

Tender puentes Para enseñar y aprender en la educación superior

Tender puentes Para enseñar y aprender en la educación superior

Claudia Agüero Mariana Cabal Mónica Insaurralde (Compiladoras)





Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior / Mónica Insaurralde; Claudia Aguero; Mariana Andrea Cabal; compilado por Mónica Insaurralde; Claudia Agüero; Mariana Cabal. - 1a ed. - Luján: EdUNLu, 2017.

CD-ROM, Otros

ISBN 978-987-3941-15-3

1. Formación y Enseñanza. I. Insaurralde, Mónica, comp. II. Agüero, Claudia, comp. III. Cabal, Mariana, comp. IV. Título.

CDD 371.1





Queda hecho el depósito que marca la ley 11723





LIBRO DE PONENCIAS

II JORNADAS INTERNACIONALES

"PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

DIÁLOGO ABIERTO ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL
Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS"

Universidad Nacional de Luján, 11, 12 y 13 de agosto de 2015

COMITÉ CIENTÍFICO

Mg. María Eugenia Cabrera (UNLu)

Prof. Alicia Camilloni (UBA)

Dra. María Mercedes Civarolo (UNVM)

Mg. Mercedes Collazo (Universidad de la República, Uruguay)

Dra. Ana Lía De Longhi (UNC)

Dr. Vicenç Font Moll (Universidad de Barcelona, España)

Mg. Mónica Insaurralde (UNLu y UNPA)

Mg. Sonia Lizarriturri (UNVM)

Dra. Elisa Lucarelli (UBA y UNTREF)

Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez. (Universidad de Granada, España)

Dr. Raúl Menghini (UNS)

Mg. María Rosa Misuraca (UNLu)

Dra. Rosana Pasquale (UNLu)

Dr. Marcel Pochulu (UNVM)

Dra. Paula Pogré (UNGS y UNTF)

Dra. Liliana Sanjurjo (UNR)

Dra. Brisa Varela (UNLu y UBA)

Dr. Miguel Zabalza Beraza (Universidad de Santiago de Compostela, España) Dra. Viviana Zenobi (UNLu)



COMITÉ ORGANIZADOR

Claudia Agüero (UNLu)
Mariana Cabal (UNLu)
Gabriela Giammarini (UNVM)
Patricio Grande (UNLu)
Sara Halpern (UNLu)
Marcelo Hernández (UNLu)
Alejandra Nicolino (UNLu)
Rosana Perrotti (UNLu y UBA)
Ana Sneider (UNLu)
Juliana Tellechea (UNLu)
Liliana Trigo (UNLu)
Mariana Violi (UNLu)
Natalia Wiurnos (UNLu)

COORDINADORAS ACADÉMICAS

Dra. María Mercedes Civarolo Mg. Mónica Insaurralde Mg. Sonia Lizarriturri

AVALES ACADÉMICOS

Secretaría de Políticas Universitarias.

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.

Universidad Nacional de Villa María.

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Universidad de la República. Pro Rectorado de Enseñanza, Uruguay.

Universidad Nacional de General Sarmiento.

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.

Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades.

Escuela Normal Superior Vicente Fatone.



ÍNDICE

Presentación
EJE 1 PROBLEMÁTICAS DEL CAMPO DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL
Leer y escribir en Química I: una propuesta de trabajo interdisciplinaria
Formación de formadores en Ciencias de la Tierra para la educación primaria
¿Qué puede hacer un centro universitario para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?35
Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, La Didáctica en cuestión
Reflexiones en torno a la historia que los estudiantes y futuros docentes estudian y aprenden durante su itinerario formativo y la historia que finalmente se enseña en la instancia de prácticas PRE-PROFESIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA
Arte y Palabra. Prácticas lectoras de estudiantes de disciplinas artísticas en La Universidad Nacional de Córdoba
DIDÁCTICA ESPECÍFICA DEL FRANCÉS LENGUA-CULTURA EXTRANJERA EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA PROPUESTA FORMATIVA
Competencias sociales en la formación universitaria actual: un debate poco explorado
Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en Educación Física93
La Cátedra de Seminario de Investigación de las Carreras de Lic. en Ciencias de la Educación y Lic. en Gestión Educativa de la UNTREF. Una experiencia de formación de docentes, desde el acompañamiento y el valor de los saberes previos
Los criterios de estabilidad acerca de especies atómicas en estudiantes universitarios
Enseñanza de Didáctica en la formación docente universitaria: desplazamientos y detenciones necesarias
¿Cómo pueden las aulas de Educación Superior convertirse en lugares de estímulo intelectual que hagan visible el pensamiento de los estudiantes?
Enseñar a investigar en universidades de matrícula reducida
Desafíos de la articulación interinstitucional en una experiencia formativa para estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación y docentes en ejercicio en el nivel Inicial
Reflexiones sobre las prácticas de la enseñanza del Planeamiento de la educación
La universidad y el mundo productivo: ¿formación por competencias o formación de para ser competentes?



EXPERIENCIA DE REFLEXION SOBRE LA PRACTICA EN LA FORMACION DOCENTE; ANALISIS DE UNA PROPUESTA INNOVADORA EN CLASES DE CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA MEDIA
La evaluación en las carreras de formación docente del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla": una aproximación a las concepciones y criterios de los docentes del campo de formación específica
El uso de lemas pedagógicos en la formación didáctica de los futuros profesores. Análisis de supuestos sobre las prácticas de la enseñanza
Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: Análisis de registros de clases
Narrativas pedagógicas en Educación Superior: una experiencia desde la Práctica Docente I221
Reflexión sobre la práctica: enseñanza y aprendizaje, en el período de residencia docente del Profesorado de Geografía (UNLu)
Programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. UNAJ
La Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria; exploración acerca de una universidad territorial
El desafío de la didáctica en los espacios de formación docente
Los estudiantes y el lugar del profesor en el proceso de apropiación de la vida universitaria271
La enseñanza del oficio de estudiar en la universidad
Lugar que ocupa la formación docente en el futuro profesor de Geografía
Enseñanza y aprendizaje en la universidad: significados que construyen docentes de una carrera de grado
Las clases de Investigación Educativa en las carreras de Educación de la UNSAM: reflexiones en torno de las permanencias, cambios, tensiones y ausencias
Prácticas docentes en el nivel superior: Una experiencia colaborativa desde la mirada de las docentes orientadoras
El perfil académico del alumno del último año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR
Jugar para comprender. Una experiencia vivencial en la cátedra de Introducción a la Administración339
Intervención docente en el proceso de incorporación a la vida universitaria
Estilos de enseñanza en Profesores de Ciencias Naturales y vínculo pedagógico
La lectura, la escritura y el trabajo de campo sobre escuela secundaria en un programa de Política Educacional
El asesor pedagógico: ¿un actor clave de la Didáctica universitaria?



La formación de posgrado en el área de Salud: las especializaciones médicas	389
La articulación entre los procesos de enseñanza y evaluación en los ciclos de nivelación de las carreras del área de la salud	397
El uso de los modelos en la didáctica de las ciencias naturales: una propuesta evaluativa con modelos nutricionales	405
Reflexiones acerca de un dispositivo de formación de docentes del campo disciplinar de la Psicología de la configuración de las prácticas en la Educación Superior	
La inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en materias específicas	421
El análisis onto-semiótico: una herramienta para tensionar nuestra tarea docente	429
Las políticas para la educación secundaria como objeto de enseñanza en la universidad	441
Comunidades de Práctica en la enseñanza de la Psicología	455
Revisitando un dispositivo de formación docente	465
¿Cómo encarar la tarea de constituirse en estudiante del nivel superior?	473
La influencia de la historia/biografía escolar construye maneras de pensar la enseñanza, ¿cómo reconstruirlas desde la formación docente?	483
Articulación entre educación superior y media en el abordaje de problemáticas de desigualdad de género y naturalización de la violencia	493
La comunidad de aprendizaje y el trabajo en pareja pedagógica como herramienta para la formación docente	503
Permanencia en la universidad de hoy	511
El currículo como problemática del campo de la enseñanza en la Educación Superior actual: Sentidos y legitimidades	519
Nuevas políticas en la educación media y nuevos desafíos para la enseñanza universitaria	529
DIDÁCTICA II Y EL PROGRAMA EXTRAMUROS EN LA FORMACIÓN DE UN PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.	537
La construcción del rol evaluador en la enseñanza universitaria: una mirada desde la cátedra de Residencia Docente	547
Configuraciones de clases universitarias de Matemática en el nivel superior	557
Enseñar para la comprensión en la Educación Superior. Cambios en las representaciones y prácticas de los docentes universitarios	567
Articulación de conocimientos con aprendizaje basado en problemas en la experiencia de campo	577
El programa en la enseñanza del nivel superior. Entre el docente y la institución	585



Contextos culturales en la formación de educadores a nivel superior en Colombia	.593
(Re) Pensando a Bourdieu hoy: hacia una pedagogía racional (y emancipadora) en la Educación Superior actual	.605
Transformaciones de la enseñanza en la Educación Superior: los sentidos de la formación de posgrado en docencia universitaria. Estudio de caso	.613
El estudiante universitario en educación física, relatos de una investigación compartida entre Argentina y Brasil	.621
La enseñanza de Didáctica y Curriculum en el Nivel Superior. Aspectos críticos que se cruzan entre el curriculum de formación del profesorado y las trayectorias de los estudiantes	.631
Propuesta de un taller de modelización funcional	.641
Análisis didáctico en la formación inicial de profesores de educación básica	.649
El reconocimiento de la audiencia y la construcción de la identidad del autor en la alfabetización académica	.659
EJE 2 PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LAS RELACIONES ACTUALES ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN EL NIVEL SUPERIOR	.669
Las estrategias de enseñanza en la Educación Superior	.671
Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: uma análise da metodologia na disciplina de estágio supervisionadono curso de ciências licenciatura	
La didáctica general en el profesorado en Educación Física: una mirada reflexiva	.689
Una aproximación a la evaluación en Contabilidad. Los docentes nos dan pistas para el diálogo entre la didáctica general y la específica	.697
La relación pedagógica en la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas desde el diálogo interdisciplinario.	.705
Experiencia didáctica en la Facultad de Diseño Gráfico, Universidad Pontificia Bolivariana	.713
Las prácticas de enseñanza y el lugar de la reflexión en la formación: la reciprocidad entre la didáctica general y las didácticas específicas	.723
Estrategias lúdicas en la escena educativa	.733
La didáctica específica en los profesorados universitarios en trabajo social y su objeto de enseñanza para el nivel medio	.743
Experiencias de aprendizaje y construcción del rol docente ¿Cómo los residentes del profesorado en geografía vinculan la teoría y la práctica?	.753
Achicando distancias y ensanchando fronteras: articulaciones posibles entre la Didáctica General y las Específicas. Relato de una experiencia de trabajo	



La Didáctica de la Didáctica¿una didáctica específica?	773
¿Qué tan especial es la didáctica especial o específica?	783
La voz, la mirada y la escucha: una pequeña y nueva apuesta didáctica	789
La Didáctica de la Educación Ambiental, un espacio abierto y en construcción	799
Desafíos de enseñar la escritura académica en el Profesorado en Lengua Inglesa	811
Contenidos geográficos escolares: una construcción posible entre la Didáctica General, las Geografí. Vida Cotidiana y la enseñanza intercultural de la Geografía	
EJE 3 PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN TORNO A LA VINCULACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y LAS TIC EN EL NIVEL SUPERIOR	831
Aulas virtuales, clases virtuales: no solo metáforas	833
Un puente virtual para construir el rol de estudiante universitario. El caso del diseño de las autoevaluaciones de ingreso de la FCE de la UNLP	845
Extender el aula potencializando los procesos de aprendizaje y de enseñanza con TIC	855
Andamiajes en la virtualidad; entre lo invisible y lo evidente. Estudios de casos de los Seminarios de Po Virtuales en la UNLu	
El uso de la fotografía en una instancia metacognitiva dentro del aula	879
Reconfiguración pedagógica–didáctica de la formación docente: el uso de aulas virtuales	885
El uso de las TIC en la democratización del acceso a la geometría. Una posibilidad en la formación de formadores	895
La investigación-acción colaborativa: creando una comunidad de práctica y conocimiento para la profesionalización docente y la innovación con TIC en el nivel superior	903
Procesos de apropiación y re-significación de los contenidos emitidos por las TIC, un estudio de caso .	911
Recreando prácticas y estrategias docentes con TIC: relato de un caso de Lengua y Literatura en estudios superiores	921
TIC PROBLEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DE GRADO	929
Nuevos ambientes de aprendizaje en la formación inicial de Profesores de Matemática	939
El dispositivo de devolución virtual de exámenes para estudiantes de UBA XXI	949
El proceso de integración de las TIC en la formación superior. Debates y concepciones acerca de la alfabetización digital y la generación de conocimiento	957

Presentación

Este libro compila una parte importante de las ponencias presentadas, y posteriormente evaluadas para su publicación, que aportaron a los debates desarrollados en las II Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas", realizadas los días 11, 12 y 13 de agosto de 2015 en la Universidad Nacional de Luján. Algunas de las ponencias que se expusieron en las mesas fueron publicadas a posteriori en otros espacios, por lo que no pudieron ser incorporadas a este Ebook. A su vez, veinte de ellas integran el libro Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente, publicado por la Editorial Noveduc. Ese proceso de selección fue arduo dado que contábamos con trabajos muy interesantes, por lo que la decisión final -que estuvo bajo mi responsabilidad- tuvo en cuenta varios criterios, con la intención de atender a la constitución de cada apartado de la obra con unidad de sentido, la representación de instituciones de diferentes tipo y pertenecientes a distintas regiones del país, y las principales temáticas que fueron surgiendo en el encuentro académico, incluso atravesando los tres ejes que lo organizaron. En igual sentido, el proceso de evaluación y edición de este libro electrónico también fue muy laborioso. En primer término, las compiladoras reconocemos nuestras propias limitaciones de tiempo -ya que debimos continuar con nuestras responsabilidades docentes- y esto, sin lugar a dudas, demoró la publicación. Pero también otro factor que afectó esta compilación fue que los ponentes¹ no siempre atienden a las normas solicitadas en las circulares de los eventos académicos. Así, el trabajo de corrección y edición supuso múltiples comunicaciones con los autores, las recepciones -a veces demoradas- de las reformulaciones de los escritos y las cesiones de derechos de los autores, entre otros aspectos. En este sentido, expreso mis disculpas por este retraso, ya que varios ponentes me presentaron su disconformidad por la postergación que sufrió el proceso de edición y, finalmente, la publicación de esta obra.

Por otra parte, resulta importante recuperar el propósito de las Jornadas en las que nos propusimos habilitar espacios y tiempos para analizar y debatir sobre las problemáticas actuales y los desafíos de la enseñanza en la educación superior, para lo cual se desarrollaron una conferencia inaugural y un panel de apertura, cuatro paneles centrales², veintiocho mesas de ponencias, y el diálogo con los autores de los veinte posters expuestos. Estas

¹ Utilizo el masculino porque en nuestra lengua este incluye a ambos géneros. Si bien tengo en cuenta la perspectiva de género, adopto esta forma de escritura con la única intención de favorecer la fluidez en la lectura.

² Con la pretensión de ampliar lo expuesto en esas actividades se publicó el libro Insaurralde, M. (comp.). (2016). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos.* Buenos Aires: Noveduc.



actividades tuvieron como principales destinatarios y participantes a docentes, estudiantes y graduados de los institutos superiores y las universidades, es decir, a los actores que buscamos potenciar la enseñanza y los aprendizajes a través de nuestras propias prácticas. Esperamos que este Ebook pueda reflejar el contenido de la interesante circulación de ideas que pudimos compartir quienes participamos activamente en las Jornadas.

La presentación de las ponencias respondió a los siguientes ejes temáticos, y ellos también organizan este libro:

- 1. Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual.
- 2. Problemáticas en torno a las relaciones actuales entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas en el nivel superior.
- 3. Problemáticas actuales en torno a la vinculación entre la enseñanza y las TIC en el nivel superior.

El encuentro académico contó con la presentación de ciento sesenta y ocho ponencias y veinte posters, cuyos autores -docentes y estudiantes- pertenecen a veinticinco institutos de formación docente y treinta y cinco universidades de Argentina. En estas Jornadas participaron docentes-investigadores de distintos Departamentos y Facultades provenientes de diferentes campos de estudio: Humanidades, Ciencias Sociales, Educación, Psicología, Filosofía y Letras, Periodismo, Artes, Derecho, Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Odontología, Medicina y Ciencias de la Salud, Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Ciencias Veterinarias, Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Económicas. También contamos con los aportes de docentes-investigadores de Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, Uruguay y el País Vasco.

Agradezco a todos los ponentes, asistentes y coordinadores de las mesas de ponencias, porque sus reflexiones posibilitaron diálogos fecundos a partir de los cuales se pudieron elaborar algunas conclusiones provisorias y definir la apertura de interrogantes, que son expuestos en el último apartado del libro.

También deseo destacar el apoyo de las autoridades y del personal administrativo del Departamento de Educación de nuestra universidad; del Comité organizador; de las Coordinadoras académicas por la Universidad Nacional de Villa María, la Dra. María Mercedes Civarolo y la Mg. Sonia Lizarriturri. Sin el esfuerzo y el compromiso de todos ellos no hubiéramos podido cumplir nuestros propósitos, para así poder pasar 'la posta' al Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, que tendrá a cargo la organización de las III Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

Asimismo resulta necesaria una mención especial, aunque de otro orden.



Quiero expresar mi enorme reconocimiento y agradecimiento a los Bomberos Voluntarios y a los Rescatistas que ayudaron a los vecinos de la Ciudad de Luján y a muchos de nosotros, en aquella inundación que acompañó el desarrollo de este encuentro. También a los estudiantes de la UNLu y del Instituto de Formación Docente de Santa Rosa, La Pampa, que jugaron con los chicos y acompañaron a los vecinos evacuados en nuestra universidad. La inundación fue el penoso trasfondo de las Jornadas, un escenario que podría haber sido otro para los lujanenses si no hubiese mediado la negligencia de quienes podrían haberlo evitado.

Finalmente, agradezco a la Editorial de la Universidad Nacional de Luján que hizo posible esta publicación.

Mónica Insaurralde Coordinadora académica de las II Jornadas por la UNLu

EJE 1 PROBLEMÁTICAS DEL CAMPO DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL

LEER Y ESCRIBIR EN QUÍMICA I: UNA PROPUESTA DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIA

Alonso, Liza, peptidoglucano@yahoo.com.ar Castillo, Marcela, mcastillo@unaj.edu.ar Instituto de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional Arturo Jauretche

FUNDAMENTACIÓN

La propuesta surge a partir de un análisis reflexivo crítico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Química en la Universidad, considerando que los alumnos de la carrera de Bioquímica se encuentran por primera vez frente al estudio específico de esta disciplina al cursar Química I, asignatura a nuestro cargo. Con el objetivo de fortalecer los vínculos existentes entre los alumnos y el conocimiento específico del campo de la química se implementaron durante el primer semestre del corriente año una serie de talleres complementarios al trabajo en el aula, que atendieron necesidades particulares de nuestros estudiantes proporcionándoles herramientas metodológicas y de contenido disciplinar de gran utilidad al momento de estudiar y rendir los parciales. En este caso se abordará el relato respecto de un taller específico de dicha serie, que se denominó "Lectura y escritura de textos de Química", pensado como una alternativa que, además de analizar la situación, buscara nuevas posibilidades de trabajo a partir de un interrogante sencillo: ¿podrían convivir textos científicos y los problemas de química planteados en un mismo momento de aprendizaje?

En el Taller mencionado se propuso vincular la lectura de textos disciplinares incluidos en la bibliografía de Química I con las tareas sugeridas en la guía de trabajo de la misma asignatura. En este espacio pedagógico específico se realizó un trabajo interdisciplinario entre docentes de la asignatura Química I para la carrera de Bioquímica del Instituto de Ciencias de la Salud y docentes pertenecientes a la asignatura Taller de Lectura y Escritura del Instituto de Estudios Iniciales de la misma Universidad. La transversalidad generó una alternativa enriquecedora para los docentes intervinientes evitando el desgaste de las propuestas pedagógicas y abrió un espacio de trabajo en el que los estudiantes son acompañados en este camino que transitan por primera vez al abordar textos académicos cuya lectura supone conocimientos previos que generalmente no poseen o están olvidados (Carlino: 2003).

Entendiendo que leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje y que todas las disciplinas requieren del lenguaje escrito, así como todos los saberes necesitan del soporte lingüístico y textual, consideramos que aprender los contenidos disciplinares tiene varias implicancias. Por un lado,



apropiarse de un sistema conceptual-metodológico, y de sus propias prácticas discursivas; y por otro, significa adueñarse de ellos, mediante su indispensable reconstrucción.

Para llevar a cabo esta tarea, la lectura y la escritura se convierten en las herramientas fundamentales, en tanto permiten la asimilación y la transformación de ese conocimiento. En la mayoría de los casos, los textos constituyen su "materia prima" primordial, ya sea como fuentes documentales o como objetos de estudio.

Luego la lectura debe vincular la comprensión del texto escrito con los saberes que cada uno posee, con el conocimiento del mundo que cada sujeto haya podido construir. Es decir, que el significado no está depositado en el texto de manera absoluta, sino que el sujeto que lee construye la significación a partir de sus propios conocimientos en interrelación con la información que el texto provee.

Considerando que desde la propuesta de la asignatura Química I está incorporada la resolución de situaciones problemáticas y que se espera que para que dichas cuestiones sean resueltas los estudiantes incorporen opciones de trabajo donde puedan vincular la lectura del texto científico y su reelaboración; y que esto lleve al aprendizaje de nociones químicas, entendemos que leer y escribir son cuestiones de realización diaria y que pueden proveer una diversidad infinita de posibilidades y permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, contextualizado en el ámbito académico apropiado de acuerdo al nivel educativo.

Las prácticas convergentes entre las áreas disciplinares como son las Prácticas del Lenguaje y la Química incluyen intercambios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Estos intercambios implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre esas áreas, con intercambio de instrumentos, métodos y técnicas. Esta propuesta requiere que se lleve a cabo desde la especificidad de cada disciplina. En este sentido deben estructurarse coordinadamente la pluralidad de dimensiones implicadas en la unidad de la situación problema (Elichiry: 2009).

Se cree necesario este tipo de trabajo para avanzar hacia una propuesta en la que los problemas no se constituyan en propios o específicos de cada disciplina, sino en una situación de pueda favorecer la integración y producción de conocimientos. En palabras de Piaget:

Nada nos compele a dividir lo real en compartimientos estancos, o en pisos simplemente superpuestos que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas, y, por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la búsqueda de instancias y



mecanismos comunes. La interdisciplinariedad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso (1979: 141).

PROPÓSITOS

- Brindar aportes en relación con la formación de un profesional crítico y reflexivo.
- Trabajar en la producción/reconstrucción de contextos que permitan abordar la química desde un enfoque científico.
- Entender la necesidad de asumir un rol como pensadores y analizadores de textos científicos para abordar el estudio de las disciplinas durante la formación universitaria.

CONTENIDOS

La estructura de los átomos: espectros de absorción y de emisión. Modelo atómico propuesto por Niels Bohr: postulados y limitaciones.

Resolver situaciones problemáticas relacionadas con química.

LOS TALLERES

La propuesta transcurrió en dos encuentros de 2 horas cada uno. Durante el primer encuentro se trabajaron fuentes múltiples a partir de la lectura de tres textos diferentes incluidos en la bibliografía de Química I, en los que se abordaba el modelo atómico de Bohr:

Brown, T., LeMay, H., Bursten, B. y Burdge, J. (2004) un extracto del capítulo 6: Estructura electrónica de los átomos (pp. 206-209).

Petrucci, R., Herring, F., Madura, J. y Bissonnette, C. (2011) un extracto del capítulo 8: Los electrones en los átomos (pp. 307-313).

Chang, R. (2010) un extracto del capítulo 7: Teoría cuántica y la estructura electrónica de los átomos (pp. 282-287).

Los alumnos se dividieron en grupos de tres o cuatro integrantes, y a cada grupo se le propuso la lectura de un solo autor de los anteriormente citados. Para orientar la tarea se les entregó unas preguntas extraídas de la guía de estudio que utiliza la asignatura como material didáctico durante la cursada:

Expliquen las ideas más importantes del modelo atómico de Bohr. Justifiquen brevemente, usando ese modelo, la existencia de espectros discontinuos de emisión o absorción.

1. En el modelo de Bohr del átomo de hidrógeno, el electrón puede ocupar



estados de energía distintos. En una transición, el electrón se mueve desde el segundo nivel al primer nivel de energía. En el proceso: ¿absorbe o emite luz?, ¿se mueve alejándose o acercándose al núcleo? ¿Por qué?

- 2. Expliquen el significado de los siguientes enunciados y ejemplifiquen en cada caso para el átomo de hidrógeno, usando los diagramas de Bohr:
- "Un átomo está en estado basal o fundamental"
- "Un átomo está en estado excitado"
- 3. ¿Cuál/es de las afirmaciones siguientes están de acuerdo con el modelo atómico propuesto por Bohr? Justifiquen su/s respuesta/s:
- a) La energía de las órbitas puede tomar cualquier valor.
- b) La energía de las órbitas sólo puede tomar ciertos valores restringidos.
- c) El átomo es una masa esférica cargada positivamente donde se insertan los electrones distribuidos en forma uniforme.
- d) Los electrones giran alrededor del núcleo, en órbitas circulares, sin emitir energía (ESTADO ESTACIONARIO).

Durante el encuentro se discutieron distintas metodologías para la lectura atenta de los textos: subrayado de definiciones relevantes, anotaciones marginales, análisis de los gráficos y de las leyendas al pie de los mismos, elaboración de cuadros sinópticos. La docente perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales relacionó estas estrategias con aquellas que los alumnos habían abordado previamente en la asignatura Taller de Lectura y Escritura al trabajar con otros textos no relacionados con la química. Se establecieron diferencias entre operaciones de significado vital para la enseñanza y aprendiza je de las ciencias, tales como justificar, explicar, describir y argumentar.

Al cierre del encuentro se hizo hincapié en que las ideas centrales extraídas respecto del modelo de Bohr no diferían, sin importar la bibliografía considerada, independientemente de que la interpretación de los distintos autores sea más fácil en algunos casos y más trabajosa en otros. Los conceptos relevantes se incluyen en las diferentes fuentes bibliográficas.

Para el segundo encuentro, se les pidió a los alumnos que volvieran a leer los textos asignados focalizando su atención en los puntos discutidos durante el taller.

En el segundo encuentro se propuso que los estudiantes realicen una producción escrita que atienda a las consignas entregadas en el encuentro anterior. Se realizó la lectura de las producciones durante la puesta en común. En este caso se enfocó la discusión en torno a las diferencias entre la transcripción textual de las fuentes y la reelaboración del contenido leído, que conlleva la apropiación del significado y en consecuencia a un aprendizaje significativo. Se compararon, además, las respuestas encontradas independientemente del



autor que se haya leído y su interpretación.

Durante ambos encuentros, las actividades realizadas oficiaron como medio para reforzar el trabajo durante las clases en pos de adquirir autonomía para resolver los problemas que se plantean desde la cátedra.

CONCLUSIONES

A los resultados de la implementación de estos talleres en particular podemos analizarlos en dos dimensiones diferentes.

Por un lado, los alumnos asistentes, además de realizar las actividades propuestas, pudieron repensar la necesidad y la importancia de la lectura y la escritura en el campo de la guímica. Es de destacar la necesidad concreta a la que se enfrentan a la hora de estudiar para rendir los exámenes parciales, pues no es suficiente con estudiar desde las notas que toman como apuntes en el transcurso de las clases, las ideas centrales de cada tema deben ser reforzadas a partir de la lectura de la bibliografía sugerida por los docentes de la asignatura, para re-elaborar las nociones y poder entonces interpretar los conceptos que se abordan, promoviendo de esta forma un aprendizaje lo más significativo posible. El problema se encuentra entonces, en que esta bibliografía que se propone no está escrita con fines didácticos para alumnos que comienzan su trayecto en la universidad y que por lo general tienen escasos conocimientos en disciplinas relacionadas con las ciencias, tornando dificultoso el abordaje comprensivo de la lectura de los textos. Estos comportamientos que se espera que adquieran los alumnos en tanto a estudiantes universitarios capaces de leer, interpretar, repensar y re-elaborar a partir de la bibliografía, requiere un acompañamiento docente, sobre todo en los primeros años de formación académica.

Por otro lado, los docentes participantes pudimos valorar la necesidad de incluir en nuestra práctica aspectos de otras disciplinas para enriquecer las actividades planteadas a los alumnos. Así no se considera acabada la disciplina sólo desde la mirada científica, sino que se incorporan otros actores que, trabajando conjuntamente con la cátedra, permiten en este caso reconocer las diferentes miradas posibles sobre los textos científicos y así aportar a la apropiación por parte de nuestros alumnos de dichos textos propuestos, ayudándolos a reconocer las estrategias que utilizan para ello y ese reconocimiento permite poder reutilizarlas durante el resto de su carrera universitaria.



BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: AlQUE.
- Bixio, C. (2006). Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En Boggino N. (comp.). Avendaño, F., Bixio, C., Martínez Reina, L., Nicastro, S., Pitluk, L., y Santos Guerra, M. *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Brown, T., LeMay, H., Bursten, B. y Burdge, J. (2004). *Química. La ciencia central*. México: Pearson Educación.
- Carlino, P. (mayo, 2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro.
- Chang, R. (2010). Química. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Davini, M.C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lerner, M. S. (2013). *Apuntes y reflexiones para una didáctica de la formación docente*. Buenos Aires: Grupo de escritores argentinos.
- Petrucci, R., Herring, F., Madura, J. y Bissonnette, C. (2011). *Química General. Principios y aplicaciones modernas.* Madrid: Pearson Educación.
- Piaget, J. (1979). El mecanismo del desarrollo mental. Madrid: Editora Nacional.

FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS DE LA TIERRA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Arias Regalía, Diego, dariasregalia@ccpems.exactas.uba.ar Instituto de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Naturales CEFIEC Bonan, Leonor, Ibonan@de.fcen.uba.ar Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires Wagner Gonçalves, Pedro, pedrog@ige.unicamp.br Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas

Introducción

El diseño curricular para la formación de profesores de primario de la Ciudad de Buenos Aires (Buenos Aires, 2009) prescribe el trabajo sobre una serie de contenidos de ciencias de la Tierra, cuyo abordaje se ve profundamente afectado por la falta de circulación de conocimiento geológico en los niveles de educación anteriores.

El problema de la falta de formación en geología (sus contenidos específicos, su práctica, su idiosincrasia y su didáctica) también alcanza a los propios Institutos de Formación Docente, ya que la mayoría de los profesores que dictan clases allí en este momento carecen a su vez de formación específica tanto en Ciencias de la Tierra como en su didáctica asociada.

En este trabajo se pretende entonces generar una intervención en la formación docente en ciencias de la Tierra en dos circuitos formativos diferentes, en uno de forma directa y en el otro indirectamente.

La intervención directa aborda la formación universitaria de Profesores de Enseñanza Media y Superior de Física, Biología y Química (que tienen entre sus incumbencias profesionales la actuación en el nivel terciario de formación docente). Como parte de esta formación, se elaboran unidades didácticas pensadas específicamente para la formación de Profesores de Primario, que son implementadas luego en cursos de escuela Normal (futuros maestros), conformando así el segundo nivel de intervención (indirecta).

En términos generales, se apunta a atacar el problema de la falta de formación en Ciencias de la Tierra de los profesores de la educación obligatoria y la falta de circulación del conocimiento geocientífico en la escuela, generando propuestas concretas de transferencia de conocimientos desde la universidad a través de la formación docente en el área, que pongan la mirada en la identificación de los conceptos centrales de la disciplina, en los obstáculos de comprensión que se presentan, y en las particularidades del conocimiento geológico, trazando puentes entre las geociencias, la investigación didáctica y la formación docente.



LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Trabajando desde una perspectiva de Investigación-Acción se plantea un proyecto que pretende generar acciones con el fin de mejorar la formación docente y producir materiales de enseñanza de ciencias de la Tierra.

La expresión investigación-acción se utiliza con varios sentidos, no hay criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. Sin embargo, en el ámbito de la investigación educativa, todos estos sentidos tienen en común plantearse como una indagación concreta realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción, reflexión y cambio (Latorre, 2003).

Dado que los alumnos del profesorado universitario recibirán un título que los habilita a dar clases en el sistema terciario, en especial en la formación de profesores, uno de los objetivos de este profesorado implica problematizar y abordar explícitamente cuestiones de formación docente. Nos interesa particularmente enfocar el tema de la formación de docentes de primaria desde el profesorado universitario.

Con esta perspectiva, desde las materias Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I y II del Profesorado Universitario y Enseñanza de las Ciencias Naturales I, II y III del Profesorado de Educación Primaria se plantea un dispositivo de formación docente cuyas acciones involucran la formación de formadores en dos niveles educativos distintos.

Finalmente, ante el requerimiento de abordar contenidos de ciencias de la Tierra que en muchos casos han sido dejados de lado durante el paso de los alumnos de ambos niveles por el sistema educativo, se toma este eje disciplinar como objetivo de la investigación.

El trabajo está organizado en sucesivos ciclos, los cuales incluyen:

- El abordaje con los alumnos del profesorado universitario de cuestiones tanto disciplinares de ciencias de la Tierra y su didáctica, como de formación de docentes de primario.
- La elaboración por parte de estos alumnos de unidades didácticas para la formación de docentes de primario en ciencias de la Tierra, con nuestra tutoría.
- La materialización de estas unidades didácticas, durante la residencia docente en el profesorado de primaria, también con nuestra tutoría.

El análisis de las diversas etapas sirve como insumo para la reflexión, evaluación y replanteo de las acciones generando ciclos de indagación, planificación, implementación, análisis y reelaboración de las propuestas, con el fin de ajustarlas y mejorarlas.

Ya se han concluido las dos primeras fases del trabajo, una fase exploratoria



de inmersión en la problemática y sus características, y un primer ciclo de intervención consistente en el diseño y puesta en práctica de varias unidades didácticas.

En este momento se está desarrollando el segundo ciclo de intervención con el diseño y materialización de una nueva unidad didáctica, junto con un análisis retrospectivo de las acciones llevadas adelante hasta el momento.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Según los documentos curriculares vigentes para la formación docente para la educación primaria (Buenos Aires, 2009), la enseñanza de las ciencias naturales debe articular conocimientos disciplinares con conocimientos epistemológico-didácticos, de modo de construir un conjunto de contenidos específicos que permitan concebir la ciencia desde una perspectiva humanista, integrada a nuestro acervo cultural.

Los contenidos de ciencias de la Tierra aparecen fuertemente en la Enseñanza de las Ciencias Naturales I. Dentro de la perspectiva mencionada, esta primera asignatura de la serie de Enseñanza de las Ciencias Naturales tiene el doble propósito de presentar contenidos disciplinares relativos a la físico-química y a la geología, y a la vez desarrollar algunas herramientas básicas de la didáctica de las ciencias naturales (ideas previas, naturaleza de la ciencia, obstáculos didácticos y epistemológicos, etc.) que gozan de buen consenso actualmente dentro de la comunidad de didactas.

Ya que las ciencias de la Tierra ocupan solo una parte del programa de las Enseñanzas de las Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria, el poco tiempo disponible obliga a pensar criterios para seleccionar fundamentalmente los contenidos a trabajar.

Este proyecto de investigación y formación docente toma como ejes organizadores el concepto de tiempo geológico; el modelo de la tectónica de placas y su relación con la estructura y dinámica internas; y los modos de razonamiento de las ciencias histórico-narrativas. Se han seleccionado para abordar aquellos contenidos de mayor abstracción, desde una perspectiva que tiene primordialmente en cuenta las dificultades de aprendizaje y transposición de las que se da cuenta en la literatura didáctica del área.

Existe actualmente un relativo consenso entre los investigadores en enseñanza de las Ciencias de la Tierra respecto a que ciertas nociones, entre ellas las mencionadas, son estratégicas para comprender el funcionamiento del planeta y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, y para reflexionar sobre el lugar de la humanidad en el universo (Gonçalves *et al.*, 2013; Cheek, 2010; Dodick y Orion, 2003; Pedrinaci, 2001, 1992; Frodeman, 1995; Pedrinaci y Berjillos, 1994).



LAS UNIDADES DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS

Se presenta a continuación una breve reseña de los objetivos y temas abordados en las cinco unidades didácticas diseñadas e implementadas hasta ahora en el marco del proyecto. Una sexta unidad didáctica ya diseñada está todavía en fase de materialización.

UD1: Los procesos geológicos vistos en clave de la escala temporal geológica, una introducción a las ciencias de la Tierra.

Esta UD fue diseñada durante el primer ciclo del trabajo, en la fase de inmersión en el tema y conocimiento de la problemática. Luego de su primera materialización, fue levemente reelaborada y volvió a ser utilizada una vez más.

Objetivos de la UD:

Que los alumnos tomen contacto con la escala temporal de la geología, así como con las dificultades de comprensión que ésta presenta debido a su magnitud, y que se familiaricen con el material de investigación didáctica publicado al respecto.

Que comprendan la idea de magnitud característica (en particular de tiempo característico), y que puedan usarla para comparar y poner en perspectiva los fenómenos geológicos con los cotidianos.

Que tengan acceso a información sobre la naturaleza, el origen y la dinámica de los procesos geológicos.

Que puedan operar con la noción de que el aspecto de la Tierra está en cambio permanente, aunque la escala temporal involucrada hace que esto no sea evidente.

Temas abordados durante su desarrollo: Tiempo característico. Escala temporal en geología. La historia humana vs. la historia de la Tierra. Cuestiones didácticas respecto de las representaciones de la historia geológica. Inmutabilidad aparente del paisaje terrestre. Zonas sísmicas y volcánicas. Placas tectónicas. Procesos en los límites entre placas. Estructura, composición y dinámica internas de la Tierra.

UD2: VIAJE A LA HISTORIA DE LA TIERRA.

En esta UD, se pretendía que los alumnos:

Comprendan que la ciencia construye modelos teóricos que permiten explicar los fenómenos naturales.

Comprendan al planeta Tierra como un sistema dinámico en permanente evolución.

Identifiquen algunas evidencias de los cambios geológicos.



Reconozcan las visiones estática y dinámica de la Tierra y su relación con las teorías que explican los fenómenos geológicos.

Comprendan la Teoría de la Deriva Continental con relación a la visión dinámica del Planeta Tierra y al debate suscitado en la comunidad científica de la época.

Comprendan la teoría de la Tectónica de placas como un modelo integrador de las Ciencias de la Tierra que permite explicar los procesos involucrados en la formación de la estructura terrestre.

Reconozcan que el modelo de Tectónica de placas permite explicar y predecir procesos y fenómenos naturales.

Reconozcan y analicen las diferentes estrategias didácticas utilizadas a lo largo de la UD en su rol de futuros docentes.

Estos objetivos se abordaron atravesando los siguientes temas: Ideas científicas sobre la Tierra en el siglo XIX. Estructura interna de la Tierra. Teoría de la Deriva continental. Modelo de Tectónica de placas.

UD3: Los procesos geológicos en la escuela.

Objetivos de la UD:

Que los alumnos tomen contacto con la dificultad que representa el estudio de conceptos geológicos considerando la escala temporal de la geología y el concepto de tiempo geológico

Que los alumnos puedan comprender a la Tierra como sistema dinámico contrastando la idea de inmutabilidad del paisaje terrestre

Que los alumnos tomen contacto con información sobre la Tectónica de Placas, comprendiendo por qué se la considera responsable de generar un verdadero cambio de paradigma en la historia de la disciplina

Que los alumnos puedan interpretar los procesos sísmicos, orogénicos y volcánicos desde la perspectiva de la Tectónica de Placas y puedan identificar ciertos preconceptos en sus futuros alumnos.

Que los alumnos puedan analizar de manera crítica ciertos modelos escolares y comprender los riesgos existentes al momento de trabajar con análogos.

Que los alumnos puedan pensar para cada uno de los contenidos disciplinares de la unidad, cuáles serán los obstáculos más frecuentes al momento de enseñar estos contenidos a sus futuros alumnos.

Temas desarrollados: Tiempo geológico. Ideas previas y obstáculos para aprender geología. Tectónica de placas. Estructura interna de la Tierra. Origen de las rocas. Fenómenos orogénicos, sísmicos y volcánicos. Trabajo con modelos y análogos en enseñanza de las ciencias. Transposición didáctica.



UD4: PLACAS TECTÓNICAS, ¿CIENCIA O FICCIÓN?

Se pretendía que los alumnos sean capaces de:

Conocer cómo está formado el interior de la Tierra.

Entender que la Tierra no siempre fue igual, sino que ha sufrido y sufre transformaciones y por lo tanto su estructura no es estática.

Conocer el modelo de Deriva Continental, sus aportes y limitaciones para explicar tales transformaciones.

Apropiarse de la idea de movimiento para comprender a la Tierra como algo cambiante.

Comprender el Modelo de la Tectónica de Placas como la integración de diferentes teorías.

Apropiarse del modelo y poder explicar eventos como volcanes, terremotos, tsunamis, Islas volcánicas y cordones montañosos.

Comprender la progresión de la secuencia didáctica

Temas abordados durante su desarrollo: Estructura interna de la Tierra. Deriva continental de Wegener. Distribución de cordilleras, zonas sísmicas y volcanes. Placas tectónicas. Dorsales oceánicas. Expansión del fondo oceánico. Eventos explicables a la luz de la teoría. Análisis retrospectivo de la secuencia didáctica utilizada.

UD5: Construyendo la historia de la Tierra, su estructura y dinamismo.

Objetivos de la UD:

Que los alumnos comprendan que la ciencia avanza a través de modelos, tratando particularmente la Deriva continental hasta la constitución de la Tectónica de placas.

Que logren familiarizarse con la escala de tiempo geológico y con las dificultades para su comprensión a la hora de enseñarlo.

Que comprendan que la Tierra es un sistema dinámico y su vinculación con los procesos geológicos.

Que obtengan herramientas para analizar material sobre la historia de la Tierra y puedan utilizarlo en el momento de la enseñanza.

Que se familiaricen con el modelo actual de estructuración y dinámica de la Tierra haciendo hincapié en los espesores relativos de las distintas capas y la generación puntual y localizada del magma, vinculándolo con las ideas previas/obstáculos presentes en los estudiantes sobre esta temática particular.

Temas trabajados: Tiempo geológico (escala, magnitud, dificultades de comprensión). Estructura interna de la Tierra. De la deriva continental a la tectónica de placas. Relación entre límites de placas y zonas volcánicas y sísmicas.



PRIMEROS RESULTADOS

El análisis de la implementación de las dos versiones de la primera planificación, la UD1 (Arias Regalía, 2011; Bonan, 2013) mostró que la decisión de iniciar la unidad de ciencias de la Tierra trabajando sobre la idea de tiempo característico permitió que los estudiantes, en las actividades siguientes, pudieran construir la noción de tiempo geológico de manera significativa.

Las unidades didácticas diseñadas han conseguido reflejar la mayoría de los ejes propuestos a través de actividades didácticamente fundamentadas, contribuyendo a que los estudiantes comprendieran por ejemplo la noción de tiempogeológico y conocieran de manera cualitativa cómo son algunos procesos que ocurren en la Tierra. En particular, que el planeta tiene un comportamiento dinámico aunque muchas veces la escala temporal involucrada es tan grande que los procesos no se pueden percibir en el transcurso de la vida de una persona.

Las actividades permitieron también que los alumnos vincularan los contenidos disciplinares con los didácticos, a través del análisis tanto de los obstáculos de aprendizaje presentes como de las estrategias utilizadas en la propia clase.

Estas primeras planificaciones no avanzaron sobre cuestiones epistemológicas o de historia de las ciencias de la Tierra, lo que si fue abordado en tres de las siguientes (UD2, UD4 y UD5). Los resultados de las implementaciones más recientes están siendo analizados actualmente.

CONCLUSIONES

Las acciones en los niveles involucrados terminarán conformando un ciclo de indagación, planificación, implementación, análisis y reimplementación para ajustar la propuesta, que nos permiten reflexionar y mejorar la formación docente y, a la vez, producir materiales de enseñanza de Ciencias de la Tierra que, en una etapa posterior publicaremos con el fin de socializarlos. Todo esto posibilita una intervención multiplicadora en el sistema educativo.

Uno de los objetivos que se cumplen con este trabajo es el del reposicionamiento de los temas de ciencias de la Tierra en las prácticas de la enseñanza de los futuros docentes (tanto de los alumnos del profesorado universitario como de los de primario). Se está atacando no solo el problema de la falta de formación en sus contenidos específicos, sino también su idiosincrasia y su didáctica. Con esto esperamos mejorar la circulación de conocimientos de geociencias en la escuela, con todo lo que esto conlleva desde el punto de vista del posicionamiento de la disciplina en el ideario de la sociedad, el manejo de conceptos del área a la hora de analizar crítica e informadamente



las cuestiones referentes a recursos naturales, sustentabilidad, riesgos geológicos, patrimonio geológico, impacto ambiental, etc., y la probabilidad de despertar vocaciones en los futuros científicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Regalía, D. y Bonan, L. (2013). Magnitudes características: relaciones entre la escala espacial y temporal del planeta Tierra respecto de las humanas. En *Avances en Educación en Ciencia y Tecnología. Enfoques y Estrategias* (pp.363-364). Catamarca. Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Catamarca.
- Arias Regalía, D. y Bonan, L. (2011). Los procesos geológicos vistos en clave de la magnitud de la escala temporal geológica: una introducción a las ciencias de la Tierra. *Actas del XVIII Congreso Geológico Argentino*, 325-326.
- Cheek, K. (2010). A summary and analysis of twenty-seven years of geoscience conceptions research. *Journal of Geoscience Education*, 58 (3), 122-134.
- Dodick, J., Orion, N. (2003). Geology as an historical science: its perception within science and education system. *Science and Education*, 2, 197-211.
- Frodeman R. 1995. Geological reasoning: Geology as an interpretive and historical science. *GSA Bulletin*, 107(8), 960-968.
- Gonçalves, P., Sicca, N., Alves, M., Fernandes, M., Fernandes, S. (2013). Concepção de Natureza e tectônicas de placas: quais são suas interrelações? Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC), 1-8.
- Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica ducativa. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación (2009). *Plan del Profesorado de Educación Primaria*. Resolución Nº 6635. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pedrinaci E. (1992). Construcción histórica de los conceptos de cambio geológico, tiempo geológico y origen de las rocas. Aportaciones para su enseñanza y aprendizaje. Memoria Investigación curso doctorado. España: Universidad de Sevilla.
- Pedrinaci, E. (2001). Los procesos geológicos internos. Síntesis Educación. p 222.
- Pedrinaci, E.; Berjillos, P. (1994). El concepto de tiempo geológico. Orientaciones para su tratamiento en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 2(1), 240-251.

¿Qué puede hacer un centro universitario para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Barrenetxea Ayesta, Miren, miren.barrenetxea@ehu.eus Barandiaran Galdós, Marta, marta.barandiaran@ehu.eus Cardona Rodríguez, Antonio, antonio.cardona@ehu.eus Mijangos del Campo, Juan José, juanjo.mijangos@ehu.eus Olaskoaga Larrauri, Jon, jon.olaskoaga@ehu.eus Equipo ECUALE. Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea

Introducción

Europa está inmersa en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proyecto intergubernamental cuyo objetivo principal es el de mejorar la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas europeos de educación superior. En este proceso se han consensuado directrices sobre titulaciones, sistemas de control de calidad o mecanismos de reconocimiento de créditos entre otras, y los distintos gobiernos han ido elaborando normativa específica para adaptar sus sistemas universitarios a los requisitos del EEES, así como creando agencias de evaluación externa encargadas de verificar las nuevas titulaciones que se ofrecen y la acreditación de las mismas tras un período de cinco años.

En España la mayor parte de las universidades adecuan sus titulaciones en el curso 2010-2011. La adaptación se realiza en la duración de las titulaciones, en el diseño de los nuevos grados en términos de competencias y resultados de aprendizaje, y en los métodos de enseñanza a utilizar, apostando por metodologías activas que permitan al estudiante aprender desde "la experiencia y el hacer"; y desarrollando sistemas de recogida de información en las universidades que permitan rendir cuentas a la sociedad sobre el nivel de cumplimiento en los indicadores de seguimiento que se han comprometido a cumplir como las tasas de éxito, de rendimiento o de abandono así como los niveles de satisfacción de todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estudiantes, profesores, personal de administración y servicios, y empresas e instituciones en las que el alumnado realiza sus prácticas. Si bien en la teoría no se habla de homogeneizar el sistema europeo de educación superior, en la práctica en el proceso de desarrollo se aprecia una tendencia a la estandarización en el diseño de las titulaciones y puesta en marcha de las titulaciones, en gran medida debido a los mecanismos de control que se establecen para el seguimiento y posterior acreditación de las mismas (ANECA, 2015).



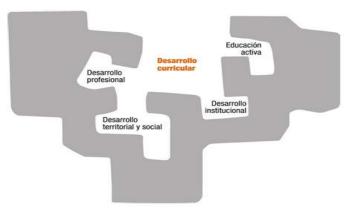
Junto a lo anterior, hay que señalar que en este período se ha producido un cambio en los estudiantes; cada vez son un colectivo más numeroso y más heterogéneo, con distintas expectativas y formas de aprender (Biggs, 1999; Brinkworth, McCann y Norström, 2008; Chickering, 2006; Gargallo y Suárez, 2014; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006). Y es esa diversidad la que convierte a muchos estudiantes en vulnerables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y más en un sistema educativo como el español en el que se detectan ciertas debilidades que dificultan el tránsito de los estudiantes a la universidad. En primer lugar, la falta de coordinación efectiva entre el sistema preuniversitario y el universitario (Barandiaran et al., 2009); en segundo lugar, el desajuste entre las maneras de trabajar en la enseñanza no universitaria y la universitaria, y en tercer lugar, la ausencia de recursos para la orientación en los centros universitarios (García, Conejero y Díez, 2013). Cuestiones todas ellas de gran relevancia y que pueden explicar las altas tasas de abandono entre los alumnos a su entrada en la universidad; en el curso académico 2013-2014 los datos de abandono entre los alumnos de primer curso en el sistema universitario español fueron del 19% (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013); si bien hay autores que diferencian entre un abandono total de los estudios universitarios frente a un abandono parcial o reubicación en otros estudios (Villar, Manuel, Hernández y Nunes, 2012). Estos datos muestran la necesidad de analizar las causas y e impulsar acciones para la la solución del problema (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Rué, 2014).

Estudios realizados en diversos países han mostrado que uno de los factores que más negativamente afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje es la falta de actitud del alumnado para aceptar y adaptarse a los modos de hacer que propone la universidad (Barandiaran *et al.*, 2009; Salgado, Barrenetxea y Salgado, 2014; Salgado y Miranda, 2010). Mientras que un factor con alto impacto positivo sobre el aprendizaje es la implicación de los estudiantes (Kuh, 2010; NSSE, 2012). Es esta implicación del estudiante la que pretendemos potenciar con la propuesta que aquí se plantea.

En la UPV/EHU en el curso 2010-2011, en respuesta a las líneas de actuación del EEES y a las experiencias de otras universidades, se opta por el *modelo educativo IKD, Aprendizaje Cooperativo y Dinámico* que pone su acento en que los estudiantes sean los dueños de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad; dicho modelo será la base para el desarrollo curricular de las nuevas titulaciones. Como declara la propia universidad: "formar estudiantes según IKD requiere crear nuevas maneras de enseñar y aprender más activas y cooperativas" (UPV/EHU, 2010).



Figura N° 1. Modelo Educativo IKD. Aprendizaje Cooperativo y Dinámico



Fuente: UPV/EHU, 2010

Como consecuencia de la implantación de este modelo, el equipo ECUALE que elabora este trabajo, se plantea la necesidad de orientar a estudiantes y profesores sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza que poseen, como una herramienta que facilite el empoderamiento de los estudiantes y el desarrollo de sus potencialidades. Todo ello desde una concepción de calidad universitaria que centra la mejora de la docencia en una mayor atención al estudiante para potenciar su implicación en el aprendizaje, de forma que impulse al estudiante a sumergirse en el proceso de aprendizaje con nueva energía y pasión por el aprendizaje (Shushok y Hulme, 2006); y es esta mayor implicación del estudiante la que le permite avanzar en su proceso de transformación y obtener un mayor rendimiento del aprendizaje (Kuh, 2010; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006).

El propio término estilo de aprendizaje es controvertido y no hay unanimidad en la literatura sobre su definición y sobre la estabilidad de los estilos de aprendizaje en el tiempo (Vermunt y Vermetten, 2004), e incluso hay autores que proponen la utilización de un término más neutral para evitar que la palabra estilo se asocie con atributos profundamente enraizados en la personalidad del individuo (Vermunt, 2005).

Nosotros, a lo largo del trabajo, utilizamos el término "estilos de aprendizaje" dando un significado amplio, tal como lo definen Vermunt y Verloop (1999) "como las preferencias por usar ciertas funciones del aprendizaje" (p. 276). En este sentido, el estilo no lo asociamos a características inamovibles de los individuos, sino que defendemos que entornos de enseñanza apropiados pueden permitir que los estudiantes se apoyen en sus fortalezas para conseguir resultados de aprendizaje más satisfactorios y, a su vez, el contexto puede facilitar el desarrollo de aquellas funciones del aprendizaje en las que los alumnos se encuentren menos cómodos (Barrenetxea, Barandiaran, Cardona, Mijangos y Olaskoaga, 2014).



Partiendo de las teorías del aprendizaje experimental, Kolb propone una clasificación de estilos basada en dos dimensiones bipolares, una respecto a cómo se percibe la información y la otra a cómo se procesa (Kolb, 1981; Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2005). Honey y Mumford y en el caso iberoamericano Alonso, Gallego y Honey (Mumford, 1996, 2000; Alonso, Gallego y Honey, 2007; Martínez-Geijo, 2007) adaptan el modelo de Kolb y plantean cuatro dimensiones unipolares que facilitan la comprensión y aplicación del modelo, dando lugar a cuatro tipos de aprendices: activos, reflexivos, pragmáticos y teóricos, dependiendo de cómo se enfrentan a las distintas fases del ciclo de aprendizaje. En el ámbito iberoamericano, el instrumento que se utiliza para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes es el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, Gallego y Honey, 2007).

Es el cuestionario CHAEA el que nosotros hemos utilizado para realizar el diagnóstico sobre cómo aprenden nuestros estudiantes. Como complemento a la información que se obtiene del cuestionario CHAEA se realiza una pequeña encuesta a los estudiantes con la que se intenta obtener información sobre sus estudios de procedencia, la valoración que tienen de ellos mismos como estudiantes, así como en relación a su satisfacción por la elección de los estudios que cursan, o a la adecuación de su estilo de aprendizaje con los estudios que están realizando.

A la vez que se desarrollan las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje, proliferan los trabajos que analizan las influencias de los estilos y enfoques de enseñanza de docentes en el aprendizaje de los estudiantes. Al igual que hemos planteado en el caso del aprendizaje de los estudiantes, nosotros utilizaremos el término estilo de enseñanza de los profesores pero en un sentido amplio, "como las preferencias por usar ciertas funciones de enseñanza".

Sobre los estilos de enseñanza de los profesores a nivel iberoamericano, cabe citar los trabajos realizados en el diseño y validación de un cuestionario para el diagnóstico sobre los estilos de enseñanza de los profesores (CEE), a partir del CHAEA (Chiang, Díaz, Rivas y Martínez-Geijo, 2013; Martínez-Geijo, 2007; Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, y Martínez-Geijo, 2013). Esta herramienta permite plantear un análisis de la relación entre los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, y de los de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional (Figura n. 2).



Figura N° 2: Relación entre las clasificaciones del CEE y del CHAEA



Este tipo de análisis puede resultar muy interesante a la hora de valorar los ajustes o desajustes que se producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conseguir los objetivos planteados (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999).

Aprendizaje y enseñanza en el grado en Gestión de Negocios de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU

ESTILOS DE APRENDIZAJE

La evaluación de los estilos de aprendizaje, se ha realizado con los estudiantes de primer curso en el Grado en Gestión de Negocios a lo largo de los últimos tres cursos académicos (2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015). En total se ha evaluado a 569 alumnos. Nos hemos centrado en los estudiantes de primer curso ya que es ahí donde se observan los mayores problemas tanto de abandono, como de resultados de aprendizaje en la mayoría de las universidades:

El diagnóstico nos ha mostrado que hay una gran diversidad entre los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, si bien se aprecia una tendencia generalizada a puntuar muy bajo o bajo en el estilo reflexivo. Respecto al estilo activo, la tendencia es contraria a la del estilo anterior obteniendo un promedio moderado tendiendo a alto. En cuanto a los estilos pragmático y teórico, se obtiene un promedio moderado con tendencia a alto.

Estilos de enseñanza

Partimos de la hipótesis de que el estilo de enseñanza del profesor podría estar condicionado por la percepción que tenga el profesor sobre el contexto en el que ha de desarrollar su docencia (Badia y Gómez, 2014; Cardona, Barandiaran, Barrenetxea, Mijangos y Olaskoaga, 2014; Prosser y Trigwell 1997; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994). Para contrastar esta hipótesis se pide



a cada uno de los docentes que conteste al cuestionario en dos escenarios diferenciados: real e ideal, el primero responde a su práctica real en el aula y el segundo al escenario ideal del docente. Al cuestionario que surge de incluir estos dos escenarios le llamamos CEE (real/ideal).

Para el análisis de los estilos de enseñanza, la información analizada corresponde al profesorado que conforma el equipo docente de primer curso para el curso académico 2014-2015, siendo 28 los docentes analizados. El diagnóstico muestra que se da una gran heterogeneidad entre nosotros en la forma en la que enseñamos y también existen diferencias con respecto a nosotros mismos en el estilo docente en función del contexto; ahora bien, parece que los profesores se diferencian más en el escenario real que en el ideal. De manera general, en el escenario real la puntuación más alta, en promedio, corresponde al estilo funcional y el que menos puntúa es el abierto. Podríamos decir que el equipo docente que interviene en el escenario analizado presenta una tendencia hacia un estilo de enseñanza bastante funcional y poco abierto, a la vez moderadamente formal y estructurado. En el escenario ideal los docentes se muestran más abiertos aunque ese estilo sigue siendo el menos predominante.

Analizando el ajuste entre los estilos de enseñanza y aprendizaje en el presente curso académico podemos decir que se observa un desajuste entre ambos. Tenemos alumnos bastante activos pero profesorado con un estilo de enseñanza poco abierto en el escenario real en el que ha desarrollado su docencia.

LA ORIENTACIÓN A NIVEL DE CENTRO UNIVERSITARIO

Cada año, una vez realizado el diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se realiza una primera sesión informativa dirigida a los alumnos en el que se presenta en primer lugar el perfil de los alumnos de primero, en segundo lugar, se entrega a cada estudiante una ficha con sus resultados y se les orienta sobre los entornos en los que pudieran tener dificultades de adaptación y sobre aquellos otros en los que su estilo de aprendizaje dominante les permite estar cómodos y conseguir desarrollar su potencial con mayor facilidad.

Los docentes, por su parte, reciben en primer lugar información sobre el perfil de sus estudiantes. En segundo lugar, se les aportan los resultados obtenidos en el cuestionario CEE (real/ideal) mostrando a cada uno su ubicación en las distribuciones de los estilos de enseñanza en los contextos real e ideal, así como el ajuste o desajuste que se da entre sus estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de su alumnado. Información ésta que para los docentes puede ser de gran ayuda para reflexionar sobre



los entornos de enseñanza que están ofreciendo a los estudiantes y si éstos son apropiados o no para el alumnado que está accediendo a las aulas universitarias.

Por último, es importante decir que todos los mecanismos que aquí se presentan para la recogida y el análisis de la información sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje, así como los protocolos diseñados para la orientación a alumnos y profesores, han sido incluidos en el Plan estratégico del centro a través del Sistema de Garantía Interno de Calidad, ya que consideramos que una propuesta de mejora de esta envergadura no se puede realizar sólo a nivel de aulas individuales, sino que requiere la implicación de todo el centro. Se ha incluido en el *Proceso Clave: educación superior*, en el subproceso de *Desarrollo de la Educación Superior*, y en el procedimiento de *Orientación al Alumnado*.

REFLEXIONES FINALES

Las universidades tienen un problema en los primeros cursos de los grados con altas de abandono y bajos rendimientos de sus estudiantes. Trabajamos con grupos grandes de alumnos, con gran heterogeneidad entre ellos, pero en los que es difícil intervenir únicamente desde una materia. Necesitamos conocer a nuestros estudiantes, saber cómo aprenden, para poder orientarles y lo mismo podríamos decir del profesorado; hemos de elaborar herramientas que le permitan reflexionar sobre su forma de enseñar y sobre los entornos de aprendizaje que construye para sus estudiantes. Todo ello desde la coordinación a nivel de centro y con la implicación de toda la institución para conseguir dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y lograr que se impliquen en su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C., Gallego, D.J. y Honey, P. (2007). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. 8ª edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ANECA (2015). *Programas Verifica, Monitor y Acredita*. Consultados el 27 de abril de 2015, <u>www.aneca.es</u>.
- Badia, A. y Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan al diseño de la enseñanza del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17(2), 169-192.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Martín, A., Mijangos, J.J. y Olaskoaga, J. (2009). *Las Políticas Informativas Orientadas a Estudiantes*



- de Enseñanzas Preuniversitarias en las Universidades Españolas (POPE). Informe presentado al Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Barrenetxea, M., Barandiaran, M., Cardona, A., Mijangos, J.J. y Olaskoaga, J. (Agosto 2014). Observemos a estudiantes y docentes para mejorar los resultados de aprendizaje. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Iberoamericano de Innovación, Investigación y Buenas Prácticas Educativas*. Ciudad de México, UNAM.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher education Research & Dvelopment*, 18 (1), 57-75.
- Brinkworth, R., McCann, B. y Nordström, K. (2008). First year expectations and experience: student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58, 157-173.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Alvárez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-2013.
- Cardona, A., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., y Olaskoaga J. (2014). Cómo construir el entorno de aprendizaje más adecuado para los estudiantes universitarios del Grado en Gestión de Negocios. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros (eds.). *Experiencias e Innovación Docente en el contexto actual de la docencia universitaria*. Ourense: Educación editora.
- Chiang, M.T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (12), 1-16.
- Chickering, A.W. (2006). Every student can learn if ... About Campus, 11(2), 9-15.
- García, E., Conejero, J.A. y Diez, J.L. (2013). La entrada en la universidad: un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.
- Gargallo, B. y Suárez, J.M. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 143-165.
- Kolb, D.A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. In A.W. Chickering and Associates (eds.). *The Modern American College*, 233-255. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, A. y Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2) 193-212.



- Kuh, G. H. (2010). What We're learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The magazine of Higher learning*, 35 (2), 24-32.
- Kuh, G. D.; Kinzie, J.; Buckey, J.; Bridges, B. K. y Hayek, J. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the national Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. National Postsecondary Education Cooperative. Recuperado de http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Martínez-Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). *Datos del Sistema Universitario Español*. Curso 2013-2014.
- Mumford, A. (1996). Effective learners in action learning sets. *Employee Counselling Today*, 8 (6), 3-10.
- Mumford, A. (2000). A learning approach to strategy. *Journal of Workplace Learning*, 12 (7), 265-271.
- NSSE (2012). *Moving From Data To Action. Lessons from the field Volume 2.* Recuperado de http://nsse.iub.edu/pdf/Lessons_from_the_Field_vol2.pdf
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Renes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. Y., Rangel, L. y Martínez-Geijo, P. M. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (11), 4-18.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 281-306.
- Salgado, C., Barrenetxea, M. y Salgado, J. (coord.) (2014). Las políticas informativas orientadas a estudiantes de enseñanzas preuniversitarias en las universidades de España, Jalisco y Estado de México. Toluca: Servicio Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Salgado, C. y Miranda, S. (2010). *Políticas informativas orientadas a los estudiantes de preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México*. Sectores industriales, productivos y desarrollo regional, 237-278.
- Shushok, F. y Hulme, E. (2006). What's Right with you: Helping Students find and use their personal strengths. *About Campus*, 11(4) 2-8.



- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approach to teaching first year university science. *Higher education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- UPV/EHU. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2010). *IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico*. Recuperado de http://www.ehu.eus/en/web/sae-helaz/ikd.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patters and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vermunt, J. D. y Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-383.
- Villar, A., Manuel, M., Hernández, F. y Nunes, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educaçao*, 21, 139-162.

Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, la Didáctica en cuestión

Bernik, Julia Andrea, bernikjulia@gmail.com Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral

La afirmación que sostiene el título de nuestro trabajo nos remite a decires que frecuentemente escuchamos quienes transitamos las aulas en la universidad. Decires que se expresan en instancias de discusiones y también, a veces, de decisiones académicas o curriculares. Nos preocupan estos decires no tanto por lo que expresan literalmente – porque ello, sin dudas, es parte de perspectivas y miradas que pueden o no compartirse- sino que nos preocupan por lo que creemos que no nos están diciendo y por lo que dejan a la intemperie.

Por ello, por un lado, discutiremos la afirmación del título. Entonces, analizaremos la noción de complejidad de la enseñanza, procurando así reponer dimensiones para una práctica docente que no se resuelve definitivamente con la sola exposición de una asignatura. Tomaremos para ello dos rasgos que entendemos constitutivos de la enseñanza en la universidad y que nos estarían señalando la densidad de esta práctica compleja, hacemos referencia a: la constitución de la disciplina como objeto de enseñanza y; el método como proceso de disposición de unos modos de apropiarse de un saber disciplinar.

Por otro lado, y a la luz de las implicancias de la afirmación que da origen al título del trabajo, expondremos a la discusión unas ciertas conjeturas sobre el campo de la Didáctica hoy. Analizaremos algunas "deudas" sin saldar que persisten y marcan los diálogos que la Didáctica entabla con otras disciplinas.

PREGUNTAS INICIALES

Nos interesa en primer lugar expresar el hilo de nuestras preocupaciones respecto de la afirmación que da título a la presentación. La enunciación que "para enseñar basta con saber la asignatura" nos provoca múltiples interrogantes que, en principio, las articularemos en dos que entendemos medulares si se trata de analizar la cuestión de la enseñanza, y particularmente, de la enseñanza en la universidad: ¿enseñar es poseer un saber?, entonces ¿para transmitir ese saber sólo hace falta poseerlo?. Se nos aparece vulnerable esta afirmación, implicaría una perspectiva sobre la enseñanza que, al menos, parece rudimentaria e incompleta.

¿Qué es lo que hace a una acción, enseñanza, se pregunta el filósofo? En términos genéricos, que exista alguien que posee (P) un saber (S) que otro no posee y que recibirá (R) (Fenstermacher, 1989). Aquí aparece ya un otro que no posee un saber y un pasaje, una idea de una acción que sucede entre dos



porque hay algo que se traslada de uno a otro. Cuando se afirma que para enseñar basta con saber, ¿no se estaría enunciando una cierta invisibilidad de ese otro y un cierto no-lugar para ese pasaje necesario?

Creemos que hay algo que sucede cuando se enseña y ese algo es inconmensurable la mayor parte de las veces y, en parte, inconsciente e invisible. Esta cualidad, si deliberadamente se atiende y se reconoce, torna a la enseñanza en práctica compleja y paradójicamente en práctica elemental, si no se la reconoce, dejándola desprovista de esta naturaleza constitutiva que le confiere identidad y sentidos.

Asignándole más densidad al concepto diremos que lo que hace enseñanza es una transmisión (o transmisiones), es un objeto de transmisión (u objetos), que nos precede (n), es unos otros que esperan la transmisión de ese objeto (s). Procesos que reconfiguran subjetividades, intersubjetividades, identidades: la del que transmite, la del que recibe el objeto de transmisión, la del objeto que se transmite, la del (de los) proceso (s) mismo. Y en este pasaje, sucede un tiempo que es finito e irreversible y unos espacios con lugares disimétricos. Se nos advierte "nos pasamos un objeto, un lugar, porque se nos pasará el tiempo de tenerlo en nuestras manos y también lo pasaremos" (Cornú, 2004: 28).

No sabemos cómo se revela la finitud, la irreversibilidad del tiempo cuando se afirma que para enseñar basta con saber la asignatura. Más bien nos remite a un presente continuo de un saber que se posee, que es suficiente. ¿Qué es universal? ¿Que siempre existió y que esta cualidad lo erige en "enseñable"? Resuenan aquí otras advertencias respecto de este pretendido presente continuo de los objetos de transmisión, que aluden a ficciones inventadas para creer que aquello que se transmite es lo que debe transmitirse, siempre y en todo lugar. Ficciones de identidad, clausura de la conciencia didáctica,

(...) el destino del saber se juega en esta astucia del funcionamiento didáctico. Con respecto a él, sería inadecuado hablar de génesis y filiaciones, de rupturas y reformulaciones (...) Lo que ha sido y ya no es, no existe siquiera en el recuerdo: ese es el secreto del funcionamiento sin historia de la institución. El saber enseñado supone un proceso de naturalización, que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales (...) (Chevallard, 2005:18).

Pareciera ser necesario -quizás, políticamente correcto- coincidir con estas advertencias. Porque, en el marco de la formación universitaria ¿quién no acordaría con la historicidad de lo que se pone a disposición cuando se enseña? O, en sentido inverso, ¿quién afirmaría hoy que los saberes de transmisión, las experiencias, son lo que han sido siempre, no han sufrido transformaciones, no han sido incesantemente revisados, interpelados, negados? Sólo unos pocos y, fundamentalmente, en referencia a aquellos corpus conceptuales, axiomas disciplinares que constituyen el núcleo duro de cada campo. Pero



no en referencia al estatuto epistemológico de cada campo, a sus lógicas de constitución, por el contrario, se declaman dinámicas, profundamente abiertas y transformadas a través del tiempo.

Consideramos que es sólo en determinados contextos decisionales en donde estos postulados se reconfiguran en prácticas y sólo si estas prácticas devienen de unos modos de pensar lo real como devenir, como articulación conflictiva entre aquello que pareciera irreversible, dado, y aquello que aún no lo es y que está siendo. Estamos aludiendo a un modo de pensar el presente, la transmisión en este presente y ciertas decisiones que se dejan conmover por los efectos de la finitud, de lo irreversible, del otro y de las transformaciones que necesariamente suceden cuando sucede la enseñanza en la universidad.

En el apartado siguiente, y sin pretensión de exhaustividad respetando los límites de extensión fijados para el presente trabajo, analizaremos las implicancias en la construcción de un objeto de enseñanza y en la disposición de itinerarios para su apropiación. Entendemos que se trata de contextos decisionales determinantes de las prácticas de la enseñanza en la universidad, olvidados o negados cuando se afirma que sólo hace falta saber la asignatura para enseñar.

DISCIPLINA Y MÉTODO EN LA ENSEÑANZA: CAMPOS COMPLEJOS, COMPLEJAS DECISIONES

Hablamos de implicancias en la construcción de un objeto de enseñanza y en la disposición de itinerarios para su apropiación porque entendemos que no se trata de acciones evidentes que sucedan espontáneamente tan sólo por el hecho de poseer, los sujetos que enseñan, una trayectoria de formación sobre una disciplina y por presentar unos saberes que se identifican propios de la misma, ante un auditorio de estudiantes que se suponen los reciben, por su sola presencialidad -real o virtual-. Hablamos de implicancias porque hablamos de decisiones y acciones que conlleva la construcción de un objeto de enseñanza y la construcción de itinerarios de apropiación y, entonces, de compromisos epistemológicos asumidos que suponen y exponen una postura político pedagógica para con la práctica de la enseñanza, en este caso en particular, en la universidad. Procuraremos analizar esta consideración.

Enseñar en la universidad implica vérselas con una disciplina, que es parte de un campo de conocimiento, que se conforma en tanto tal desde definidas lógicas de pensamiento, criterios de validez y validación de los conocimientos que construye, que se desarrolla en un campo de intersubjetividades, tradiciones, poderes, legitimidades, legalidades, perspectivas sobre lo real, el conocimiento y los sujetos, diferentes y contrapuestas. Que por ello no siempre sus nuevos hallazgos y descubrimientos son amalgamados como consensos propios del



campo. Que los límites disciplinares y las especificidades pueden correrse y/o cristalizarse de acuerdo a los intercambios con otros campos disciplinares, a las agendas de discusión y prioridades de investigación tanto de las comunidades como de las políticas en ciencia y técnica, a los circuitos de distribución de la información. Relieves que hacen al territorio de constitución de los campos de conocimientos y las disciplinas, a sus vidas públicas y sus vidas privadas (Becher, 2001) y que, por sobre todo, van a atravesar un modo de relación de conocimiento del sujeto con estos campos.

Interesa retomar aquí la fertilidad de la mirada crítica de tres autores que, aún desarrollando sus trabajos en tiempos cronológicos, espacios y probablemente públicos distintos, consideramos han marcado la reflexión sobre el conocimiento, el conocimiento científico, los modos de conocer, las prácticas, los sujetos, la ciencia y la cultura de una época. Hay una sutil trama que los vincula y que nos atrevemos a sugerir aquí. Fundamentalmente en la interpelación de las pretensiones de un saber cuando se supone científico, para ello, desocultan las racionalidades puestas en juego.

Promediando la década del 40 del siglo pasado, un físico, filósofo, poeta, va a desentrañar lo que denominará: obstáculos epistemológicos para la construcción de conocimientos científicos, enfrentándose así a unas ciertas legalidades y legitimidades indiscutibles para la época. Desnuda lo que para él implica un realismo ingenuo que marca la racionalidad científica, un cierto estado precientífico que persiste en la construcción de conocimientos. Afirma,

(...) hasta en el hombre nuevo, quedan vestigios del hombre viejo. En nosotros, el siglo XVIII continúa su vida sorda; y puede ¡ay! Reaparecer. No vemos en ello, como Meyerson, una prueba de la permanencia y de la fijeza de la razón humana, sino más bien una prueba de la somnolencia del saber, una prueba de esta avaricia del hombre culto rumiando sin cesar las mismas conquistas (Bachellard, 1991: 10).

Va a polemizar con este estado somnoliento del saber y va a denunciar su apego a las evidencias, a la inmediatez, a las generalidades, al espontaneísmo, como profundos obstáculos que imposibilitan 'dialectizar' la experiencia, interrogar la observación, construir la abstracción en contra de los propios pensamientos, juicios y prejuicios. Serían estas últimas, en definitiva, cualidades de un espíritu científico. Porque "en la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse el maestro contradiciéndolo" (p. 297).

Cuando Pierre Bourdieu (2000) despliega su tratado en torno al oficio del sociólogo³, habilita un socioanálisis a la vez del conocimiento en la ciencia

³ El texto de referencia *El oficio del sociólogo*, fue escrito en coautoría con otros dos sociólogos más (en referencias bibliográficas ver cita). No obstante quienes han estudiado la



moderna. En gran parte retoma como vertebrador de su pensamiento al trabajo de Bachellard pero pareciera dirigirse con mayor directividad a lo que en ese momento el definía como comunidad científica. En esta obra Bourdieu despliega un magistral ejercicio de autointerrogación sobre los principios de la investigación científica para presentarlos no como verdades de principio sino como el principio de la investigación de verdades (p. 13). Desmenuza los rasgos arcaicos del oficio: la ilusión del saber inmediato, la ilusión de la transparencia, el principio de la no conciencia, el espontaneísmo, el lenguaje común, la tentación del profetismo, las dualidades estériles, el desconocimiento del sentido teórico, de la teoría, del uso de la teoría, del despliegue teórico que implican las técnicas y los instrumentos en la investigación. Y contrapone lo que el define como presupuestos que asignan jerarquía a los actos epistemológicos que, por excelencia, tornan científica una investigación. Así, confirma que "el principio del error empirista, formalista o intuicionista radica en la desvinculación de los actos epistemológicos y en una representación mutilada de las operaciones técnicas de la que cada una supone actos de ruptura, construcción y comprobación" (p. 83).

Nos preguntamos a la luz de estas perspectivas ¿cómo no verse interrogados en las propias decisiones sobre la enseñanza de una disciplina, en torno a un campo de conocimiento, a un vínculo con ese campo, a unos modos de construir saberes a partir de estos vínculos? Por ello, también nos sostenemos en Zemelman (1992) para revisar y desandar los vínculos con el conocimiento. Este pensador chileno, desde una-otra geoposicionalidad epistemológica, comparte las denuncias entorno a la errática racionalidad empirista que persiste y conserva en gran parte el status quo de la ciencia contemporánea. También es vastísimo su aporte, retomaremos fundamentalmente su apuesta a la construcción de otro conocimiento científico que ante todo se reconozca conocimiento social, que permita no sólo reponer otra comprensión de lo real, sino que por sobre todo, se construya como producto de un vínculo sustancialmente dialéctico del sujeto con la realidad.

Alude a la implicancia de lo real como totalidad y a ésta como exigencia ontológica para construir conocimiento, por ello subordina los corpus conceptuales a un pensar abierto que reconoce la multidimensionalidad de lo real. Si los objetos de conocimiento científico son delimitaciones de lo real, Zemelman nos advierte que lo son si y solo si, lo real es comprendido

obra de Bourdieu sostienen que este texto contiene lo que posteriormente constituirán nudos centrales de las producciones de este sociólogo, que luego irá revisando y autointerpelando con sistematicidad en sus otros estudios. *Cfr.* Baranguer D. (2012) *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu.* 1° edición electrónica. Recuperado de https://denisbaranger.blogspot.com.ar/ ó también https://www.academia.edu/2220733/Epistemolog%C3%ADa y metodolog%C3%ADa en la obra de Pierre Bourdieu



como totalidad contradictoria. Lo contrario, nos arroja nuevamente, a un conocimiento científico cerrado, que se precipita a explicar hipótesis en tanto estructuras semánticas sólo atributivas de propiedades del objeto (p. 182).

Desde lo que él denomina una racionalidad ampliada, no ajustada a parámetros conceptuales que determinan qué mirar, es posible reconstruir lo real en un campo de objetos que definen, marcan, dan sentido a un objeto de estudio en particular que, antes que explicar, es necesario aprehender. Exhorta que "si pensar es más que explicar, hay que evitar que lo real, transformado en contenido (parcial, relativo) devenga en un sistema de referencias que anule la capacidad de problematizar lo objetivo" (p. 183).

A modo de derrotero, Bachellard, Bourdieu, Zemelman, nos permiten revisitar las implicancias de pensar la disciplina en la enseñanza, percibir cuánto y cómo una racionalidad marca los modos de relación con el conocimiento y entonces, lo que es posible decidir dentro de este vasto campo. Pero también lo que no es posible de decidir porque no se identifica como necesario o, en el menos promisorio de los sentidos, no se advierte.

En éste último sentido, estamos en presencia de aquello que Chevallard enunciaba como el funcionamiento sin historia de la institución, cuando el saber enseñado se naturaliza, se pretende idéntico al saber propio del campo de conocimiento. Y éste es el terrible secreto, en palabras del matemático, que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. La brecha, las asimetrías - que también identificaba Cornú como propias de la transmisión-se niegan. Vuelve a insistir nuestro autor y ratifica

(...) la ficción de identidad se instala y perdura debido a que el saber a enseñar (y el saber sabio dedonde éste deriva por designación) se encuentrarápidamente olvidado en el curso del proceso de transposición, en tanto punto de partida, objeto de referencia, fuente de normatividad y fundamento de legitimidad. Comúnmente permanece ajeno al campo de conciencia del enseñante como tal (Chevallard, 2005:18).

Enseñar una disciplina exigiría el desafío al menos de advertir estas distancias, estas brechas. Al tiempo de reconocer que frecuentemente lo que se pone en consideración para la enseñanza es una asignatura, un inventario para la enseñanza, una organización arbitraria con fuerte poder clasificador (Litwin, 1996: 99).

Ahora bien, el desafío de advertir las asimetrías y brechas entre el saber sabio y el saber enseñando, entre el saber enseñado y el saber aprendido, entre los diferentes niveles, momentos y particularidades que configuran los campos de conocimiento y las relaciones que se entablan con ellos, expone a la enseñanza a ciertos vacíos que pueden ser inconmensurables (ó absolutamente lo contrario, pues para enseñar bastaría con sólo saber la asignatura).



La decisión de pensar y decidir en torno a los itinerarios que se habilitan para propiciar la apropiación de este objeto de enseñanza, es inescindible del desafío de advertir las asimetrías, hacerse cargo, dar cuenta de ellas y transmitir. De allí que Edelstein, (1996) insista en que "no habría ruptura en los contenidos sobre la base de la continuidad en lo metodológico" (p. 85).

Desde sus planteos primeros en torno a lo metodológico como dimensión vertebradora de la enseñanza que articula múltiples decisiones (Edelstein, y Rodríguez, 1972), hasta sus trabajos más recientes (Edelstein, 2012), ubica en el corazón de las prácticas de la enseñanza, la consideración de las implicancias del método como síntesis de opciones. Expresión de unos modos de vérselas con el conocimiento, con los campos de conocimiento, con sus verdades, axiomas y lógicas, con las cosmovisiones de mundo que suponen. A la vez que expresión de un modo de vérselas con ese otro que recibe, que espera ese objeto transformado en objeto de enseñanza. Finalmente expresión de un modo de vérselas con ciertos *episodios* construidos (Chevallard, 2013) a propósito y para que ese pasaje, esa sucesión finita, esa transmisión, esa enseñanza, suceda.

Edelstein repone así para el método un horizonte de decisiones imprescindibles de tomar, que no sólo afectarán unos procesos de apropiación sino que y sobre todo son y tendrán efectos en los propios modos de instituirse del enseñante, en tanto sujeto histórico, autor de una construcción metodológica idiosincrática, singular, creativa.

¿Y LA DIDÁCTICA? (A PROPÓSITO DE REVISAR LOS MODOS DE RELACIONARSE CON EL CAMPO DE CONOCIMIENTO)

Hasta aquí hemos puesto en consideración algunas preocupaciones en torno a la enseñanza en la universidad, algunos aportes para pensarlas, algunos criterios para revisar perspectivas y decisiones. No se trata de ninguna eventualidad la referencia a ciertos aportes que devienen del campo de la sociología del conocimiento, de la epistemología. Advertimos que es en este aspecto en donde mayores vulnerabilidades encuentra el campo de la Didáctica.

Son indudables las enriquecedoras aperturas que ha ofrecido el campo de la Psicología a la hora de pensar los procesos de enseñanza, a propósito de sus estudios en torno a los procesos de aprendizaje. Pero es necesario reconocer que su objeto de estudio es el aprendizaje, no la enseñanza. Dos procesos que aunque sustancialmente vinculados, en una relación ontológica afirmará Fenstermacher (ob.cit.) no pueden subsumirse en un sólo proceso, uno – la enseñanza- no es causa del otro – el aprendizaje-.

Ante la complejidad que signa la enseñanza de una disciplina, austeramente



analizada en el apartado anterior, es menester propiciar otros criterios para dirimir la tensión entre saberes, sujetos y transmisión. Y no estamos haciendo alusión a estrategias o técnicas o recursos. No estamos haciendo alusión a la construcción de nuevas explicaciones sobre la enseñanza, porque nuevamente estaríamos recayendo en parametralizar una práctica.

A la hora de asignarle una función epistemológica a la teoría, separándola de un lugar de sola explicación acabada de lo real, Zemelman (ob.cit) la ubica en un continuo entre, como un movimiento de la razón que transita desde la determinación de lo posible de teorizarse - articulando elementos de la realidad-, hasta la teoría posible -como un modo de poner de manifiesto las condiciones que hacen posible reconstruir la totalidad-. Esta teoría posible predispone a un pensar abierto sobre lo real a partir de la construcción, entre otros aspectos desarrollados a lo largo de sus trabajos, de lo que él denomina conceptos ordenadores, organizadores de la relación con la realidad. Los criterios que sostienen a este tipo de conceptos suponen: una perspectiva en torno a lo real como movimiento (lo real no sólo es lo evidente, sino también lo invisible, no sólo es lo dado estructural sino lo no dado- lo dándose, lo que deviene); la consideración de los diferentes niveles en que se da ese movimiento (la especificidad de cada fenómeno); la articulación entre estos niveles; una direccionalidad asignada a este movimiento articulado de niveles que constituyen a lo real.

Consideramos que la Didáctica aún debe avanzar en la construcción de estas mediaciones teóricas con la complejidad de lo real que atraviesa a las prácticas de la enseñanza. Se ha detenido claro que, es dable admitirlo, muchas veces con fortuna, en el estudio de las particularidades de la enseñanza, pero estimamos que ha descuidado el estudio de las articulaciones entre las lógicas múltiples que las constituyen. Se ha explayado más en explicaciones que se han tornado axiomas, antes que en modos de razonar que configuren una relación abierta con lo real como campo de posibilidades, no de regularidades. En este sentido entendemos que la construcción de lo que Zemelman define como conceptos ordenadores, es un indicio para reposicionar el campo de la Didáctica como un campo que posibilite razones y construcción de lógicas que interpelen la impertinencia de la afirmación que para enseñar basta con saber la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Bachellard, G. (1991). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (Decimoséptima edición en español).



- Betcher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J. (2000). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* México: Siglo Veintiuno Editores (22ª edición).
- Chevallard, I. (2005) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique (3ª ed. 2ª reimp.).
- Chevallard, I. (2013). Lecciones. *I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Ives Chevallard*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Cornú L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Edelstein G., Rodríguez A. (1974). El método: factor unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*. Año IV, 12.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. *et. al.* (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza. Vol I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. *et al.* (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós-Cuestiones de Educación.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Volumen I, II y III. Barcelona: Anthropos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA HISTORIA QUE LOS ESTUDIANTES Y FUTUROS DOCENTES ESTUDIAN Y APRENDEN DURANTE SU ITINERARIO FORMATIVO Y LA HISTORIA QUE FINALMENTE SE ENSEÑA EN LA INSTANCIA DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Bidone, Matías, matias-bidone@hotmail.com Grande, Patricio, patriciogrande@yahoo.com Rols, Diego, diegoerols@hotmail.com Wiurnos, Natalia, natywiurnos@hotmil.com Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján

Introducción

A través de esta ponencia procuramos divulgar algunos de los desarrollos investigativos que de manera conjunta venimos realizando durante los últimos años los equipos docentes de las asignaturas "Residencia y práctica de la enseñanza" y "Didáctica general y especial de la historia" de la carrera de Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu)⁴. Para ello, tal como sugerimos en el título, nuestra problemática central consiste aquí en (re) pensar las relaciones establecidas entre la historia o el conocimiento disciplinar que los estudiantes de la UNLu estudian y aprenden durante su trayecto formativo (la denominada "historia académica") y la historia que enseñan en el tramo final de la carrera durante la instancia de prácticas preprofesionales realizadas en escuelas secundarias estatales situadas en el conurbano bonaerense. En el marco de esas variadas relaciones entre "historia académica" e "historia escolar" nos preguntamos si es posible establecer una unidad epistemológica entre el conocimiento disciplinar o histórico y la "didactización" de ese conocimiento académico.

PRINCIPALES RESULTADOS ALCANZADOS EN LA PONENCIA PRESENTADA EN LAS I JORNADAS

El propósito en esta parte de la ponencia consiste recuperar los principales resultados alcanzados en la ponencia titulada "Pensarse y asumirse como docentes en formación. Recientes impresiones sobre un viejo problema aún no resuelto en la formación de Profesores en Historia de la UNLuján" (Bidone, Grande, Rols y Wiurnos, 2013) presentada en las I Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas". Esta recuperación tiene como finalidad enunciar algunos problemas ya estudiados desde donde, en parte, comenzaremos a abordar el actual trabajo.

⁴ Para más información consultar: http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/



Dicha ponencia se estructuró en dos grandes bloques analíticos: en el primero de ellos realizamos un recorrido sobre el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Luján, en el cual pudimos identificar que desde la óptica formal o curricular la formación docente es relegada o delegada a las tres asignaturas que componen la llamada "área pedagógica", mientras que en las restantes cuatro áreas sólo se propone el abordaje disciplinar o metodológico propio de la historia o las ciencias sociales. En el segundo bloque efectuamos un análisis sobre la relación y articulación entre las concepciones historiográficas, los contenidos a enseñar y su abordaje didáctico, a través de diversas planificaciones de carácter anual (para el nivel secundario) confeccionadas por los propios estudiantes de la citada carrera durante el cursado de dos de las asignaturas del área pedagógica en los últimos ciclos lectivos. Los casos (once en total) mayoritariamente mostraron lo que denominamos como la existencia de una inadecuación y falta de correlación entre el componente historiográfico (fundamentación o encuadre teórico), los contenidos seleccionados para la enseñanza y las estrategias y formas de intervención didáctica (metodología y actividades).

Consideramos que dichas dificultades al momento de llevar a cabo la tarea de planificar en parte responden a la inexistencia a lo largo del Plan de Estudios de instancias que permitan a los estudiantes y futuros docentes pensar sobre la articulación entre lo didáctico y lo historiográfico de manera imbricada, es decir, reflexionar acerca de que los contenidos históricos que aprenden durante el transcurso de la carrera luego deberán ser enseñados.

Con la finalidad de seguir ahondando y profundizando sobre esta problemática que consideramos nodal para la formación docente, proponemos en la presente ponencia reducir la escala de análisis a partir del estudio de planificaciones de clase realizadas por los estudiantes del Profesorado durante la Residencia y práctica docente así como también con registros etnográficos de observaciones de algunas de esas clases analizadas.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y EN EL CAMPO ACADÉMICO, ¿UNA "BRECHA" AÚN ABIERTA? ¿QUÉ SUCEDE EN LA UNLU?

La problemática entre lo que podemos denominar como la "brecha" existente entre la historia enseñada en las escuelas secundarias y el campo académico o "saber científico" (una especie de dos "saberes" distintos sobre una misma disciplina, la historia) fue a fines del siglo XX objeto de varios análisis en Hispanoamérica. Si bien no pretendemos reseñar aquí los distintos estudios sobre la temática, consideramos que resulta importante recuperar al menos algunas de las investigaciones más difundidas. En primer lugar podemos citar los trabajos de los españoles Cuesta Fernández (1997) y Maestro González (2003).



El primero de ellos plantea que la historia enseñada en las escuelas presenta una independencia prácticamente total de la "historia científica"; a este saber diferenciado el autor denomina como "código disciplinar". Por su parte, Maestro González argumenta que la historiografía "nacional" de fines del siglo XIX fue la que influyó y marcó "la imagen y la forma" de la disciplina escolar; es decir que, según esta autora, "ambas historias" tendrían un origen común vinculado a las necesidades de legitimación de los nacientes Estados-nacionales.

Puntualmente en Argentina los trabajos de referencia sobre la problemática son los de De Amézola y Barletta (1992) y De Amézola (2008). A grandes rasgos podemos mencionar que estos autores introdujeron un concepto que buscaba sintetizar la separación entre la historia que se enseña en la escuela y la que preocupa a los historiadores profesionales: la "esquizohistoria". No obstante, a partir de distintos trabajos que nuestro equipo viene realizando, observamos que a nivel curricular y en alguna producción de libros de textos, en los últimos años en nuestro país esta "brecha" tiende a reducirse al menos desde la óptica formal.

Respecto al citado problema y a la formación de profesores en historia, recuperamos los aportes de Del Valle y Santos La Rosa (2005) quienes plantean que una de las principales dificultades para los estudiantes del profesorado es la de procurar transpolar mecánicamente el conocimiento académico a la enseñanza en el secundario (en términos de los autores De Amézola y Barletta: "historiofrenia"). Estos autores, siguiendo a Negrin (2002), consideran que el saber escolar se trata de un conocimiento epistemológicamente diferente, expresando así que los estudiantes durante sus prácticas docentes intentan realizar una transmisión casi sin alteraciones de la "historia académica" al ámbito secundario, y de esta forma no logran comprender que el conocimiento escolar no es un resumen del académico.

Ahora bien, nos preguntamos cómo esta problemática generalizada se manifiesta en la UNLu, puntualmente durante la instancia de las residencias y prácticas pre-profesionales en escuelas secundarias de gestión estatal en el conurbano bonaerense.

Para ello analizaremos diversas planificaciones y registros de clases de historia realizadas por los estudiantes-practicantes de la UNLu, vinculando estas planificaciones con el programa de la asignatura disciplinar (del Profesorado) correspondiente. Como muestra estudiamos seis "casos testigos" o representativos acerca de la historia que los estudiantes y futuros docentes estudian y aprenden durante su itinerario formativo y la historia que finalmente se enseña en la instancia de prácticas pre-profesionales en la escuela secundaria.

En el caso número 1 el estudiante-residente procura transpolar



mecánicamente el conocimiento académico a la escuela secundaria. En dicha clase el eje temático que intenta vertebrarla son las causas de la Revolución de Mayo como proceso histórico (3º año de la Escuela Secundaria). En una clase programada para una duración de dos horas reloj, el practicante se propone enseñar como categorías centrales "soberanía" y "tiempo histórico", esta última desde la concepción de la segunda generación de la llamada escuela de los Annales. Para la categoría de "soberanía" se tomaron nociones de distintos historiadores académicos como Chiaramonte, Garavaglia y Fradkin, mientras que para la categoría de "tiempo histórico" se sigue el esquema propuesto por Braudel (larga duración, coyuntura y acontecimiento). Los primeros tres investigadores forman parte de la bibliografía del programa de la asignatura Historia Argentina I (1776-1852), mientras que el último está presente en la bibliografía de varias asignaturas de la carrera.

Para poder "transpolar" ese conocimiento proveniente del campo académico el residente elaboró una serie de "fichas" que según la intención del propio practicante resumirían, de modo extremadamente simplificado, los niveles de tiempo histórico y la problemática de la soberanía durante el proceso de independencia. Imbricadamente les pide a los alumnos/as que lean esos materiales y sobre la base de esas lecturas, más la explicación oral del docente, puedan detectar aquellos hechos y procesos históricos y vincularlos con los marcos teóricos e historiográficos correspondiente a los autores mencionados.

En el caso número 2, por el contrario "el saber académico" queda prácticamente excluido del aula, predominando un enfoque historiográfico y didáctico tradicional-positivista sustentado en la exposición del docente (sin propiciar instancias de diálogo con los estudiantes) y la utilización de algunos libros de textos. El tema central de la clase refiere al enfrentamiento entre unitarios y federales a comienzos de la década de 1820 (3º año), aparecen figuras o personajes del período como Rosas, Dorrego o Quiroga y la presentación de fragmentos de tratados políticos de la época. Retomando los aportes de Maestro González, citados anteriormente, podemos observar que en este caso pervive en la enseñanza escolar de la historia la influencia de la denominada historiografía "nacional" de finales del siglo XIX, a pesar de que en los fundamentos de su plan de unidad el estudiante-residente procuró alejarse de esta perspectiva apegándose a la de la Historia Social. Así, durante el transcurso de su clase manifiesta una serie de valoraciones que tienden a exaltar cierta imagen mítica del período, con un fuerte clivaje nacionalista que contrasta con las producciones "científicas" de las últimas décadas que por el contrario buscan problematizar el proceso de construcción del Estadonacional argentino. Por ejemplo, durante esta clase se reproduce la idea de que el actual territorio argentino es producto de constantes pérdidas territoriales, respecto al antiguo territorio virreinal, transmitiéndose una visión vinculada al concepto de "nación desgarrada" (Romero, 2004: 62).



En el caso número 3 el estudiante-residente tiende a superar la "brecha" entre ambas historias proponiendo una unidad o al menos una coherencia epistemológica entre el conocimiento histórico-disciplinar y su instrumentación didáctica. El eje temático de la clase versa sobre los pueblos originarios del continente americano antes de la conquista (2º año). Para ello se pretende trabajar problematizando especialmente la categoría colonial de "indio" y los diferentes aportes interdisciplinarios para reconstruir integralmente esa porción del pasado junto a las periodizaciones (paleoindio, arcaico, formativo, clásico y posclásico) realizadas por científicos sociales; todos estos contenidos son abordados en la asignatura Historia de América I. Respecto a la instrumentación didáctica del contenido disciplinar, no aparece como un simple "resumen del saber académico", sino que fue "didactizado" a través de la utilización de distintos recursos como líneas de tiempo, fichas de elaboración propia, imágenes que hacen alusión a la época en estudio y un mapa de América. Podemos inferir que estos recursos fueron elaborados teniendo en cuenta las características de los sujetos que aprenden y las demandas de los actuales diseños curriculares del nivel. También cabe manifestar que los materiales y los contenidos históricos son trabajados a través del diálogo como punto de partida, dando lugar a la intervención de los estudiantes y evitando así una transmisión dogmática impuesta por el "saber académico". Además a lo largo de la clase se prevén distintas instancias de producción por parte de los alumnos/as, las cuales cumplen un rol central para que los contenidos sean significativos, problematizados y realmente comprendidos.

En el caso número 4 aparece una concepción "positivista" de los contenidos históricos con una clara intencionalidad enciclopedista, con una propuesta metodológica de trabajo en el aula que abandona los parámetros tradicionales. El contenido a desarrollar durante la clase está vinculado con la comprensión de las características estrictamente políticas de la civilización Azteca (estos contenidos no son abordados en la asignatura Historia de América I a través de un recorte estrictamente político); estos contenidos suponen una metodología de trabajo basada en una exposición dialogada que recupere los saberes previos de los estudiantes e incorpore los contenidos nuevos de la centralización política y un posterior análisis de imágenes de pinturas muralistas del siglo XX que tendrán que realizar los propios estudiantes. La singularidad de este caso radica no sólo en el desfasaje entre el contenido seleccionado y la metodología de trabajo, sino que el proceso de didactización de ese contenido quedó en un plano enunciativo (lo planificado), ya que durante el desarrollo de la clase no se logró una real apropiación del potencial metodológico seleccionado, quedando al descubierto una exposición unidireccional y una utilización instrumental del recurso visual en la que



subyace el supuesto de que con ver (no hay contextualización, ni "esquema" de lectura visual) se entiende.

En el caso número 5 se presenta una propuesta historiográfica de la historia como problema, desde una mirada de la Nueva Historia Social, con el objetivo de identificar la composición social de la población rural pampeana a partir del estudio de sus tareas y comportamientos cotidianos a fin de comprender los cambios sociales y económicos post revolucionarios (estos contenidos son trabajados desde el mismo recorte historiográfico en la asignatura Historia Argentina I). La didactización de esos contenidos se encuadra desde una propuesta centrada en procedimientos de lectura de imágenes (pinturas de época) las cuales son trabajadas no como meras ilustraciones sino como fuentes históricas, lo cual implicó introducir en la clase aquellos procedimientos con los cuales trabajan los historiadores académicos. En el plano de la enunciación, este caso es similar al número tres, pero en el contexto de desarrollo de la clase, ésta se centra en lo metodológico y tiene como resultado un escaso aprendizaje y sistematización de los contenidos propuestos. Es el ejemplo del pedagogismo extremo (García Contreras y Tovar Gálvez, 2012: 887).

En el caso número 6 aparecen objetivos conceptuales vinculados con la resistencia peronista (contenidos extraídos de las hipótesis de trabajo de James Daniel que es parte de la bibliografía de la asignatura Historia Argentina III) con una metodología de trabajo centrada en la lectura del comic "los olvidados" y un texto elaborado por el practicante (metodología de autor-historiador en el aula). Este caso lo seleccionamos por su coherencia en la planificación pero en el desarrollo de la clase no se logra vincular el contenido propuesto con el recurso, es un caso parecido al número 1 pero con un intento de didactización, que como intento no logra distinguir (ni vincular) el ámbito historiográfico del educativo (Prats, 2001: 59).

REFORMULANDO INTERROGANTES: LOS VÍNCULOS POSIBLES ENTRE EL CONOCIMIENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA DISCIPLINA Y DE LA DIDÁCTICA

Los casos que presentamos anteriormente, no tienen un criterio de selección tendencioso que nos ayude a la verificación de alguna hipótesis de trabajo previa, sino que por el contrario, el criterio fue el de secuenciar las distintas variaciones posibles de la relación entre el conocimiento académico y su enseñanza en el ámbito escolar.

En este sentido, las distintas variaciones nos permiten avanzar (en el contexto de una exploración centrada en el pensamiento del profesor practicante) en una seriede relaciones: la relación entre el conocimiento académico y el conocimiento educativo (el que se construye en el aula), así como también los constructos



epistemológicos que se filtran y que sustentan estas prácticas educativas (según el lugar que se le asigne a la construcción del conocimiento) en los procesos de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, los casos seleccionados nos permiten avanzar sobre algunas de las preguntas que nos formulamos al inicio de esta ponencia.

Para ello, partimos de identificar una serie de supuestos epistemológicos sobre la relación entre la disciplina a enseñar (historia) y la forma de enseñarla (didáctica) que de manera explícita o implícita aparecen en el pensamiento del profesor practicante; y entendemos que el posicionamiento epistemológico determina la producción e interpretación de conocimientos incidiendo en las prácticas docentes y que como tales, estos están construidos, no sólo en base a conceptos, sino también de representaciones, creencias y itinerarios formativos, produciendo muchas veces obstáculos pedagógicos y epistemologías inconscientes de los propios sujetos enseñantes (Gorodokin, 2006: 2).

Desde este contexto interpretativo pudimos visualizar por un lado, que la mayoría de las veces que se intenta una renovación y actualización del contenido histórico, el problema cristaliza en la imposibilidad de pensar didácticamente el contenido; ya sea, por un intento de "transpolación" mecánica (caso 1), por una consideración instrumental de la didáctica (caso 6) o por una sobrevaloración de lo metodológico o lo didáctico (caso 5).

Por otro lado, pudimos observar que en todos los casos en donde el contenido aparece vinculado a la tradición positivista, ésta nunca aparece de manera explícita, sino como emergiendo de una fundamentación y objetivos de la enseñanza de la "historia académica" y renovada; en este caso el problema pareciera cristalizar en una inadecuada reflexividad sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina y con un desconocimiento de cómo utilizar didácticamente unos recursos (que son parte de las herramientas con las que trabajan los historiadores académicos) en el aula (caso 2 y 4).

Una primera lectura de estos dos grupos de casos nos llevaría a pensar que en el primer grupo aparece una coherencia en la reflexión sobre la epistemología de la disciplina historia y que en el segundo grupo esta reflexión cristaliza. A esta primera lectura cabe el siguiente interrogante: ¿hay una adecuada reflexión sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina cuando aparece la imposibilidad de pensarla metodológicamente para su enseñanza en contextos no académicos? ¿No se están generando formas reproductivistas y mecanicistas en lugar de comprensivas en torno a la epistemología de la disciplina?

Tambiénidentificamos, que en los dos grupos de casos, aparece la imposibilidad de pensar didácticamente el contenido a enseñar independientemente de la postura epistemológica con la que se formulan los contenidos, esto nos lleva a pensar en las valoraciones y supuestos que tienen los profesores practicantes



sobre la didáctica. En todos los casos (a excepción del caso 3), identificamos una mirada instrumental de la didáctica independientemente de la forma que tenga el recurso (pueden ser textos de autoría docente, imágenes, líneas de tiempo, mapas, comics, exposiciones dialogadas, etc.), ya que en todas subyace la idea de que el recurso es un instrumento facilitador, simplificador, sistematizador, ejemplificador, ilustrativo de un conocimiento que tiene el docente (formado académicamente), en lugar de considerarlo como una herramienta (que también utilizan los historiadores académicos) para construir conocimiento en el aula.

En esta mirada instrumental de la didáctica identificamos una noción implícita (de carácter positivista) sobre las formas y los métodos con los que los sujetos construyen el conocimiento. En este sentido pensamos que para indagar y deconstruir esta mirada instrumental serian necesarios dos procesos reflexivos paralelos.

Por una parte, surge la necesidad de pensar epistemológicamente a la didáctica ya que ésta no es una disciplina instrumental y de carácter normativo, por el contrario, contiene una dimensión teórico-conceptual y una dimensión histórica-política e ideológica (Díaz Barriga, 2009).

Por otra parte, aparece la necesidad de reorientar sus funciones en cuanto a su vínculo con el conocimiento disciplinar de la historia. Pensamos que sería importante empezar a significar a la didáctica de la historia como la disciplina que nos interroga, deconstruye, transforma y reformula el conocimiento histórico tal cual lo aprendimos ("construimos") en nuestra formación docente universitaria, de lo contrario, si seguimos relegándola en su carácter instrumental, seguiremos sin reflexionar sobre los procedimientos epistemológicos y metodológicos de cómo se construye el conocimiento histórico en el aula (Bolívar, 2005: 34).

Por lo tanto, pensamos que es desde la didáctica de la historia desde donde se reformula, interpela y transforma el conocimiento "histórico académico" y se convierte en "conocimiento académico enseñado", donde no hay transposición, ni resumen, ni simplificación, sino un modo de conocimiento específico que está sujeto a una metodología de construcción del conocimiento en la que se piensa en el sujeto que aprende. Esto último, nos permite avanzar sobre una de las características estructurantes de la epistemología de la historia enseñada a diferencia de la "historia académica", es decir, la de pensar en el modo de construcción del conocimiento" del otro" (Andelique, 2011: 261).

Finalmente, creemos que el caso número 3, que no incorporamos en ninguno de los grupos analizados anteriormente, podría ser un indicio de que es posible superar la brecha existente entre la "historia académica" y la que se enseña en las escuelas, sin que la misma sea simplificada o presentada como una síntesis mecanicista del "saber académico".



BIBLIOGRAFÍA

- Amézola, G. de y Barletta, A. (1992). Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario. *Entrepasados*, 2, 89-102
- Amézola, G. de (2008). *Ezquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Andelique, C. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? Clio & Asociados, 15, 256-269. Recuperado de Memoria Académica http://www.acuedi.org/ddata/7405.pdf
- Bidone, M., Grande, P., Rols, D. y Wiurnos, N. (2013). Pensarse y asumirse como docentes en formación. Recientes impresiones sobre un viejo problema aún no resuelto en la formación de Profesores en Historia de la UNLuján. En Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. (Comps.), I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas (pp. 157-163). Villa María, Córdoba: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro_de_ponencias.pdf
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 2, (9), 1-39.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.*Barcelona: Pomares-Corredor.
- Del Valle, L. y Santos La Rosa, M. (octubre de 2005). Entre la teoría y la práctica. Los modelos de enseñanza en la Historia. *2do Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Necochea, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García Contreras, G. A. y Tovar-Gálvez, J. C. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la didáctica general constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38 (4), 881-895. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400007
- Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf



- Maestro González, P. (2003). El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas. En Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.) *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Recuperado de <u>www.ub.es/histodidactica</u>
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ARTE Y PALABRA. PRÁCTICAS LECTORAS DE ESTUDIANTES DE DISCIPLINAS ARTÍSTICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Borioli, Gloria, gloria_borioli@hotmail.com Peralta, Bethania, betha_18@hotmail.com Correa, Carina, carina_correa@hotmail.com Utrera, Marcelo, mutrera3e@gmail.com Cargnelutti, Jennifer, jennifercargnelutti@gmail.com Universidad Nacional de Córdoba

MARCOS -INSTITUCIONAL, TEÓRICO Y METODOLÓGICO- Y OBJETIVOS

La ponencia comparte algunos resultados de dos fuentes, ambas con una perspectiva cualitativa. La primera es el proyecto *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen de sí*, dirigido por la Mgtr. Gloria Borioli, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, U.N.C.), para el bienio 2014-2015; su propósito es indagar *de qué y cómo hablan los jóvenes cuando hablan de comunicación* y *cuáles son las estrategias argumentativas* que despliegan. La segunda es el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (en adelante, PAMEG), un plan integral que en su edición 2014 promueve las iniciativas de las unidades académicas de la U.N.C., a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, mediante la tarea conjunta de todos los estamentos.

En el marco del PAMEG que nos ocupa, focalizado en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, se desarrollaron numeros as acciones, algunas de las cuales fueron: entrevistas en profundidad a los Directores disciplinares de los cuatro Departamentos de la Facultad de Artes y a profesores que suelen dirigir Trabajos Finales, un taller dirigido a egresantes de todas las carreras y un relevamiento sobre las representaciones de los profesores vinculadas con la lectura y la escritura académicas. A los fines de la presente ponencia, se comparten los resultados provisionales del cuestionario titulado "Sondeo inicial para profesores", que recupera investigaciones de Brito (2010), Natale (2012) y Navarro (2014) y consta de ocho preguntas abiertas acerca de los significados, requerimientos y problemas de leer y escribir, las estrategias y dificultades de lectura y escritura observadas en los estudiantes, el acompañamiento de Trabajos Finales de grado –es decir, el proceso- y los criterios de evaluación de los Trabajos Finales –es decir, el producto-. El instrumento, enviado como archivo adjunto por correo electrónico a miembros del claustro docente, se administró según un criterio de azar simple, es decir con unidades de análisis -los sujetos- extraídas del marco muestral sin diferenciación. Puesto que la



tarea aquí informada suscribe una perspectiva cualitativa y no intenta obtener resultados de significatividad estadística sino tendencias de representatividad tipológica, los resultados provisionales bocetan algunas líneas orientativas atinentes a *lo que se piensa*, *lo que se hace y lo que puede hacerse* en el área de la lectura en la Facultad de Artes de la U.N.C.

En cuanto al marco teórico, uno de los puntos de partida del proyecto de investigación y del programa de intervención radica en la *teoría de la semiosis social* de Eliseo Verón (2004), quien al examinar la discursividad concibe las condiciones de producción no a modo de entorno que opera desde el afuera, sino en tanto factor constitutivo del discurso. En otras palabras, Verón afirma que los discursos no se producen, no circulan y no se reciben *sino* desde esas circunstancias, asumiéndolas como condición de posibilidad.

Otro de los puntos de partida reside en el *dialogismo* de Bajtín (1982), en tanto modo de relación verbal específica por medio del cual los sujetos conocen e interpretan el mundo, se dan a conocer, son conocidos y se reconocen. Las relaciones dialógicas son posibles no solo entre enunciados, sino también con respecto a fragmentos del enunciado, incluso a una palabra aislada que puede llevar el eco de otras, contestar discursos precedentes, remitir a otros enunciados. En este orden de cosas, un hablante siempre retoma intenciones ajenas y abre perspectivas a futuros usuarios del discurso.

Un tercer aporte teórico es el que reside en Colomer (1997) sobre el aprendizaje de la lectura y los niveles de comprensión implicados. Por último, se retoman los trabajos de Genette y van Dijk para abordar las estructuras, las dimensiones de análisis y las modalidades de abordaje de los discursos.

A continuación se exponen algunas recurrencias advertidas en el corpus, constituido por diecisiete documentos de base (cuestionarios y entrevistas).

REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS

Ante la pregunta "¿Qué significa para Ud. leer bien?", en general los docentes privilegian la comprensión: esa es la primera recurrencia advertida en los sondeos realizados. Hay quienes dan cuenta de un abordaje inmanente, restringido al texto, esencialista, puesto en discurso y en acto como búsqueda de los núcleos semánticos, jerarquización de los contenidos y operaciones de inferencia vinculadas con implicaturas discursivas. La lectura de este tipo se centra en "la obra en sí misma, despojada de toda consideración externa [...], de las circunstancias, históricas o personales", como propone Genette (2001: 131). Algunos recortes del cuestionario inscriptos en esta perspectiva son los siguientes:

...leer bien es realizar una lectura activa, comprendiendo lo que se lee y con



la conciencia de que es un acto de comunicación [...] es necesario realizar una decodificación

...leer comprensivamente, es decir, haciendo las relecturas necesarias para terminar de comprender aquellos conceptos que no quedaron claros en una primera lectura, buscando [...] los conceptos /nombres / términos que no conozcamos, etc.

Comprender las ideas centrales que el autor está desarrollando en el texto. Reflexionar sobre lo que se está leyendo.

En segundo lugar, algunos profesores remiten la buena lectura a la utilización con fines académicos de los contenidos de los textos:

Poder comprender las ideas que desarrolla el texto, situarlas en relación a un contenido mayor de discusión que lo excede

... leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos

... leer [...] implica una decisión anterior, que es la pertinencia del texto con respecto a lo que le interesa trabajar con o a partir del mismo.

En tercer término, varios profesores reflexionan sobre la interdiscursividad, o sea, el establecimiento de relaciones entre el texto dado para leer y una constelación de otros textos; valoran el posicionamiento personal frente a lo leído y la relación con experiencias personales y conocimientos previos del lector. En tal sentido la comprensión es el proceso de relacionar un signo nuevo con otros signos conocidos; en otras palabras, la comprensión responde al signo con otros signos (Voloshinov, 1976). Desde esta perspectiva, los profesores dan cuenta de un concepto de lectura vinculado con las condiciones de producción como condiciones de posibilidad (Verón, 2004), con la huella que un discurso hereda de otros discursos, con la puesta de los significados del texto en una cadena de comunicación y de reciprocidad entre discursos, entre temas, entre autores y entre posiciones; es decir, dan cuenta del dialogismo (Bajtín, 1982), tal como revela esta selección:

- ... poder entrar en un proceso de conocimiento y autoconocimiento, ya que eso que leo tengo que a-prenderlo, vincularlo con lo que sé, con lo que deseo saber y hacer; y en el caso del arte teatral leer bien posibilita ampliar la conciencia del conocimiento vivencial, propone nuevas búsquedas o profundizar la propia.
- ... poder crear una versión propia de lo que se lee, mientras uno se entera de la visión propia del que escribe. No se trata solo de entender el concepto presentado sino de poder recrearlo y traerlo al mundo de significancia personal...
- ... ir creando una red de relaciones y reflexiones mientras se lee [...]



para preparar la lectura es necesario conocer quién escribe y desde qué lugar lo hace

... estableciendo relaciones con otros textos y experiencias personales, y poder posicionarse frente a la postura del autor.

A modo de síntesis parcial, puede afirmarse que si bien hay profesores que centran su representación acerca de la lectura en la comprensión restringida al texto, la mayoría remite a las operaciones intertextuales y al tendido de lazos entre lo que el sujeto está aprendiendo y lo que ya sabía, insistiendo en las condiciones de producción como condiciones de posibilidad de los discursos, lo cual facilita las inferencias y la construcción de una postura crítica.

LA LECTURA DE LOS ALUMNOS. ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES

La mayoría de los docentes no explicita estrategias de lectura implementadas en el aula; no obstante, varios de ellos formulan comentarios acerca de técnicas utilizadas por los alumnos, probablemente adquiridas en niveles educativos precedentes. El subrayado, el resaltado y la elaboración de esquemas de contenidos son las menciones más frecuentes.

En algún caso el panorama relevado no señala deficiencias: "... quienes se acercan poseen una serie de estrategias de lectura adecuadas para el trabajo académico".

Sin embargo, en varias otras oportunidades los profesores advierten una escasa o nula búsqueda en el diccionario o en la web y señalan la insuficiencia de los equipamientos culturales de los alumnos, tanto en vocabulario general como en el léxico disciplinar específico. Muchos de ellos manifiestan que los estudiantes recurren generalmente al subrayado y a los esquemas y que es poco usual la construcción líneas de tiempo en materias como Historia del Arte o de la Música, en las que la graficación de la diacronía facilita la comprensión y, por ende, el aprendizaje. Señalan como una falencia el escaso diálogo de los alumnos con los textos de estudio, la baja frecuencia de la consulta al personal de cátedra por este motivo y la adhesión acrítica a los enunciados y los posicionamientos de los materiales disciplinares.

...dependiendo del autor, el abordaje de la lectura supone conocimientos de terminologías que pueden no estar en el acervo de quien lee; por lo tanto las notas, subrayados o destaques, que se deberían hacer aparte del texto leído, pueden ser puntos de anclaje para una comprensión general que exige la lectura de la totalidad del texto.

... trabajan el subrayado, la elaboración de esquemas, elaboración de resúmenes, fichado. Pero no disponen de estrategias para la metodología en investigación...



... no tengo mayor conocimiento al respecto [...] la mayoría subraya los textos y pocos de ellos hacen resúmenes o esquemas...

... los chicos recurren generalmente al subrayado. Algunos hacen luego esquemas. [...] Generalmente terminan utilizando lo que yo usé para dar la clase y quedó en el ppt, pero no hacen su propio proceso de apropiación de la información, dándole su propio orden, codificándola a su manera, etc.

También hay quienes hacen referencia implícita a los pactos de lectura (van Dijk, 1980) y regímenes de veridicción (Foucault, 1992); es decir, al vínculo propuesto por el enunciador al enunciatario: cuál es la complicidad y la distancia entre uno y otro interviniente, cómo se construye la verdad según la clase y el tipo de texto, con qué se forja una "manera de decir" y se instituyen posiciones son factores que inciden en la productividad de la lectura, que generan creencia en el lector y que lo llevan a poner en marcha diversas reglas para diversos discursos, es decir, a cooperar de diferentes modos. Desde esos supuestos, un profesor explicita que... "usar una estrategia es necesario para diferenciar la lectura de una novela de la lectura de un texto informativo".

A veces, al ser interrogado sobre la lectura de los alumnos, el profesor admite desconocer cómo hacen los estudiantes para leer y aprender y responde desde su propuesta docente, desde sus estrategias de enseñanza o desde el deseo y solo secundariamente o en pocos casos desde las prácticas de los estudiantes, desde la realidad. En otras palabras: en varias ocasiones el referente fundamental de la respuesta es cómo se aborda la lectura en la enseñanza y no tanto cómo se ejercita en el aprendizaje.

Yo intento que los alumnos puedan reflexionar sobre lo leído. Muchos lo logran. No sé qué estrategias usan para estudiar.

... no veo sus apuntes o sus esquemas, salvo en los casos que rinden libres que se ven obligados a entregarme una síntesis de los materiales teóricos que acompañan las obras de teatro que leen. Y muchos lo hacen con buen criterio.

En algunos casos el profesor insiste a lo largo del cuestionario en la construcción de una postura respecto de lo que se lee, en el diálogo con el texto más que en la adhesión a su contenido: "...un subrayado o un esquema puede no solo contener las ideas y los conceptos principales de un autor, sino también usar esos esquemas para compararlos con los propios..."

Otro de los planteos del cuestionario indaga las dificultades de lectura de los alumnos y propone listar las tres más preocupantes. Algunas de las respuestas refieren:

- "síntesis de una estructura conceptual"
- "confrontación de hipótesis"



- "verbalizar las ideas principales"
- "lectura superficial del material bibliográfico"
- "falta de estrategias de lectura"

Puesto que la pregunta acerca de las dificultades de lectura de los estudiantes es abierta, semiestructurada y no categorizada en forma de escala, en las respuestas solo pueden relevarse algunas tendencias agrupables provisionalmente en:

- 1. factores actitudinales: poca dedicación desinterés dispersión;
- 2. factores culturales y cognitivos: asimilación acrítica repetición descontextualización escasez de inferencias vinculadas con los conceptos y con la postura teórica del enunciador limitada parcela léxica;
- 3. factores procedimentales: débil competencia en la gestión de material pertinente escaso uso del diccionario y de la webgrafía.

En cuanto a las dificultades lectoras, los profesores manifiestan ocurrencias encuadrables en los siguientes niveles de comprensión:

- 1. *nivel literal*, que implica la reorganización de ideas y el reconocimiento de relaciones explícitas entre las unidades (secuencia, clasificación y demás), o sea, el deslinde entre lo principal y lo accesorio:
- "... la lectura de memoria que no analiza y comprende sino que repite, sin poder situar esas ideas particulares respecto a contenidos que las exceden, ni poder dar cuenta de una apropiación del material"
- "escasa comprensión de terminologías o conceptos"
- "dificultad para acceder a los planteos generales de los textos"
- 2. *nivel inferencial*, que involucra la formulación de predicciones y la elaboración de deducciones convergentes –con una sola respuesta correcta posible- o divergentes –con varias respuestas correctas posibles-:
- "extracción de la hipótesis"
- "les cuesta leer textos teóricos y pensar más allá de lo estrictamente literal" "no diferencian los matices o particularidades de las perspectivas de los autores"
- 3. *nivel crítico*, que compromete la precisión, la aceptabilidad-confiabilidad, el juicio sobre el contenido y el posicionamiento:
- "dificultad para vincular o establecer conexiones entre el texto y la propia obra, especialmente en conceptos complejos cuya proveniencia no es del arte visual"
- "conectar la lectura con otras lecturas"
- "pocos desarrollan criterios propios para valorar la calidad de las lecturas"



A modo de cierre parcial, puede decirse que el escaso despliegue de estrategias de lectura comprensiva y crítica, la utilización pertinente de los contenidos académicos y la puesta del texto en juego con otros textos son los principales señalamientos que los profesores advierten en los alumnos.

Conclusiones

Las prácticas de escritura adquieren en los estudiantes de disciplinas artísticas relieves propios. En efecto, quienes optan por la imagen, el sonido, el color, la forma, el trazo, la textura o el diseño suman a los habituales escollos del alumno en el nivel superior una ajenidad epistémica, un plus de obstáculo que ya no es, como en otras carreras, del orden de lo lingüísticodiscursivo, sino de orden semiótico, comunicativo, codal. Escasas son las producciones académicas vinculadas con este hacer que cruza la investigación con la creación. Valiosos trabajos recientes tales como los de Navarro (2014), Natale (2012) e Iglesias y Resala (2013), que constituyen insumos permanentes en nuestra práctica, analizan el campo de la publicidad, de la literatura, de la comunicación y otros, es decir, de saberes mediados por la palabra; en cambio, otras producciones abren rutas para atender la especificidad del campo artístico. Es por ello que estamos iniciando diálogos con instituciones de otros contextos, a fin de compartir y nutrir reflexiones y experiencias que sigan apostando a una práctica académica situada que resulte significativa para estudiantes y profesores de Artes.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Brito, A. (Dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.* Recuperado de http://www.centrofreinetprometeo.com/2014/09/lla-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la.html

Foucault, M. (1992). Microfísica del Poder. Madrid: La Piqueta.

Genette, G. (2001). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Natale, L. (coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.

Verón, E. (2004). La semiosis social. Barcelona: Gedisa.

Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA DEL FRANCÉS LENGUA-CULTURA EXTRANJERA EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA PROPUESTA FORMATIVA

Buscaglia, Mariel, buscagliamariel@gmail.com Gottlieb, Karen Bibiana, kbgottlieb64@gmail.com IES N° 28 "Olga Cossettini"

Introducción

En el año 2014, la convocatoria para el dictado del seminario "Didáctica Específica de la Lengua Extranjera en el Nivel Superior", perteneciente al Postítulo de Profesor Universitario de Francés, ofrecido por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, nos llevó a una serie de reflexiones y definiciones didácticas y curriculares que nos proponemos compartir en esta ponencia.

Ante la necesidad de decidir el contenido del Seminario, nos formulamos las siguientes preguntas: ¿cómo enseñar a enseñar en el Nivel Superior?, ¿qué desempeños profesionales ligados a la enseñanza del Francés como lengua-cultura extranjera pueden llevarse a cabo en ese nivel, en nuestra región?

A través de una breve exploración sobre las expectativas de los alumnos del Postítulo, reconocimos el interés de los mismos en insertarse en dos grandes ámbitos de la formación superior en la provincia de Santa Fe: la formación de formadores en el Profesorado de Francés (tanto el ISP N° 8 "Almirante Brown" de la ciudad de Santa Fe, como el IES N° 28 "Olga Cossettini" de la ciudad de Rosario) y la enseñanza del Francés en la Universidad. En función de estos datos, organizamos nuestra propuesta formativa en torno a tres ejes. En primer lugar, la formación inicial de profesores de Francés; en segundo término, la interculturalidad y las nuevas tecnologías; y por último, el Francés sobre objetivos específicos (FOS) en la Universidad.

Para esta ponencia, hemos decidido profundizar en los dos primeros, dada su transferibilidad a otros ámbitos de la formación superior (y aún otros niveles del sistema educativo), más allá de las lenguas (maternas, segundas o extranjeras).

Comencemos entonces por los desafíos que a nivel de la didáctica, plantea la formación inicial de profesores de Francés –y de todas las lenguas-culturas extranjeras-. Desafíos que no conciernen únicamente a los alumnos del Postítulo mencionado en este trabajo, sino que nos interpelan a todos los que estamos comprometidos en la formación de formadores. En este sentido, nuestra intención con esta ponencia es no sólo compartir una propuesta formativa concreta en torno a la Didáctica Específica de las Lenguas Extranjeras



en el Nivel Superior, sino contribuir a la necesaria renovación de la formación docente de grado para todas las disciplinas.

La necesidad de prácticas docentes en la formación inicial, propiciadoras de autonomía, reflexión y un alto grado de profesionalización en los futuros profesores, determinó el abordaje de dos documentos fundamentales: el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario (Ministerio de Educación de la Nación, 2011), y el Portfolio europeo para futuros profesores de idioma -PEFPI- (Consejo de Europa, 2007).

Decidimos presentar los documentos en este orden, y no cronológicamente, dado que el Proyecto de Mejora representa un planteo estratégico global de orden nacional, que pretende orientar la revisión curricular de los Profesorados de Lenguas Extranjeras. En cambio, el PEFPI, elaborado en un contexto europeo, obedece a un mayor grado de especificidad didáctica.

El Proyecto de Mejora es el producto de un trabajo conjunto de profesores de Lenguas Extranjeras (Francés, Inglés e Italiano) pertenecientes a 21 instituciones de Educación Superior (Institutos terciarios y Universidades) representantes de 11 provincias de nuestro país más la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En su introducción, Estela Klett explica:

El trabajo se articula en torno a cuatro ejes conceptuales que buscan problematizar la enseñanza de las LE y alejarse de la repetición de los tradicionales listados de contenidos. Los núcleos temáticos se delimitaron teniendo en cuenta qué debe comprender un docente durante su formación inicial (2011: 150).

Estos cuatro núcleos, desarrollados teóricamente a lo largo del Proyecto, son: Aprendizaje, Ciudadanía, interculturalidad y Prácticas discursivas. Puede resultar extraño que la Didáctica no aparezca como núcleo en un documento que aborda precisamente el problema de cómo enseñar a quienes se dedicarán a enseñar. La misma autora aclara con respecto a este punto que la Didáctica "atraviesa la propuesta plasmándose fundamentalmente en las metas y en las experiencias a vivenciar para lograr los objetivos" (Klett, 2011: 151).

Esta organización en metas y experiencias representa, a nuestro entender, el aporte más relevante del Proyecto de Mejora, para cuya comprensión recomendamos la lectura de los cuadros 1 y 2 (correspondientes al núcleo Aprendizaje), que figuran más adelante:

- Las metas de aprendizaje: objetivos concebidos en términos de "comprensión" por parte del futuro docente.
- Las experiencias formativas: a transitar por los futuros profesores con vistas al logro de las metas.



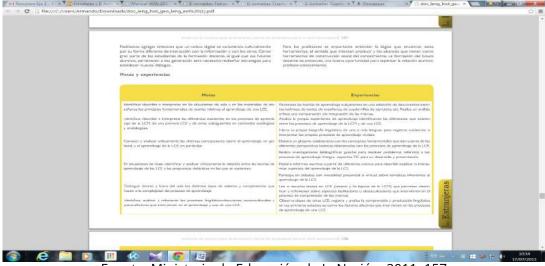
• Los mapas de progreso: definen para cada meta, tres niveles de comprensión de acuerdo a tres momentos, a saber: al aprobar la correspondiente materia, al finalizar la formación inicial y en los primeros años del desempeño profesional. Estos niveles de comprensión se plasman en descriptores, elementos observables probatorios de cada nivel de comprensión.

Este concepto de experiencia formativa que "remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (escolar, en nuestro caso), mientras se vivió" (Alliaud, 2006: 2), es solidario del concepto de biografía escolar. Biografía, que Liliana Sanjurjo (2002) señala como el primero de los cuatro momentos que conforman el trayecto de formación de todo docente, seguido de la formación inicial, la socialización profesional y el perfeccionamiento docente. Sanjurjo advierte acerca del bajo impacto de la formación inicial y el perfeccionamiento en comparación con las vivencias que transitamos como alumnos y docentes. De ahí, la importancia de que las experiencias que organizan la formación docente recubran las características que deseamos ver plasmadas en las prácticas de nuestros alumnos del Profesorado al ocupar el lugar del que enseña.

En el marco del Postítulo, una vez determinados los núcleos, pasamos a la discusión del contenido del Proyecto de acuerdo a los siguientes objetivos:

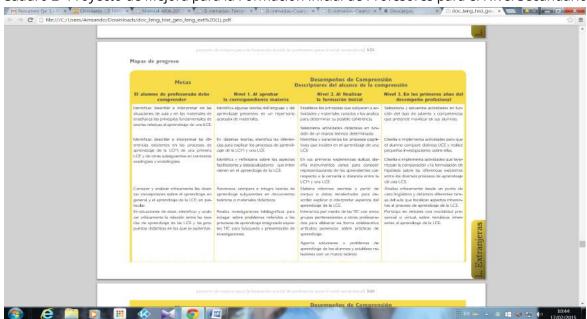
- a. Reconocer los desafíos actuales de la Formación docente en Argentina
- b. Relacionar estos desafíos con los de la escuela secundaria
- c. Comparar la formación recibida con la propiciada por los documentos abordados.

Cuadro 1 "Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, 2011: 157.





Cuadro 2 "Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, 2011: 159.

Pasemos ahora al segundo de los documentos que anticipamos, el Portfolio Europeo para futuros profesores de idioma. La introducción nos ofrece una definición breve y clara del mismo:

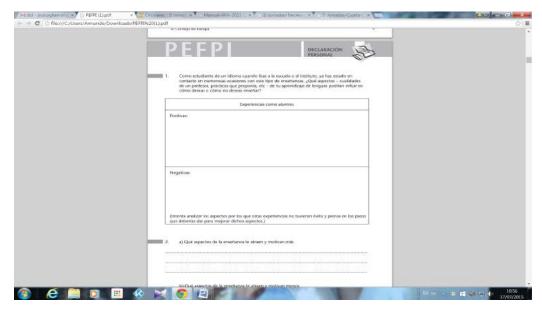
El Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es un documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Está concebido para que reflexiones sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitas para enseñar idiomas, te ayudará a evaluar tus competencias didácticas, te permitirá seguir de cerca tu progreso y registrar tus experiencias como profesor en el trascurso de tu formación inicial (Consejo de Europa, 2007: 5).

Tres de sus objetivos retoman el planteo del Proyecto de Mejora en relación con la centralidad de la reflexión, la auto-evaluación y la noción de progreso en la adquisición de competencias didácticas:

- Fomentar que reflexiones sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias.
- Facilitar la auto-evaluación del desarrollo y adquisición de tus competencias.
- Ofrecer una herramienta que te ayude a visualizar tu progreso (PEPFI: 5) En la sección Declaración personal, se recurre, al igual que en el Proyecto de Mejora, a la biografía escolar:







Fuente: Consejo de Europa, 2007: 10.

La autoevaluación, por su parte, es la sección más extensa, organizada en torno a los siguientes ítems: Contexto, Metodología, Recursos, Programación del curso, Dar clase, Aprendizaje autónomo, Evaluación del aprendizaje.

Esta sección propone 193 descriptores, redactados en términos de capacidades y comprensiones (Sé, Puedo, Entiendo, Soy capaz de). A su vez, cada descriptor viene acompañado por una barra para completar con la fecha en que se lleva a cabo la reflexión sobre la capacidad en cuestión, y que vehiculiza la noción de avance o progreso. He aquí un ejemplo correspondiente a las sub-sección Metodología – A. Hablar / Interacción oral.

Cuadro 4 Portfolio europeo para futuros profesores de idioma

 Soy capaz de crear un ambiente positivo que invita a que los estudiantes participen en actividades de expresión oral.



Fuente: Consejo de Europa, 2007: 6.

Finalmente, en la sección Dossier, el futuro profesor de idiomas es invitado a proporcionar elementos probatorios de las capacidades en las que se autoevaluó en los descriptores. Estos elementos pueden ser trabajos prácticos, registros de observación y entrevistas, exámenes, fichas pedagógicas de clase, grillas evaluativas, informes de investigación, entre otros.

Por nuestra parte, en el Seminario nos fijamos como objetivos para el abordaje del PEPFI:



- Conocer los desafíos actuales de la Formación docente en Europa y relacionarlos con los de nuestro país.
- Auto-evaluarse según algunos descriptores previamente seleccionados.

Nuestro segundo eje de trabajo, la interculturalidad nos interesa como competencia a desarrollar no sólo en los alumnos de las escuelas u otras instituciones, sino en los futuros docentes. Sostenemos junto con Abdallah y Pretceille (2012) que las culturas no son datos sino construcciones, por lo cual, la competencia correspondiente es del orden de un saber-hacer, que por otra parte se forja en la interacción con otros. En un contexto exolingüe como el nuestro, el conocimiento de las nuevas tecnologías, principalmente el manejo de la plataforma de trabajo Web 2.0 (O'Reilly, 2005) permite cubrir en buena medida esta autenticidad interaccional.

En nuestras propuestas didácticas para el nivel superior, tanto en el Postítulo referido en este trabajo, como en nuestras clases del Profesorado en diferentes espacios curriculares (Lengua, Didáctica Específica II, EDI Recursos Alternativos, EDI-TICE) incorporamos el uso de la web 2.0 con el fin de promover la construcción de nuevos modos de aprender e interactuar con internautas francófonos, objetivos que contribuyen al desarrollo duradero de competencias. Internet es, por ende, un centro de recursos que abre nuevos horizontes didácticos e interculturales, permitiendo al alumno generar sus propios aprendizajes de manera más autónoma y reflexiva. Los contenidos de la web 2.0 son generados y propuestos por los mismos internautas que, de este modo, no son solamente simples consumidores sino también actores de la web, participando en su construcción y su estructuración.

De acuerdo a los lineamientos de la perspectiva accional propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia –MCER- (Consejo de Europa, 2002), nos proponemos ir más allá del entrenamiento de las actividades que se desarrollan generalmente en clase poniendo en juego actos de comunicación en el marco de interacciones sociales reales.

Esta decisión nos conduce hacia una pedagogía integradora de los enfoques cognitivo-constructivista y socio-constructivista. El cognitivismo, por su parte, pone énfasis en los procesos mentales de construcción de saberes. Retomando los aportes de Ollivier (2012) sobre el uso didáctico de la web, el alumno considera el saber como algo a lo que puede acceder buscando eficazmente, organizando la información encontrada y apropiándose de ella de acuerdo a sus necesidades y a sus modos de aprender. El portfolio en línea mencionado por mi colega es un ejemplo de esto.

Con respecto a la dimensión socio-constructivista, ésta se ve favorecida por las posibilidades de interacción y de sociabilización de los saberes a partir de la publicación compartida, condiciones que generan aprendizajes socializados



y colaborativos entre alumnos e internautas. La web 2.0 contribuye, de este modo, a democratizar la publicación, permitiendo su acceso a todos.

Compartimos a continuación una propuesta didáctica basada en los principios expuestos.

Propuesta de actividad sobre la web 2.0

Tarea: Interactuar con internautas a partir de pedidos precisos de información posteados en un foro de viaje.

Objetivos:

- Saber buscar y seleccionar información en la Web.
- Informar a los internautas sobre las regiones geográficas argentinas más turísticas y sus características climáticas.
- Aconsejar sobre la vestimenta y el equipamiento necesarios durante la visita de un país extranjero a partir de las características precisas de los lugares a visitar.

Competencias de comunicación necesarias para la realización de la tarea:

- Comprensión lectora del mensaje posteado en un foro de viajes y de las posibles reacciones de los internautas francófonos.
- Interacción oral durante las discusiones que tendrán lugar durante la realización de la tarea.
- Producción escrita para la redacción de una respuesta a un pedido de información precisa.



Mensaje posteado el 30 de marzo de 2014 en el foro « Argentina » del sitio Routar.com, por "Juliette", una joven francesa que solicita información y consejos con el propósito de organizar su viaje a la Argentina.



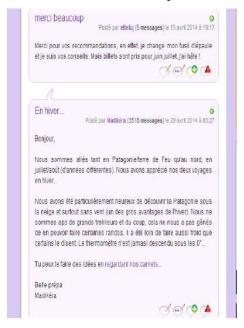
Ejemplo de respuesta al pedido de información de la internauta francófona, publicada por un grupo de alumnos en dicho foro.





Repuesta de "Juliette" agradeciendo la información y los consejos recibidos como respuesta a su publicación en el foro.

Respuesta de otra internauta que comparte su experiencia durante su visita a la Argentina así como sus cuadernos de viaje.



Propuesta de desarrollo de la tarea solicitada en la Web 2.0

- 1. En grupos de a tres, los alumnos ingresan al sitio www.routard.com y leen la pregunta posteada en este foro de viaje.
- 2. A partir de esta pregunta (« Temps en Argentine au mois de juin juillet »), invitar a los alumnos a formular hipótesis sobre los campos conceptuales en los cuales deberían hacer sus búsquedas en la web para luego poder informar y aconsejar a algún internauta tras su pregunta publicada en el sitio.
- 3. Una vez obtenidos los tres campos sobre los cuales deberían realizar sus búsquedas (regiones y/o ciudades argentinas más visitadas por los turistas extranjeros Clima en invierno. Tipo de vestimenta y equipamiento para este tipo de viaje) proponer a cada grupo la lectura del mensaje posteado a fin de tener la información más precisa sobre el tipo de viaje que dicha internauta realizará y otorgarle, de este modo, la información más pertinente con la ayuda de una grilla que les permita organizar las búsquedas en los sitios propuestos más abajo (recursos específicos) y facilitar, por ende, la redacción de las respuestas.



Ejemplo de grilla a completar por los alumnos

Régions Villes	Climat en hiver	Températures minimales et maximales	Où se loger?	Vêtements	Endroits à visiter
C.A.B.A					
La Côte Atlantique					
Cordoba et les sierras du Centre					
La Patagonie					

En clase, a partir de la puesta en común de las informaciones propuestas en la grilla, cada grupo crea su cuenta en el sitio le routard, redacta y publica su respuesta en el foro. Las clases siguientes, visitamos el sitio para ver qué nuevos comentarios o preguntas surgieron tras las respuestas posteadas. Sugerimos una ampliación del cuadro y del contenido de la respuesta del foro, agregando las fiestas típicas para los meses de junio y julio, de las regiones aconsejadas, que da lugar a una reflexión sobre la propia cultura.

SITIOS PROPUESTOS

Routard.com: http://www.routard.com/ (Il est nécessaire de s'inscrire sur ce site pour participer aux forums).

RECURSOS ESPECÍFICOS

A.S. Adventure (vêtements et équipement pour le tourisme aventure) : http://www.asadventure.fr/

Décathlon (magasin vêtements et chaussures sportifs): http://www.decathlon.fr/

Voyage sur mesure en Argentine (informations géographiques): http://www.voyages-patagonie.com/informations-argentine/geographie/climat.php

Voyage inédit (climat, saisons en Argentine): http://www.voyageinedit.com/argentine-en-pratique/argentine-climat-et-saisons.html

Fêtes en Argentine: http://www.argentina-excepcion.com/guide-voyage/calendrier-evenements

Finalizando esta ponencia, esperamos haber contribuido a abrir el diálogo entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas en el marco de la Enseñanza en la Educación Superior. Aún cuando partamos del Francés lengua-cultura extranjera, los conceptos de experiencia formativa,



reflexión y auto-evaluación revisten una importancia vital para la formación en todas las disciplinas.

Si como afirma José Gimeno Sacristán (citado en Alliaud y Dustchasky, 1992: 128), la "...formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno", apostemos a dicha reestructuración, empezando por nuestras propias prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, Año 2011, 91–101. Recuperado de http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34, (3). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.pdf
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (1992). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores (pp. 113 144).
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario. Área: lenguas extranjeras. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Recuperado de http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue.* Paris: Editions Maison des langues.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

COMPETENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ACTUAL: UN DEBATE POCO EXPLORADO

Cadoche, Lilian, lcadoche@fcv.unl.edu.ar Prendes, Ma. Candelaria,candelariaprendes@hotmail.com Manzoli, Darío, dmanzoli@fcv.unl.edu.ar Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Litoral

Introducción

El aprendizaje de competencias sociales comienza desde los primeros años de vida. En la interacción con otros, desde la niñez, se adquieren las primeras competencias de comunicación, de negociación, de cooperación. Durante la escolarización su desarrollo continúa en tanto la educación y la formación son acciones con carácter axiológico que incluyen la transmisión de valores culturalmente aceptados (Mastache, 2007).

Sin embargo, a medida que se avanza en el sistema educativo, su consideración como "contenido" a ser enseñado pierde entidad. El problema se agudiza en el nivel universitario, donde, en la mayoría de las carreras, la adquisición y desarrollo de estas capacidades no forma parte de un proceso de planificación sistemático y supervisado. Y las competencias sociales son capacidades de actuación que se aprenden. No son rasgos de personalidad y tienen un carácter específico respecto a las situaciones. Sin dudas el proceso de socialización implica el aprendizaje de conductas y códigos de interacción, pero si estos no están explícitamente incorporados a prácticas educativas y quedan libradas a aprendizajes a partir de las instancias de socialización que la vida propone, algunos incorporaran estas habilidades y otros quedaran sin este potencial.

En el nivel discursivo se reconoce la importancia de las competencias sociales para el desarrollo efectivo tanto en lo personal como en lo profesional. Formamos parte de un equipo de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral que viene trabajando desde hace varios años indagando al respecto y confirmando la percepción de que el éxito profesional está ligado, sin dudas, a la experticia técnica y procedimental pero estas habilidades no son suficientes

Un profesional exitoso requiere, además de una fuerte formación técnica, competencias para comunicarse, coordinar equipos de trabajo, tener confianza en sí mismos y en los demás, resolver asertivamente conflictos, tomar decisiones sostenibles, negociar, acordar (Vaira, Zoratti y Cadoche, 2010; Cadoche y Prendes, 2010).



En el ámbito académico la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales es reconocido, tensionado cada día más por el ámbito laboral que demanda de manera imperativa competencias personales e interpersonales.

La demanda al sistema educativo incluye que los egresados hayan desarrollado habilidades y actitudes que suponen el correcto manejo de información, competencias para el trabajo en equipo, capacidad de comunicación, liderazgo en la toma de decisiones, condiciones destacadas para el trabajo en ambientes cambiantes, inciertos y ambiguos, comprensión y solidaridad con la complejidad de su entorno, tolerancia a la diversidad, entre otras competencias.

Es decir, la Universidad debe propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos, se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes (Román Pérez y Diez López, 2003).

Ahora bien, conocemos de la importancia del desarrollo de las competencias sociales, son necesarias y demandadas por el mercado laboral para sus recursos humanos, por los docentes a sus alumnos, por los alumnos para mejorar sus interacciones sociales, pero sin embargo estas exigencias no son explicitadas en las planificaciones didácticas, sistematizadas y menos aún evaluadas. Es notable en el ámbito universitario y en carreras no específicamente vinculadas a aspectos sicosociales, la ausencia de planes de trabajo, de intervenciones didácticas en las que se instalen, ponderen y comparen las capacidades para relacionarse saludablemente, defender con argumentos las ideas, trabajar en equipo, resolver eficazmente conflictos, poseer habilidades para la comunicación. No es que no se las considere valiosas y necesarias, lo que está ausente es su planificación como contenido de enseñanza y aprendizaje.

ALGUNAS REFERENCIAS TEÓRICAS

No hay un criterio absoluto de "competencia social", así Alberti y Emmons (1986) la describen como "la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los de los demás".

Milicic y Aron (1999) citan las siguientes definiciones de competencias sociales:

• Son destrezas que nos permiten expresar y comunicar de modo adecuado



afectos, deseos, opiniones y expectativas, respetando nuestros derechos y los de los demás.

- Son conductas aprendidas que ponemos en juego en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente. Son vías o rutas que nos llevan a nuestros objetivos
- Son habilidades para interactuar con otras personas, de una forma socialmente aceptable y valorada, lo cual trae beneficios para ambos participantes de la interacción.

En este trabajo tomamos a Caballo (2002) y Coronado (2008) como autores de referencia permanente. Caballo acuerda que las competencias sociales son

[...] un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p.25).

Por su parte, Coronado (2008) explica que "dadas las características del mundo actual, las demandas y exigencias sociales, la complejidad y la gran densidad de relaciones que los sujetos entablan, las habilidades sociales asumen una importancia fundamental". Sus tres atributos básicos son:

- · La flexibilidad: al contexto, a la situación, a los sujetos
- La apertura: es la capacidad para manifestarse a los demás y ser más receptivo
- La polaridad: es la capacidad para relacionarse entre la cordialidad y la asertividad.

Una propuesta de investigación

En la línea de la preocupación expuesta, un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral se encuentra desarrollando un proyecto de investigación que lleva por título: "Competencias sociales en la formación universitaria como objetivo educativo", del que han derivado varios trabajos, tesinas y/o tesis de posgrado, que han tomado la temática y trabajado en distintos espacios disciplinares. Entre los objetivos de este proyecto, se expresan especialmente los que estructuran esta presentación:

OBJETIVOS GENERAL

Mejorar la formación integral de los alumnos Universitarios (en este reporte, de Medicina Veterinaria (FCV) de la UNL) mediante la inclusión de las competencias sociales como objetivo educativo.



ESPECÍFICOS

- Recoger información sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan la emergencia, desarrollo y valoración de las competencias sociales desde las propias prácticas educativas de distintas disciplinas en la formación universitaria
- Diseñar o readecuar material didáctico, actividades para el aula y mecanismos de evaluación que consideren a las competencias sociales como objetivos didácticos desde las propias prácticas áulicas.
- Implementar en distintas asignaturas de la carrera de Medicina Veterinaria prácticas educativas que valoricen el desarrollo de competencias sociales en los alumnos.
- Realizar un seguimiento sistematizado de las actividades realizadas, del ciclo básico al profesional para visibilizar debilidades, fortalezas y oportunidades que la inclusión de las competencias sociales, propicia en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de la FCV desde su ingreso a la Universidad y hasta su egreso como profesional.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Coronado (2008) propone "contemplar 3 ejes de trabajo fundamentales para el desarrollo de las competencias sociales desde un plan educativo:

- a) Generar redes sociales en la comunidad y el grupo de clase caracterizado por el respeto y la comunicación abierta.
- b) Crear una cultura de resolución de conflictos.
- c) Generar estructuras que propicien la cooperación y fomenten el desarrollo de liderazgos "sociales" en los miembros de la comunidad educativa" (p.131).

En este proyecto pretendimos planificar y ensayar estrategias didácticas que, sin descuidar la formación científico-técnica, propicien el desarrollo y valoración de las habilidades interpersonales desde el escenario del aula y desde las propias prácticas educativas. Intentamos resignificar las prácticas de intervención atendiendo a objetivos educativos amplios que se planifiquen desde los objetivos didácticos de distintas cátedras. A través de los objetivos se definen las intenciones educativas y al mismo tiempo se proporcionan criterios de valoración del proceso y de los resultados tanto por los alumnos como de la propia propuesta educativa.

ACTIVIDADES REALIZADAS HASTA AHORA

Como se trata de un proyecto en ejecución, enunciaremos algunas de las actividades realizadas para retratar aspectos que hemos hallado, pero se trata



de un plan ambicioso que comprenderá varias etapas posteriores para que los objetivos planteados, puedan ser alcanzados.

- En entrevistas realizadas para dialogar sobre estos temas los interlocutores (alumnos, docentes, posibles empleadores) cuestionaron el desajuste entre las habilidades necesarias y las reales. Estas fuentes de información ponen de manifiesto, que los déficits en las habilidades sociales inducen muchas veces exámenes orales pobres, dificultades para la comunicación, comportamientos inhábiles en equipos de trabajo, incapacidad para resolver conflictos personales e interpersonales, entre otros.
- Se entrevistó y/o realizaron encuestas a docentes de distintas carreras de Medicina Veterinaria sobre la importancia atribuida a las competencias sociales en sus planificaciones y evaluación. Un altísimo porcentaje de los consultados admite reconocer la importancia de estas competencias pero también aceptan que no las han incluido como metas en sus planificaciones y que no las consideran en forma sistemática y organizada en sus evaluaciones. El argumento que sostiene este desajuste entre lo real y lo esperado es la falta de material didáctico, métodos de enseñanza y aprendizaje y/o mecanismos de evaluación que, focalizados en los ejes de cada asignatura, propicien la emergencia de las competencias sociales (Cadoche y Prendes, 2010:15).
- Se ha relevado información que muestra que una buena cantidad de docentes de la FCV de la UNL, ha ensayado distintas metodologías didácticas que han resultado en mejoras en aspectos sociales e interpersonales, pero estas experiencias no han sido documentadas, sistematizadas, no se han explicitado sus coordenadas de referencia y no se recuperan estas actividades al momento de las evaluaciones.
- Hemos escrito un libro desde la cátedra de Matemática que pretende propiciar el trabajo en equipo, llamado: Matemática Básica para las Ciencias Veterinarias: Conceptos, procedimientos y recomendaciones para aprender y trabajar en equipo. En él hemos puesto énfasis en el trabajo en equipo como potenciador para el desarrollo de las tareas por la posibilidad que de la interacción con otros se enriquezcan, potencien y mejoren los resultados individuales.
- Se ha trabajado en la planificación de diferentes materias como Introducción a la Veterinaria, Matemática, Producción Animal y Clínica de Pequeños Animales para incluir en ellas a las competencias sociales como objetivo educativo. Se han diseñado algunos dispositivos pedagógicos para hacer visibles estas metas y algunos de los resultados obtenidos muestran perspectivas optimistas al respecto.
- Se diseñaron instrumentos para la valoración de las competencias



sociales, readecuando diseños existentes (como la escala de valoración de Matson, Rotatori y Helsel, 1983; ola de Comportamiento Asertivo de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983).

• Se han presentado los planes e iniciado la parte empírica, de dos tesis de Maestría en Docencia Universitaria para trabajar sobre estas variables en Microbiología y en Práctica hospitalaria de pequeños animales

CONCLUSIONES

Los sistemas educativos enuncian un conjunto de metas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas metas, deseables y pedagógicamente valiosas, constituyen un horizonte para pensar, diseñar y configurar las prácticas educativas y son asumidas en mayor o menor medida, con las consiguientes traducciones de los sujetos concretos que las mediatizan a través de sus prácticas (Mastache, 2007: 10).

La pertinencia de la formación de un graduado universitario con autoestima, confianza en sí mismo y en los demás, capacidad para la resolución de conflictos interpersonales, condiciones para el trabajo en equipo, espíritu de líder, son expectativas de logro que ni los alumnos, ni los docentes ni la sociedad en general desestima.

Creemos que el debate está abierto, que en varias instituciones pero en particular en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL, existen intenciones de propiciar el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos. Estas acciones están plasmadas en los objetivos educativos de formación, en las planificaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Se han diseñado estrategias de intervención en el aula para activar la emergencia de estas competencias, como debates, ateneos, trabajos en equipo, y otros pero reconocemos que aún no se cuenta con material didáctico pertinente que las visibilice y no se han sistematizado aún los progresos que estas acciones lograron en la formación del futuro profesional. Esta es la tarea que queda por delante y a la que abocaremos todos nuestros esfuerzos.

BIBLIOGRAFÍA

Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1986). *Your perfect right* (5^a ed.). San Luis Obispo, California: Impact.

Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Cadoche, L. y Prendes, C. (2010). Competencias sociales requeridas y



- observadas en alumnos de Medicina Veterinaria: La visión de los docentes. *REDVET- Revista Electrónica de Veterinaira,* 11 (3). Recuperado de http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n030310/031003.pdf
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia: Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, A. (2007). Formar personas competentes. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Matson, J. L.; Rotatori, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Milicic, N. y Arón, A.M. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Román Pérez, M. y Diez López, E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Vaira, N.; Zoratti, O. y Cadoche, L. (2010). Valoración de las competencias sociales en los Profesionales egresados de Medicina Veterinaria. *Libro de resúmenes de las XI Jornadas de divulgación Técnico-Científicas 2010 de la Facultad de Ciencias Veterinarias-UNR*.

LAS PRÁCTICAS CORPORALES EXPRESIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Campomar, Gloria del Carmen, glocampomar@hotmail.com Dellocchio, Pablo Hernán, pablowally6@yahoo.com.ar Universidad Nacional de La Matanza

Los saberes en la formación

A partir de un Estudio que hemos realizado al respecto de la conformación del campo de la Educación Física, denominado "Estudios sobre la Evolución del Profesorado de Educación Física y su Transición a la Educación Superior Universitaria. Acerca de la teoría y la práctica"⁵, desarrollado desde una perspectiva integradora, explicativa, que en un primer momento indaga acerca de los proceso históricos-políticos que configuraron el campo, se reconocieron los distintos enfoques, perspectivas, paradigmas sobre los cuales se construyó la disciplina otorgándole a lo largo de su recorrido diferentes acepciones, sin embargo se concluye que ha sido siempre alrededor de dos conceptos dominantes: el cuerpo y el movimiento; mientras la idea filosófica de Hombre⁶ en una sociedad determinada ha condicionado los discursos y sus prácticas en cada momento.

Por tanto, se sabe que los diversos enfoques que han atravesado el campo, como la perspectiva biológica-fisiológica, la psicológica, la pedagógica, o más recientemente la humanística- social, han resignificado a la Educación Física a lo largo de su existencia y que básicamente fue influenciada por dos pensamientos fundamentales: la concepción dualista o cartesiana, que se expresa en la clásica escisión entre cuerpo y mente, y el movimiento positivista, que reivindica el papel de las ciencias naturales como modo de legitimación de nuestro campo de saber.

Con el propósito de dar cuenta de los enfoques y paradigmas sobre los cuales se ha construido esta disciplina, es que el trabajo se ha dividido en cuatro apartados que permitieron agrupar y sistematizar los temas. Esta división se corresponde con momentos históricos-políticos, en los cuales se identificó la preeminencia de una concepción o tradición respecto de otras.

En esta ocasión, hemos retomado el 3° período: 1970-2000, en donde se describen y se piensan las relaciones que se suscitaron a partir de la influencia

⁵ Campomar, G. (2014) Tesis para obtener el Título de Maestría en Educación Superior, UNLaM. Buenos Aires.

^{6 &}quot;Con el término "hombre", Foucault se refiere aquí a dos figuras de la disposición de la episteme moderna la "analítica de la finitud" y las "ciencias humanas". Estas se formaron hace apenas dos siglos cuando se comenzó a pensar lo finito a partir de lo finito (Castro, 2004:167).



de la filosofía y la sociología, en especial la sociología del cuerpo, entre el cuerpo y la disciplina estudiada. Particularmente, lo ocurrido con la Expresión Corporal que ha sabido interpretar estos discursos del cuerpo, a través de sus fundamentos y contenidos, y que sin lugar a duda ha sido una de las corrientes que más claramente los representa.

La idea es reflexionar acerca de cómo esta diferente forma de pensar el cuerpo y sus prácticas, a través de la Expresión Corporal, se relacionaron y penetraron en algunos espacios de la Formación del Profesorado en Educación Física. Cabe aclarar aquí, que decimos en *algunos espacios de la formación*, como por ejemplo el que particularmente he transitado, ya que son muy escasos los estudios realizados que den cuenta de lo ocurrido al respecto del tema planteado.

En este sentido, nos preguntamos entonces, ¿cuáles han sido las relaciones que se construyeron entre la *educación del cuerpo* y la *formación del profesor*, pensadas para este período, en especial lo acontecido con la Expresión Corporal?

LA IDENTIDAD CORPORAL

Sin duda, este momento histórico y social al que se hace referencia, relata un giro copernicano respecto de la comprensión del cuerpo y el movimiento. En este marco, se infiere que a partir de finales del siglo XX y principios del XXI, la Disciplina tuvo una fuerte influencia humanista-social.

Así, y desde una perspectiva sociológica, pensar en vivir en la modernidad-posmodernidad, significa transitar una fuerte transformación producida, como lo anuncia Beck (2000),por un proceso de *globalización* que trae consigo una profunda crisis de sentido, o como expresa Vallespín (2000) *una mundialización*, como un proceso progresivo de "extensión" de las formas de relación y organización social. En estos contextos, el cuerpo también ha sido transformado, tanto en su concepción como en su identidad.

Por otro lado, el cuerpo siempre ha sido un tema de estudio sobre el cual muchos investigadores y pensadores han dedicado una parte significativa de sus trabajos. En este sentido, el filósofo francés Onfray (2006), asegura que para la vida de un filósofo el cuerpo desempeña un papel protagónico. A su vez, el enfoque genealógico de Foucault ha marcado un antes y un después en la comprensión del asunto.

Pero si bien, a lo largo de la historia hubo muchos esfuerzos -en especial filosóficos- para definir la condición y el sentido del cuerpo para el sujeto, solo recién en las últimas décadas se ha intensificado el poder explicativo del cuerpo a través de trabajos tales como los de Bourdieu, Giddens, y Le Bretón, entre otros. Lo que caracteriza el pensamiento de estos autores, es el



planteamiento de la corporeidad humana como un fenómeno social y cultural, y de la intervención de la construcción corporal como un reflejo de las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana de las personas, construyendo esos depósitos de sentido que le otorgan su identidad.

En este marco, para encontrar las fuentes de representaciones del cuerpo en la sociedad se trata de observar el vínculo social entre el individuo y su cuerpo. De hecho, las concepciones de cuerpo emergen siendo propias de cada sociedad: hay algunas, más tradicionales, que no distinguen al hombre de su cuerpo, mientras que para la sociedad actual occidental -con un pensamiento más racional y laico- el cuerpo es el signo del individuo, lo distingue y lo diferencia, en una vinculación directa con el ascenso del individualismo que caracteriza la época. En suma, desde mediados del siglo pasado, hay una gran cantidad de conocimiento producido alrededor del cuerpo, estos discursos expresados hoy -con gran valorización- en algunos contenidos propios de la Educación Física, demuestran el impacto que han tenido en la construcción del campo hasta la actualidad.

EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Sería una falacia decir que la Educación Física es la única disciplina que se ha ocupado del cuerpo, o la única que ha impactado en él, de hecho y tal como afirma, Crisorio (2011), no fue el cuerpo el objeto para la disciplina, sino el movimiento:

La Educación Física prácticamente no ha problematizado el cuerpo hasta bien entrados los años noventa del siglo pasado, probablemente porque desde el principio asumió como propio el cuerpo como sustancia extensa que la Fisiología determina en su objeto, es decir, el organismo (p. 6).

Por lo tanto, la Educación Física ha sido pensada desde sus orígenes como la encargada de desarrollar el físico a través del movimiento, y que con el trascurso de los años y las transformaciones sociales, aproximadamente a partir de mediados del siglo pasado, la educación del cuerpo y el movimiento se va instalando como el objeto en el que se intentan centrar los estudios de la disciplina.

En este sentido, se hace difícil comprender la ruptura epistemológica que supone este período respecto de los anteriores, si no se explica inicialmente como se fue modificando el núcleo duro de todo el edificio teórico que sostuvo a la Educación Física desde sus orígenes. Es decir, desde mediados del siglo pasado hay una gran cantidad de conocimiento producido alrededor del cuerpo, estos discursos desde principios de los ´70, han venido a cuestionar el biologicismo reinante y las posturas marcadamente dualistas o cartesianas respecto del cuerpo que dominaban las prácticas.



Por distintos caminos, tal como sostiene Vázquez (1989), estos pensamientos fueron poniendo de manifiesto que el cuerpo no es una entidad meramente biológica y que presenta otras dimensiones, las cuales hasta aquí, habían quedado relegadas. Este giro respecto de la forma de entender y concebir al cuerpo y sus prácticas, puso en crisis a la cosmovisión clásica de la Educación Física y coadyuvó a la construcción de unos nuevos cimientos para la disciplina.

LA EXPRESIÓN CORPORAL: "EL CUERPO COMUNICACIÓN"

Por su lado, y paralelamente a estos procesos, la Expresión Corporal que suele ser definida en términos generales como una actividad que habilita la posibilidad de comunicar y manifestar tal como se es a través del cuerpo, se ha basado desde el inicio en una práctica libre y creativa. Sir Read, filósofo inglés crítico de literatura y arte, que vivió entre los años 1893 y 1968, realizó más de mil escritos acerca de diferentes áreas del pensamiento. Su tesis acerca del sentido del arte como base de toda educación natural y enaltecedora, tiene su fundamento en los escritos de Platón:

La teoría de Platón postula este principio de libertad: Evitad la compulsión – dice- y que las lecciones de vuestros niños tomen la forma del juego. Esto os ayudará también a apreciar cuáles son sus aptitudes naturales (República, VII). Mi objetivo será demostrar que la función más importante de la educación concierne a esa "orientación psicológica y que por tal motivo revista fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética (Read, 1943: 27).

Con sus escritos Read (1982), anuncia que el arte debe ser la base de la educación y lo entiende como el modo natural que tienen los niños para integrarse: "(...) es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento (...)" (p. 35) Además dice, "(...) mi punto de partida es la sensibilidad estética (...)" (p. 80). Esta concepción del arte para la educación propuso un cambio de paradigma, generando una invitación a los Estados para que sus políticas educativas otorguen espacios reales para la enseñanza y la práctica del arte en las escuelas, como un hecho revolucionario.

A partir, de esta visión en el campo, *la educación por el Arte* aparece en todo movimiento cultural educativo que reivindica al individuo como un ser integral, creativo y libre.

Alineada e influenciada por Herbert, Stokoe fue quien a partir de mediados del siglo XX, introduce en Argentina, una nueva dimensión en la pedagogía de la danza, del arte, cuya diferencia central se basa en no tener que cumplir con técnicas de movimiento pre-establecidas, organizadas en diferentes habilidades, sino en un nuevo modo de percibir, producir, pensar y vivir el cuerpo.

Stokoe, fue una luchadora y promotora incansable de sus ideas. Bailarina y



pedagoga, creadora del método Expresión Corporal Danza, nació en Buenos Aires, en el año 1929. En 1938, viaja a Inglaterra a estudiar danzas clásicas en la Royal Academy of Dance de Londres y danza moderna. Durante la II Guerra Mundial integra la compañía de ballet Anglo-Polish y dicta sus primeras clases en escuelas municipales de Londres. Para ese entonces, influenciada por los movimientos culturales vanguardistas de nuevas expresiones artísticas, y por el concepto de danza libre iniciada por Duncan, enriquece su formación por las técnicas pedagógicas de conciencia corporal y del movimiento de Moshé Feldenkrais, las investigaciones de Von Laban sobre el movimiento en el tiempo y el espacio, y la rítmica de Alcorce. Todas estas escuelas, desarrolladas a finales de la guerra, parten de una gran necesidad de construir un saber, un arte, una forma de moverse que, desde sus distintas metodologías y técnicas, favorecieran la *libertad corporal*. Es en estos contextos sociales que Stokoe regresa a la Argentina.

Esta perspectiva, tan distante a la planteada para aquella época, fines de los años 70, en la formación del profesorado, donde la enseñanza del deporte en íntima relación con las teorías conductistas, habían penetrado y capturado las prácticas, atrae la atención de los que pensaban en una formación diferente: una idea superadora de cuerpo, que goza, siente y expresa en libertad, encuentra un espacio vacante en la disciplina.

Stokoe comienza a relacionarse con algunos profesores, en especial mujeres, formadoras del profesorado. Así, y a través de su presencia en innumerables Encuentros, Talleres y Congresos en Educación Física, es que se relaciona y propone a la Expresión Corporal, como un *recurso didáctico* para ser utilizado en las prácticas escolares. Es aquí, que piensa a la Educación Física como un medio posible para cumplir con dicho propósito.

Esta corriente, se diferencia de otras prácticas porque tiene por objetivo el desarrollo de las personas de acuerdo a sus propias capacidades sin quedar fijados a ninguna forma particular de moverse. Así, Stokoe (1986) profundiza el concepto y propone a la Expresión Corporal como una fuente motivadora de su propia danza: "El es su propia fuente, pero a la vez es su propio instrumento. El va construyendo su instrumento- cuerpo para tener con que expresar toda su riqueza interna" (p. 3).

Si bien, tal como se puede apreciar en la descripción precedente, esta disciplina hace foco fundamentalmente en las dimensiones expresiva y comunicativa del cuerpo, mantiene con la educación psicomotriz una fuerte relación en el sentido de que se propone no dicotomizar al cuerpo de la mente: "La Expresión Corporal, como actividad escolar contempla esta necesidad de integración del niño al trabajar el cuerpo, los afectos, la motricidad, el pensamiento, la creatividad y comunicación simultáneamente" (1990: 34).



Indudablemente, esta ideología del cuerpo trajo también aparejadas algunas consecuencias sobre las estrategias didácticas. En efecto, los seguidores de la Expresión Corporal Danza rechazan toda pedagogía basada en la imitación del profesor y realzan aquellas técnicas que fomentan los procesos creativos, de búsqueda y de exploración de la riqueza corporal en procura de un lenguaje propio.

En este contexto, es que la Educación Física, al igual que otras disciplinas como el mimo, el teatro o la danza, desde mediados de los años 70, utiliza a la expresión corporal como un recurso didáctico que favorece los aprendizajes corporales, encontrando su justificación en el desarrollo de las facultades humanas que desde esta disciplina se pueden y se deben fomentar: la expresión, la comunicación y la creación.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN CORPORAL

Un dato significativo para comprender cómo se vinculó el campo de la Expresión Corporal con la Educación Física, para algunos con una relación fluida y enriquecedora y para otros resistida, es que a lo largo de los años Patricia Stokoe tuvo algunas seguidoras cuya formación inicial ha sido la Educación Física. Es el ejemplo de su discípula, profesora González, quien replicaba y profundizaba sus enseñanzas en el marco de las cátedras de Danza Creativa Educacional de los Institutos Formadores en los que ella se desempeñaba en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. González, alumna e integrante del grupo de Danza Aluminé, dirigido por Stokoe, ha sido una de las encargadas de relacionar, a través de sus acciones, los principios y métodos de la Expresión Corporal, con los contenidos curriculares propios de la Educación Física.

Otro ejemplo, son las profesoras Oliveto, Vacarini, y yo misma, entre otras, quienes tuvimos a nuestro cargo a partir de los 80', las cátedras de Danza Creativa Educacional, en los profesorados del área Metropolitana, profundizando la relación con los contenidos y los métodos de la Expresión Corporal. Asimismo, es interesante destacar que también para aquellos momentos políticos y sociales, años de violencia de Estado, las clases propuestas por Stokoe y sus discípulas, eran casi incomprensibles y hasta subversivas, que solo tenían sentido para algunas (solo estaba pensada para mujeres) de las pocas alumnas que alcanzaban a comprender el objetivo de las mismas, y llegaban a realizar los encuentros, sin temores.

Es decir, que tal ha sido su influencia en la educación de los formadores de algunas Instituciones, que hoy la Expresión Corporal además de configurarse en un marco propio y autónomo en las escuelas, es también estudiada por otras perspectivas "(...) y de entre todas las áreas curriculares, parece ser



que la Educación Física, es la que poco a poco se va afianzando como su más enérgica abanderada (...)". (Zamorano *et al.*, 2006:13). Dicho autor, explica que en España la Expresión Corporal también ha evolucionado notablemente en los últimos años y ha sido estudiada con cierta profundidad:

[...] bien desde su perspectiva antropológica (como pura y simple manifestación del ser humano, de forma individual o colectiva) o como especialidad en el ámbito de las artes escénicas (cine, danza, mimo, teatro), sea como contenido específico de la Educación Física (p. 31).

Si bien en la Argentina, no se han encontrado estudios referidos a la Expresión Corporal y a su vinculación con el campo de la Educación Física, algunas Instituciones como la Universidad Nacional de La Matanza, en su Plan de Estudios (2000), aparece el término Expresión Corporal, como una materia obligatoria de un año completo (solo para mujeres). O con otras denominaciones, por ejemplo en la Universidad Nacional de Luján, la materia lleva el nombre de Movimientos Expresivos y su enseñanza, y/o en la Universidad Nacional de Tucumán que se la denomina Expresión por el movimiento. Estas variadas formas de designar las materias-contenidos relacionados con las prácticas corporales expresivas, demuestran que todavía quedan por delante muchos debates y discusiones al respecto del porqué o para qué se deben incluir estos contenidos dentro de la Formación del Profesorado en Educación Física, y cómo deberíamos denominar esta práctica.

Lo que es indudable, es que el cuerpo y su capacidad expresiva, comunicativa, propone otras prácticas que no son las dominantes en la disciplina, como el Deporte, la Gimnasia o la Vida en la Naturaleza, en intima relación con una *narrativa del cuerpo vivido*, que intenta un saber acerca de uno mismo, del otro y de las cosas, alejado de las reglas y las formas pre- establecidas, donde no existe una diferencia entre el sentir y el pensar, sino una conexión entre aquello que ha quedado inscripto en el cuerpo y las acciones, como un contenido significativo para aquel que lo ha vivido.

Así, la educación del *cuerpo pensado desde su capacidad para producir Arte*, como una poética de lo corporal, encuentra un lugar también en la Educación Física, que hasta el día de hoy no se ha pensado en profundidad desde el propio campo. *Expresión Corporal, Danza, Danza creativa educacional, Movimientos estéticos expresivos*, son entre otros, algunos de los términos utilizados para denominar todos aquellos contenidos que giran por fuera de los hegemónicos, pero que cada vez con más fuerza son necesitados y solicitados por los sujetos que encuentran en estas prácticas un *verdadero gusto* de realizar.

Esta idea de *gusto de las personas* por estas prácticas corporales, *pensadas para un cuerpo expresivo, creativo que siempre comunica*, ha sido un indicador que a través de los años he experimentado en los diferentes grupos con los



cuales he trabajado, de diferentes edades y contextos. Citaré solo uno, el caso del Taller de Expresión Corporal de la Carrera de Relaciones Públicas de la UNLaM, el cual guío desde el año 2005. Una de las actividades que tienen los alumnos es la de realizar desde el primer encuentro registros escritos de cada clase, en los que de forma anónima, relatan sus percepciones, sensaciones respecto de las actividades desarrolladas en los encuentros. Se espera que estos datos sirvan de insumo para futuras investigaciones que indaguen acerca del cuerpo de los estudiantes universitarios y sus prácticas.

A MODO DE CIERRE Y PARA LA DISCUSIÓN

En síntesis, se sabe que el derrotero de la disciplina no ha sido lineal sino sinuoso, y que ha estado compuesto por grandes rupturas epistemológicas, destacándose lo ocurrido a partir de mediados del siglo XX. Para esa época, la sociedad en su conjunto había producido un giro de gran trascendencia en la concepción y configuración del *hombre y su sentido social*, por tanto se comienza a construir una diferente identidad corporal.

El campo de la Educación Física, que hasta ese entonces había sido fuertemente descripto como una estrategia de disciplinamiento social que colaboraba en la construcción de cuerpos disciplinados demostrando un claro anclaje en la tradición platónica-cartesiana, comienza a pensar en nuevos discursos con los cuales intenta modificar su práctica. Fue en estos contextos que la Expresión Corporal, encuentra en el campo de la Educación Física un espacio para profundizar y desarrollar sus prácticas.

Es decir, no hay duda que la crisis social educativa iniciada a mediados del siglo pasado, ha requerido de una revisión y transformación de todas las disciplinas, en especial en las etapas de formación. En el caso de la Educación Física, estas nuevas situaciones sociales educativas propiciaron la necesaria construcción de nuevos discursos asociados del cuerpo y sus prácticas. La Expresión Corporal ha acompañado, aunque sea en parte, este recorrido.

Sin embargo, temas tales como: *el cuerpo expresivo, creativo y comunicativo, el cuerpo de la Danza en la Educación Física,* requiere de un análisis de mayor profundidad que le otorgue su sentido. Lo seguro, es que hay un modo de plantear el problema, hacer las preguntas y de encontrar las respuestas, denominado *método científico*. Por tanto, con el propósito de reflexionar acerca de la Formación del Profesorado en Educación Física en los contextos actuales y construir conocimientos a través de *la observación del cuerpo en sus prácticas reales*, lo que se hace, para que se hace y la manera en que se hace, es que se espera continuar con la discusión, procurando investigaciones asociadas a la *educación del cuerpo y su posibilidad expresiva en las clases de Educación Física*.



BIBLIOGRAFÍA

- Beck, U. (2000). Libertad o Capitalismo Barcelona: Paidós.
- Berger, P y Luckmann, T. (1997). *Modernidad Pluralismo y Crisis*. Barcelona: Paidós.
- Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2011). La teoría de la educación física ¿fundamento de saber o Instrumento de poder? Centro Interdisciplinario de Metodología C. Sociales. UNLP. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/la_teoria.pdf.
- Onfray, M. (2006). *La Potencia de existir*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Read, H. (1943). Traducción de Fabricant, L. (1982, 1ª reimp.). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal*: arte, salud y educación. Buenos Aires: Humanitas.
- Vallespín, F. (2000). El Futuro de la Política. Madrid: Grupo Santillana.
- Vázquez, B. (1989). La educación física en la educación básica. Madrid: Gymnos.
- Zamorano, S., Larreta, B., Arriaga, R. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.



LA CÁTEDRA DE SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE LAS CARRERAS DE LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LIC. EN GESTIÓN EDUCATIVA DE LA UNTREF. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE DOCENTES, DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL VALOR DE LOS SABERES PREVIOS

Canabal, Ariel Roberto, ariel344@gmail.com Mandolesi, Liliana, lilianamandolesi@gmail.com Núñez, Liliana, nunez58@gmail.com Universidad Nacional de Tres de Febrero

Introducción

El Seminario de Investigación Educativa de las Carreras de C. Lic. en Ciencias de la Educación y C. Lic. en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) pretende lograr la rigurosidad científica de una cátedra universitaria con una propuesta para un alumnado profesional docente que porta saberes no siempre fundados en conocimientos académicos sino recogidos en su hacer cotidiano en los servicios educativos. A diferencia de otras propuestas, en los tramos finales de las C.C.C. (Carreras de Complementación Curricular) se pretende trabajar sobre un producto final propio del proceso de la carrera que además brinde elementos, como todas las carreras de grado, de elementos teóricos para el mundo de la investigación. En este sentido como veremos en el desarrollo de esta ponencia, se fueron generando dispositivos de acompañamiento para los estudiantes-profesores como una dinámica de equipo intra-cátedra que posibilito el desarrollo de otras actividades como la investigación o la producción académica.

EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO UN ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DE SABERES

El Seminario fue desde su creación atravesando, distintos momentos. Se lo concibió inicialmente como un espacio para que los alumnos pudieran desarrollar su tesis/tesina o diseño de investigación. Pero poco a poco se fue convirtiendo en un ámbito dónde no sólo se aportan los elementos y técnicas necesarias para el desarrollo de sus trabajos finales y el apoyo tutorial grupal y personalizado para hacerlo, "sino básicamente en un ámbito donde la reflexión sistemática-crítica sobre el método, tipos de investigación y sus contextos de producción se constituye en el eje central del Seminario" Canabal, Mandolesi y Núñez (2011:11). Ello sin dejar de considerar que la mejor manera de "aprender a investigar es investigando" Cátedra Uralde (2013) y que para investigar de la



mejor manera es necesario realizar un proceso de incorporación no sólo de conocimientos teóricos sobre metodología sino experiencial sobre el modo de producción de conocimiento desde los planteos iniciales de una situación problema hasta las decisiones de definición de un técnica o un análisis de datos.

Su estructura se fue modificando tanto en sus contenidos como en su organización para cumplir con este cometido. Se incorporaron paulatinamente más conocimientos epistemológicos y metodológicos que permitieran ir trabajando en mayor profundidad con el grupo una reflexión crítica sobre el papel de la teoría, las distintas técnicas y abordajes conceptuales en el proceso de investigación. Posteriormente, por diversos motivos institucionales se unificaron las cátedras lo que ha permitido reforzar el trabajo de tutorías personalizadas a los alumnos al conformar los tutores existentes un solo equipo. Se apuesta desde allí a una concepción constructiva del aprendizaje, el trabajo de diseño de investigación se convierte en un pre-texto para lograr vivenciar la dinámica propia del trabajo científico: el pensar con otros, la lógica de los errores, las marchas y contramarchas, la revisión constante, el trabajo con la incertidumbre y por tanto de aproximaciones sucesivas a las respuestas posible a un problema.

La Universidad de Tres de Febrero ha privilegiado para el rol de tutores a recursos formados dentro de la misma y por lo tanto que han transitado la experiencia de ser acompañado en el proceso de construcción del trabajo final y acuerdan con la lógica del mismo. Los alumnos-(docentes) cursantes del seminario son guiados por tanto por un colega con el agregado de un conocimiento y formación de postgrado en Metodología, o en otras áreas de la Educación afines, alguien que en particular ha transitado su camino y que puede acompañarlos en el proceso. Estos tutores, docentes de experiencia en el sistema educativa, ofrecen solvencia académica y un código común, capaces de captar la lógica de la producción de saberes que el alumno quiere expresar y plasmar en un diseño de investigación.

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO MATRIZ EN LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Hoy por hoy, el investigador ya no se imagina en la soledad del laboratorio, sino interactuando en sólidos equipos de trabajo que parafraseando a Morin (2009), es muy valioso siempre que no se lo vea como un comando militar en el que hay un Jefe que da órdenes. Creemos que el trabajo en equipo en varias direcciones y el que cada persona enriquece el análisis gracias a sus cualidades personales. Y estamos convencidos que son las características propias de cada persona las que también nos permiten entender la realidad. Los alumnos-profesionales docentes que forman las cohortes de las C.C.C., presentan un recorrido de cambio en su matriz de forma de resolución de



los problemas y de estrategias que va desde la ejecución a partir de la voz de otros a la asunción de la autoría, de la soledad del aula a la conformación de una metodología de discusión con otros (Canabal, Mandolesi y Núñez, 2012).

Esto permite intercambio de ideas, de conocimiento de opiniones diferentes, de asumir posturas y poder defenderlas desde el fundamento teórico y experiencial. Permite además organizarse para diseñar estrategias comunes donde se puedan apreciar resultados y construir conocimiento a partir del espacio compartido.

En la UNTREF, y en la Cátedra del Seminario de Investigación, la titular de la cátedra asume una conducción, pero ofrece a los cursantes una toma de decisiones en horizontalidad que posibilita el trabajo en equipo, donde roles y funciones no se yuxtaponen sino que se complementan desde las fortalezas del otro. Esta práctica ofrecida como herramienta didáctica impacta, desestructura, asombra y moviliza.

Esta construcción de equipos de trabajo se sostiene en tres pilares:

- La presentación de la cátedra como un espacio de equipo consolidado, luego de un tránsito de diez años de construcción.
- Una didáctica que promueve la escucha y la valorización de la palabra fundamentada del otro (práctica de discusión de textos, presentaciones grupales, construcción colectiva del objeto de estudio, simulación de tareas de campo, con prácticas de construcción de técnicas, Jornadas de presentación con egresados con relato de experiencias privilegiando las vivencias).
- La construcción de un producto final,-el diseño de investigaciónresultante de un esfuerzo colectivo y de equipo (aún cuando se presente en forma individual, tendrá siempre la marca de la producción con otros).

Dicha concepción también se plasma en la capacidad de la cátedra de generar equipos de investigación desde ella y la producción intelectual con continuidad de trabajos académicos, tal como se ha ido logrando en los últimos años, con más de una docena de presentaciones colectivas en congresos y encuentros tantos nacionales como internacionales.

TUTORES Y TUTORANDOS

Apostando a una concepción constructiva del aprendizaje, el trabajo de diseño de investigación se convierte en un pre-texto (como anticipo a lo que se habrá de construir) para lograr vivenciar la dinámica propia del trabajo científico: el pensar con otros, la lógica de los errores, las marchas y contramarchas, la revisión constante, el trabajo con la incertidumbre y por tanto de aproximaciones sucesivas a las respuestas posible a un problema.

Es en este marco en el que aparece el tutor con la función de guiar, orientar



y asistir al alumno durante la planificación del proyecto y desarrollo de la tesis. "El tutor es el profesor que ejerce el rol de supervisor académico, que acompaña al estudiante durante todo el proceso de la investigación" (Valarino, 2000:129).

Ratifica al profesor tutor como un facilitador del aprendizaje que estimula la autoexpresión y la organización interna. Su nivel de intercambio con el estudiante debe ser lo más humano posible y ambos actuarán en la búsqueda del conocimiento. La Universidad de Tres de Febrero ha privilegiado para el rol de tutores a recursos formados dentro de la misma y por lo tanto que han transitado la experiencia de ser acompañado en el proceso de construcción del trabajo final y acuerdan con la lógica del mismo.

Los alumnos-(docentes) cursantes del seminario son guiados por tanto por un colega con el agregado de un conocimiento y formación de postgrado en Metodología, o en otras áreas de la Educación afines, alguien que en particular ha transitado su camino y que puede acompañarlos en el proceso. Estos tutores, docentes de experiencia en el sistema educativa, ofrecen solvencia académica y un código común, capaz de captar la lógica de la producción de saberes que el alumno quiere expresar y plasmar en un diseño de investigación.

Esta estrategia ha logrado que los niveles de graduación sean mejores que la media de graduación universitario, contando con cohortes con un 85 % (2002) de graduación y casi ninguna cohorte con menos del 50 %. Incluso estudiantes que varios años atrás no habían podido concluir su proceso se animen a volver al espacio del seminario, para tener nuevamente la oportunidad de contar con un tutor que pueda, lo que en muchos casos se ha logrado, ayudarlo finalmente en su producción y llegar a la titulación.

CONCLUSIONES

El Seminario tiene como característica central recuperar permanentemente el saber y la construcción con otros por ello es que apuesta dentro de su dinámica al encuentro entre el referente tutor y el estudian, en una asimetría inicial, que con el suceder de los intercambios va permitiendo una horizontalidad que culmina con la graduación del estudiante-docente.

La participación de estudiantes, egresados y del equipo de cátedra en espacios formativos especiales como foros y Jornadas, hacen que la construcción técnico/empírico/experiencial al interior pueda potenciarse en el decirse con otros.

Trabajamos en el desarrollo de estrategias colaborativas incluso en los niveles de producción inicial de los diseños, habiendo tenido algunos trabajos realizados en duplas y este año hemos aprobado el 1er diseño



realizado en un equipo de tres alumnas, respetando la individualidad en la producción definitiva. Por otro lado, estamos abriendo espacios formales de Investigación apoyados por la Universidad y sumando a ellos a alumnos-profesores/docentes del sistema educativo, fundamentalmente por medio del Programa de Incentivos y de los proyectos de Investigación que la propia cátedra esta desde el año 2010 poniendo en marcha. Hemos aumentado la producción académica de la cátedra, y estamos fomentando a que los propios estudiantes se animen a presentarse también ellos en jornadas y congresos para que tengan la experiencia del mundo académico además de la de empezar a investigar formando parte de nuestros equipos de investigación.

Partimos de la premisa central de que "se aprende a investigar... ¡investigando!", que el saber de la experiencia, y de la formación básica de profesores, enriquecido por el trayecto universitario de la Licenciatura, tiene un inmenso potencial para abordar la realidad educativa y socio-educativa, con nuevos bríos. Es así que la experiencia, incentiva a investigar con frescura e insolencia cuestiones a veces dejadas de lado por la academia vigente.

BIBLIOGRAFÍA

- Canabal, A., Mandolesi, L. y Núñez, L. (octubre, 2011). La cátedra del Seminario de Investigación de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Gestión Educativa de la UNTREF. Una síntesis de la continuidad de saberes en los trayectos formativos complementarios desde la Universidad. *Primeras Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Mar del Plata.
- Canabal, A; Mandolesi, L; Núñez, L (Diciembre, 2012). La conformación de equipos de investigación.: La propuesta del Seminario de investigación educativa en UNTREF, desde la premisa que "A investigar se aprende... investigando". *Il Congreso Metropolitano de Formación Docente.* Universidad de Buenos Aires.
- Cátedra Uralde (2013). *Programa de la Cátedra de Seminario de Investigación Educativa*. Buenos Aires: UNTREF.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo.* México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Valeriano, E. (2000). Tesis a tiempo. Barcelona: Editorial Camero.

LOS CRITERIOS DE ESTABILIDAD ACERCA DE ESPECIES ATÓMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cappannini, Osvaldo, cappa@iflysib.unlp.edu.ar Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata Espíndola, Carlos, carespin@yahoo.com Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (CONICET-CICPBA-UNLP Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN Y MARCO METODOLÓGICO

Operar con la idea de estabilidad en sistemas materiales implica evaluar las interacciones entre el sistema en estudio considerado y su entorno analizando su efecto sobre el estado del sistema. Esto permite afianzar tanto el conocimiento disciplinar como las herramientas metodológicas implícitas esenciales en el estudio de las Ciencias Naturales: identificación del objeto o sistema de estudio y los diferentes contextos o entornos en el que se puede encontrar, sin cuya consideración resulta imposible establecer la situación y evolución del objeto de interés. Taber (1995, 1998), al estudiar los criterios usados por estudiantes sobre estabilidad de una especie química, encuentra que un alto porcentaje de ellos presenta escaso manejo de herramientas conceptuales y que la Regla del Octeto es considerada un dispositivo heurístico de predicción. Otros trabajos sobre representaciones (Coll, 2008; Taber, 2010; Luxford y Bretz, 2013) y actividades de indagación diagnóstica (Espíndola, 2005 y Cappannini, 2012) han contribuido a estas afirmaciones. Al aplicar la Regla del Octeto como dispositivo heurístico se está obviando el contexto en el que el sistema se encuentra y, por lo tanto, las interacciones que determinarán su estado, de estabilidad o no. Para el estudiante gueda la imagen de que estos dispositivos superan cualquier contexto, tornándolos en instrumentos infalibles de predicción (Taber, 1997).

Levy Nahum *et al.* (2007) sostienen al igual que Taber (2001, 2002, 2009, 2013, 2014) que las ideas de los estudiantes sobre algunos temas centrales de Química (como los asociados a enlace químico) provienen mucho más de una enseñanza sesgada por "ideas no científicas y simplistas" (tanto en textos como en el discurso docente) que de ideas surgidas de la interacción del alumno con su cotidianeidad.

¿Cuáles son los argumentos que sostienen determinadas respuestas de nuestros estudiantes sobre la estabilidad de especies atómicas? ¿Qué es lo que en este sentido los caracteriza? ¿Cuáles son las diferencias con lo encontrado en otros contextos? Estas preguntas guiaron el presente trabajo al tratar,



además, de reflexionar sobre los efectos en el aula de cursos introductorios de Química universitarios locales.

CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO ANALIZADO

La encuesta abarcó dos cohortes de estudiantes de carreras de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. En el 2008 se seleccionaron dos grupos, uno de 44 estudiantes (denominado FF) y otro (VV) con 61 integrantes, a su vez comisiones de Química General, materia del segundo cuatrimestre de primer año de esa Facultad. En 2011 se encuestaron 247 estudiantes finalizando un curso de Química Inorgánica (materia de primer semestre de segundo año de la misma Facultad) distribuidos en seis grupos que denominaremos M1, M2, T1, T2, N1 y N2 respectivamente. La intención era detectar las ideas acerca de estabilidad de especies atómicas y su relación con las interacciones, nociones tratadas habitualmente durante el desarrollo temático de Química en su primer año.

Instrumento y marco metodológico utilizado

El análisis presentado en este trabajo corresponde a uno de los ítem (ver Cuadro 1) de una encuesta apuntada al estudio de interacciones entre componentes y estabilidad en diferentes sistemas (iones en un medio líquido, especies atómicas y red cristalina).

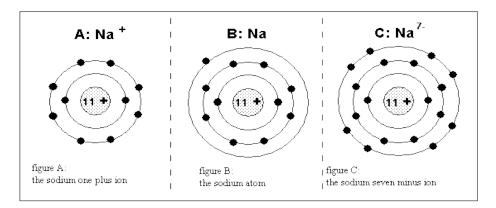
Se esperaba obtener indicios sobre los criterios usados por los estudiantes al identificar la estabilidad de entidades atómicas, la posible utilización de procedimientos basados en reglas operativas en oposición al uso de premisas conceptuales (Mortimer *et al.*, 1994; Taber, 2009 y 2010) y también las nociones que pudieran surgir sobre objeto de estudio e interacción (Pozo y Gómez Crespo, 1998).

En el tratamiento de las respuestas obtenidas se utilizaron los criterios de selección y ordenamiento de gran cantidad de datos (Espíndola y Cappannini, 2012), basados en un punto de vista fenomenográfico (Marton, 1981; Ebenezer y Fraser, 2001). Para ello, se partió de no establecer categorías a priori sino que las mismas se generaron a partir del agrupamiento de respuestas similares, caracterizando el denominado espacio de representaciones del tema considerado. La generación de agrupaciones de respuestas que conduzcan a generalidades y de ellas a categorías, requiere de una disposición particular de los datos obtenidos (Espíndola y Cappannini, 2012).



Cuadro 1. Ítem de la encuesta utilizado para el análisis en el presente artículo.

a. ¿Cuál de las especies mostradas en el diagrama siguiente es más estable?



Respondé en la Tabla que sigue:

l		
a) A es más estable	f) A es más estable que C	k) B es más estable que
que B		C
que b		
b) A y B tienen igual	g) A y C son igualmente estables	I) B y C son igualmente
estabilidad		estables
CStabilidad		Cstables
c) A es menos	h) A es menos estable que C	m) B es menos estable
estable que B		que C
CStable que B		que e
d) Otra (explicar).	i) Otra (explicar).	n) Otra (explicar).
e) No sé.	j) No sé.	o) No sé.
e) No se.	J) NO Se.	o) No se.

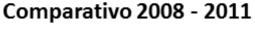
b. Describí, con tus propias palabras en el reverso de la hoja, los motivos de tuelección.

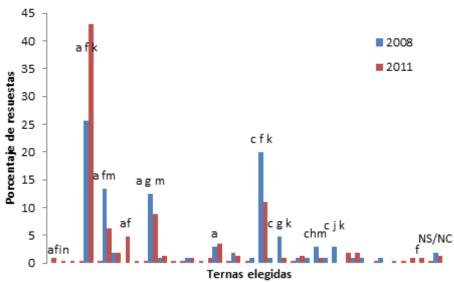
Fuente: Elaboración Propia.



RESULTADOS DE LA ENCUESTA Y ANÁLISIS

Figura 1. Principales opciones de respuesta sobre la encuesta del Cuadro 1.





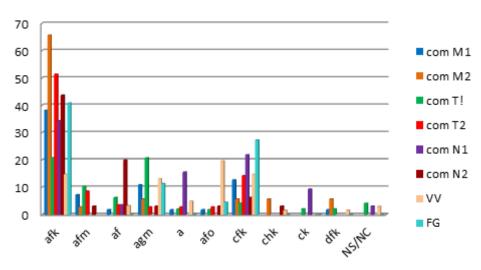
Fuente: Elaboración Propia.

La figura 1 muestra un gráfico comparativo entre las cohortes 2008 y 2011 en relación con las opciones de respuesta posible. Surge nítidamente la preeminencia de la opción "afk" en ambas (con 26%en 2008 y 43% en 2011 respectivamente). La siguen "cfk" (con 20% y 10%), "afm" (con 14% y 6%) y "agm" (con 13% y 8%). En la figura 2 se exhibe la distribución de estas opciones en cada uno de los grupos en que se dividió cada cohorte:



Figura 2. Gráfico comparativo sobre principales opciones de respuesta de cada comisión sobre la encuesta incluida en el Cuadro 1.

Relación de triadas de estabilidad % en las comisiones



Fuente: Elaboración Propia.

Resulta significativo que la distribución de respuestas sea diferente en cada comisión, incluso con disparidades importantes. Por ejemplo, en la comisión T1, los porcentajes de "afk" y "agm" son similares (del orden de 20%) mientras que para la comisión M2, "afk" llega al 65% en tanto que "agm" apenas supera el 5%. Si bien predomina "afk", cada comisión muestra un perfil de respuestas distinto.

Desde un marco fenomenográfico (Marton, 1981; Ebenezer y Fraser, 2001) los argumentos de respuesta indicados por cada estudiante respecto de la opción seleccionada se agruparon en categorías (ver Tabla 1). Estos argumentos aparecieron mezclados en las frases de respuestas de los estudiantes. Al analizarlas, se consideró el total de afirmaciones de los estudiantes indicándose las partes correspondientes a cada categoría en cada una de ellas, para determinar los porcentajes de aparición de estos argumentos respecto del total de afirmaciones. Por ejemplo, en la frase: "... La figura C también tiene el octeto completo, pero cuantos más orbitales hay, los electrones en ellos están cada vez más lejos del núcleo, por lo que la atracción es más débil y el ion menos estable...", la afirmación "tiene el octeto completo" se asoció a la categoría "regla del octeto" mientras que "cuanto más orbitales hay, los electrones en ellos están cada vez más lejos del núcleo" se asoció a "Energía, polarización, radio atómico" y, por último, "la atracción es más débil" a la categoría "electrostática".



Tabla 1. Categorías de argumentos asociados a las respuestas elegidas.

Argumento	Ejemplo
"Regla del octeto"	"A es más estable que B porque tiene 8 electrones en el último orbital"
"Antropomorfo"	" A más estable que B porque el átomo de Na prefiere perder un e- porque la capa semiplena es más estable" " B es más estable que C porque no soporta estar cargada negativamente"
"Electrostática"	" A es más estable que B y C porque sus electrones están más fuertemente unidos al átomo"
"Electronegatividad- electropositividad, afinidad, Tabla periódica"	" El sodio, al igual que el resto de los metales alcalinos tiene una baja electronegatividad, lo que hace muy fácil y probable la pérdida de un electrón del átomo de sodio y muy improbable la formación del ion Na-7"
	"B es más estable que C porque el sodio tienen baja afinidad electrónica y no tienen suficiente Z (carga) efectiva para retener tantos electrones"
	" B es más estable que C porque el sodio tienen baja afinidad electrónica"
"Oxidación- reducción"	" A es más estable que C: El sodio es un metal alcalino que tiende a oxidarse a +1, por lo que es mucho más estable el Na+ que Na-7 (no suele reducirse)"
"Naturaleza"	" El sodio es más estable en su forma catiónica (Na+) por cómo se encuentra en la naturaleza"
"Energía, polarización, radio atómico"	" El Na-7 es muy inestable porque está agregando otro nivel electrónico y la energía que hay que usar para vencer los e- que hay ya previamente es muy grande" " Porque como el Na+ está cargado las moléculas alrededor de
	él se acercarán con su lado polar (-)" " La figura C también tiene el octeto completo, pero cuanto más orbitales hay, los electrones en ellos están cada vez más lejos del núcleo, por lo que la atracción es más débil y el ion menos estable"
"Otros (razones autosustentables	" El sodio es inestable" " A es más estable que C porque es más común encontrarlo"
o afirmaciones sin argumentación)"	"Porque tiene menos tendencia a reaccionar con otros átomos"
"Distribución electrónica-cantidad	" La estabilidad de C es menor que B y que A ya que tiene gran distribución electrónica lo que disminuye la estabilidad de la molécula"
de electrones libres o en movimiento"	" Creo que la especie más estable es la A ya que están homogéneamente más distribuidos (comparando con B)"
"Mezcla molécula-	" Por la cantidad de electrones pares en C"
átomo"	" En el esquema B no se completa el octeto por lo que queda inestable la molécula"
"Fuerzas magnéticas"	" A es más estable que B ya que por fuerzas magnéticas y eléctricas los electrones de A se mantienen más agarrados al núcleo (más carga neta y menos repulsión mutua)"

Fuente: Elaboración Propia



En las figuras 3 a 6 se muestran las distribuciones de estas categorías de argumentos para las tríadas de respuesta mayoritarias en estos grupos de estudiantes.

Figura 3. Gráfico comparativo entre las cohortes 2008 y 2011 sobre las principales categorías de argumentos para la opción "afk".

AFK. Cursos 2008 y 2011 % 40 30 20 10 0 2011 2008 2008 2011 2008 2011 2008

Fuente: Elaboración Propia.

La distribución de argumentos para la opción "afk" (mostrada en la figura 3) indica que si bien es mayoritario el porcentaje correspondiente a "regla del octeto" (del orden de 30% para ambas cohortes) hay una importante aparición de "Otros" (entre 20 y 27%), en la que se incluyen afirmaciones sin respaldo alguno. Le siguen argumentos vinculados a "electrostática" (entre 12 y 15%) y porcentajes menores para algunas otras ideas con una dispersión mayor en la cohorte 2011 que en la del 2008.

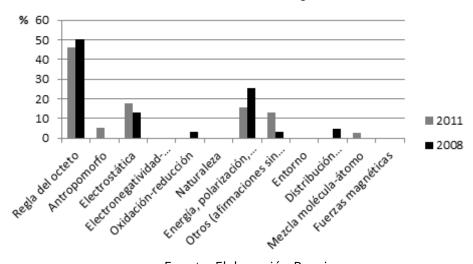
En el caso de la "afm" (ver figura 4), en cambio, domina abiertamente "regla del octeto" (con 50% y 45% para 2008 y 2011 respectivamente) seguida por "Energía, polarización, radio atómico" (con 25% y 15% respectivamente) y, en tercer término "electrostática" (con 12% y 18% respectivamente). "Otros" resulta menor así como algunas otras argumentaciones diferentes de las predominantes en "afk".

Para la opción "agm" (ver figura 5), la categoría "regla del octeto" aparece como dominante (con 75% y 62% respectivamente en 2008 y 2011). Le sigue "Otros" con una notable diferencia entre ambas cohortes: 3% en 2008 y 35% en 2011. Las restantes categorías presentan porcentajes menores.



Figura 4. Gráfico comparativo entre las cohortes 2008 y 2011 sobre las principales categorías de argumentos para la opción "afm".

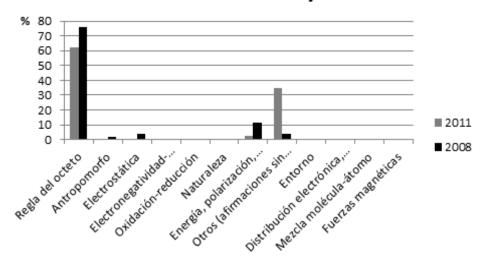
AFM. Cursos 2008 y 2011



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 5. Gráfico comparativo entre las cohortes 2008 y 2011 sobre las principales categorías de argumentos para la opción "agm".

AGM. Cursos 2008 y 2011

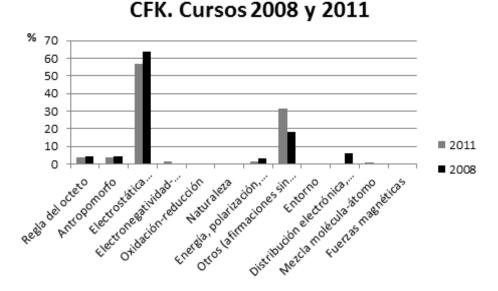


Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, para la opción "cfk" (ver figura 6) el argumento dominante es "electrostática" (63% en 2008 y 58% en 2011) a la que sigue "otros" (con 18% y 31% respectivamente) y otras categorías por debajo del 5%. La idea que aparece como central en la categoría "electrostática" es la de neutralidad de carga para evaluar la estabilidad de la especie atómica.



Figura 6. Gráfico comparativo entre las cohortes 2008 y 2011 sobre las principales categorías de argumentos para la opción "cfk".



Fuente: Elaboración Propia.

CONCLUSIONES

Las respuestas de los estudiantes en ambas cohortes muestran coherencia con lo registrado por otros investigadores en contextos diferentes del aquí presentado (Taber, 2009 y 2010). Las razones para ello deben ser rastreadas a través de investigaciones que vayan más allá de las categorías planteadas en el instrumento y de los argumentos registrados. Lo evidenciado en el presente artículo se puede resumir en los siguientes puntos:

- Dispersión de respuestas: cada comisión muestra una distribución particular de opciones, cuestión que pareciera estar asociada a diferencias en el trabajo de aula (Cappannini y Espíndola, 2014).
- Los argumentos que las sustentan giran mayoritariamente en torno a "regla del octeto", seguida por "electrostática" y afirmaciones autosustentadas o sin argumentación. Estas últimas, son coherentes con imperativos sociales y metafísicos de respuesta (Espíndola y Cappannini, 2015).
- No se registra consideración de interacción entre las especies incluidas en la encuesta y entornos no explicitados.

Dado que los conceptos utilizados por los estudiantes (como regla del octeto e interacción electrostática) han sido recibidos en la instrucción, una interpretación posible desde una mirada tradicional ubicaría algunas de las respuestas como erróneas sin tenerlas en cuenta como parte de un proceso de aproximación conceptual hacia el conocimiento científico ortodoxo.



La diversidad de fundamentaciones que acompañan las respuestas mayoritarias, además, parecen indicar como poco adecuadas las formas tradicionales de evaluar tanto los propios conceptos como su aplicación. Esto coloca la atención en qué se debe preguntar al evaluar, dado que las respuestas supuestamente correctas que se pueden lograr en exámenes tradicionales parecen no ser suficientemente representativas de aquello que subyace en el razonamiento de los estudiantes. En esta perspectiva, el trabajo docente y la incidencia de los textos serían factores importantes en ese proceso desde lo coloquial a los conceptos científicos.

En este sentido, aun cuando la dispersión de opciones elegidas es amplia, la focalización en algunos argumentos indicaría que las respuestas están reflejando aprendizajes mecanizados y falta de herramientas metodológicas (como la consideración del entorno del objeto de estudio) como consecuencia, por ejemplo, de contextos de aula escasos en instancias de discusión fundamentada. Se precisará profundizar mediante el uso de diversos instrumentos de análisis (como otras encuestas específicas, entrevistas a docentes y estudiantes y análisis de textos) para identificar las posibles causa de las dificultades registradas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cappannini, O. y Espíndola, C. (2014). Incidencia del trabajo de aula en las ideas de estabilidad e interacción en estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26, (Extra), 29-39.
- Coll, R. K. (2008). Chemistry Learners' Preferred Mental Models for Chemical Bonding. *Journal of Turkish Science Education*, *5* (1), 22-47.
- Ebenezer, J. y Fraser, D. (2001). First year chemical engineering students conceptions of energy in solution processes: phenomenographic categories for common knowledge construction. *Science Education*, *85* (5), 509-535.
- Espíndola, C. y Cappannini, O. (2005). La discusión coordinada: una herramienta de evaluación formativa. *Enseñanza de las Ciencias*. Volumen Especial, Número Extra, 6.
- Espíndola, C. y Cappannini, O. (2012). Obstáculos en la evaluación diagnóstica. Una propuesta de superación mediante la identificación de modelos presentes en el curso. *Educación Química*, 23 (4), 484-491.
- Espíndola, C. y Cappannini, O. (2015). Los estudiantes, sus explicaciones y fundamentos en la estabilidad química. Manuscrito inédito, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.



- Levy Nahum, T., Mamlok-Naaman R., Hofstein, A. y Krajcik, J. (2007). Developing a new teaching approach for the chemical bonding concept aligned with current scientific and pedagogical knowledge. *Science Education*, 91, 579–603.
- Luxford, C. y Bretz, S. (2013). Moving beyond definitions: what student-generated models reveal about their understanding of covalent bonding and ionic bonding. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 14, 214-222.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Mortimer, E., Mol, G. y Pains, L. (1994). Regra do octeto e teoría da ligacao química no ensinomédio: dogma ou ciencia? *Química Nova*, 17, (2), 243-252.
- Pozo J. L. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Taber, K. S. (1995). Development of student understanding: a case study of stability and lability in cognitive structure. *Research in Science & Technological Education*, 13 (1), 89-99.
- Taber, K.S. (1997). Student understanding of ionic bonding: Molecular versus electrostatic framework. *School Science Review*, 78 (285), 85-95.
- Taber, K.S. (1998). An alternative conceptual framework from chemistry education. *International Journal of Science Education*, 20 (5), 597-608.
- Taber, K. S. (2001). The mismatch between assumed prior knowledge and the learners' conceptions: A typology of learning impediments. *Educational Studies*, 27,(2), 159-171.
- Taber, K. S. (2002). *Chemical misconceptions—Prevention, diagnosis and cure, Vol. 1: Theoretical background.* London: Royal Society of Chemistry.
- Taber, K. S. (2009). College students' conceptions of chemical stability: The widespread adoption of a heuristic rule out of context and beyond its range of application. *Int. Journal of Science Education*, 31,(10), 1333-1358.
- Taber, K. S. (2010). Shifting sands: a case study of conceptual development as competition between alternative conceptions. *International Journal of Science Education*, 23 (7), 731-753.
- Taber, K. S. (2013). Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education *Chem. Educ. Res. Pract.*, 14, 156-168.
- Taber, K. S.(2014). The significance of implicit knowledge for learning and teaching chemistry. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 15, 447-461.

ENSEÑANZA DE DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: DESPLAZAMIENTOS Y DETENCIONES NECESARIAS

Castells, María del Carmen, mariqui_c@yahoo.com.ar Luna, María Virginia, virginialuna11@gmail.com Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos

Introducción

Problematizaremos aquí la enseñanza de la Didáctica en la formación docente universitaria por considerar la relevancia de sus efectos en la producción de sujetos didácticos y de saberes en torno a la enseñanza escolar. Esta problematización, realizada en diálogo con autores de las Ciencias Sociales y la Filosofía y con la experiencia en otros ámbitos educativos externos a nuestra institución, nos permite movimientos que alcanzan la construcción del saber a enseñar (Chevallard, 1997).

Debemos decirque no essencillo realizar una memoria de los desplazamientos en una práctica propia. Cada uno de los momentos transitados y memorados, tuvieron sus filiaciones teóricas y experienciales, sus posibilidades de visibilidad, sus razones. En una memoria nos vamos reconociendo a través de las sucesivas lecturas que resignifican lo pasado y reformulan puntos de vista, permitiéndonos advertir allí, no solo desplazamientos limpios y directos, sino coexistencias no tan nítidas, que permanecen.

En esta ocasión pondremos el foco en el análisis de unos de los trabajos prácticos de la materia Didáctica I de la FCE-UNER, en sus justificaciones iniciales, en los impactos que generó su realización en distintas escuelas, en las reflexiones y transformaciones que nos hemos permitido realizar. La exposición de estos corrimientos necesitará ubicar la experiencia en las distintas tramas de la asignatura, necesitará presentar algunos de los criterios que fueron organizando el trabajo, así como los interrogantes y respuestas que fuimos formulando a lo largo de la implementación.

Mencionamos que Didáctica I es una materia de carácter anual que se ubica en el segundo año de las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Forma parte del Área de Didáctica, cuyas categorías transversales y compartidas de trabajo son: *enseñanza*, *escuela*, *sujetos*, *conocimiento*, *método*. Es necesario aclarar que esta Área gesta, a partir de 1990, una transformación en la que cada una de las asignaturas de Didáctica del plan de estudios, dejará de ser tributaria de los niveles del sistema educativo. En cambio, se especificarán en torno a ejes que dan su denominación: (Didáctica I) - Conocimiento y método-;



Teoría y procesos Curriculares (Didáctica II); Prácticas didácticas (Didáctica III) y Didáctica de las Ciencias Sociales y Práctica de Enseñanza (Didáctica IV).

PUNTO DE PARTIDA

En la década anterior, el trabajo práctico transversal, se inscribe en una propuesta académica que sustenta fundamentalmente una preocupación epistemológica planteada en clave histórico crítico y hermenéutica. Entre sus justificaciones formulamos:

[...] Didáctica I introduce por primera vez en la Carrera, la especificidad de la problemática de la enseñanza y con ella, la problemática de la construcción de sus discursos y de sus prácticas. Tradicionalmente, la Didáctica como saber acerca de una práctica, conformó en nuestras sociedades capitalistas, modos de producción de subjetividades y de producción, de recontextualización y de transmisión de conocimientos sociales, imprimiendo espacialidades y temporalidades singulares. Esta especificidad que se recorta articula damenteen el campo pedagógico-educativo con las categorías de escuela y de escolarización (dispositivo escolar), de sujetos didácticos, de conocimiento, de método, atribuye un ritmo y una sistematicidad a la enseñanza que impone límites y pero también supone posibilidades. El modo en que abordamos la historicidad de la constitución del campo de la Didáctica y en él, la producción teórica y práctica de los objeto/s, nos indican continuidades y rupturas. En efecto, esta perspectiva advierte la coexistencia de enfoques heterogéneos y de posiciones diversas respecto de una concepción unívoca de la enseñanza; advierte la coexistencia de categorías y de significados que hablan también de discontinuidades epistémicas, teóricas y metodológicas... (Castells, 2006:2)

La articulación que bosquejamos e intentamos desanudar en la enseñanza de la disciplina entre construcción teórica del objeto didáctico y las diferentes teorías didácticas (de Alba,1990), tiene el propósito de proveer herramientas para elaboraciones iniciales de propuestas enseñanza situadas. Herramientas que admiten lecturas abiertas y complejas, que viabilizan la argumentación crítica de las decisiones tomadas y la búsqueda de una coherencia en las mismas tensiones y desafíos que conlleva toda producción de una propuesta. De esta manera, la instancia de reflexión epistemológica también delinea una relación de conocimiento donde tiene lugar la pregunta y lo inédito en la construcción de las prácticas de enseñanza (Castells, 2006:1-3).

En este sentido reconocimos tareas contemporáneas inminentes a este espacio de saberes y planteamos:

La Didáctica tiene hoy la responsabilidad de pensar y construir la enseñanza en y para este presente histórico. Este compromiso deviene imperativo que



impulsa a generar con nuestros alumnos prácticas de aprendizaje, marcos de lectura y de recepción que abran contemporáneamente la comprensión del pasado y de lo actual de las problemáticas didácticas. Por ello, entre otras cuestiones, consideramos de relevancia introducir significados de la práctica y de la teoría de la enseñanza que eviten el traslado acrítico de lo hecho y lo pensado para otro tiempo y para otros espacios.

Bajo estas acepciones se formulan demandas metodológicas que ubican a la teoría en su potencialidad cognoscitiva de reconocer/se, de preguntar/se, de analizar los propios procesos constructivos en su temporalidad y sus límites, de des-cubrir tareas pendientes del campo didáctico actual (Zemelman, 1987). De hecho, intentamos provocar en nuestras prácticas de enseñanza el inicio de lo que llamamos procesos de teorización, entendidos éstos como variados movimientos de otra práctica, la teórica, que para ser necesita de cierta distancia y de determinadas condiciones que quiebran con la inmediatez y las urgencias de la empiria. Y leer y escribir las prácticas de enseñar y aprender, las propias y las ajenas, hacer públicas esas producciones, tiene en Didáctica I la pretensión de propiciar esa distancia reflexiva que le cabe al registro de lo teórico.

Como se verá en esta propuesta académica, junto a la apertura de las problemáticas contemporáneas de la Didáctica y sus diversos tratamientos realizados por autores actuales, mantenemos la centralidad de autores que denominamos clásicos en el campo didáctico-pedagógico. Desde esta centralidad de los clásicos, en la enseñanza materia se abre la analítica de los ejes que la vertebran, reconociendo una diversidad y jerarquización de conceptos y de significados en cada una de las obras (Castells, 2006:6).

A partir de ello, la asignatura se propone un análisis transversal de la configuración histórica del campo didáctico; de las racionalidades y lógicas para la construcción de la teoría y la práctica de la enseñanza, de las fronteras y relaciones de la Didáctica con otros campos de saberes, sujetos, método, conocimiento, escuela. Esboza un panorama de la constitución del campo de la Didáctica en un arco expresado entre estos núcleos de contenidos:- Escenario actual de las prácticas didácticas; - Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica; -Debates didácticos contemporáneos.

El trabajo práctico transversal, que se realiza como trabajo de campo en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná y de ciudades cercanas, adquiere sentido en esa trama. Leído desde ahora, por esos años trabajamos en torno a un anclaje entre los enunciados de esa didáctica y las institucionalizaciones escolares, curriculares, las pautas legales existentes. Las formas de lo escolar, de concebir el conocimiento en ella, sus límites y sus horizontes, sus regularidades, sus conflictos, aún se hacen allí visibles dentro de los parámetros discursivos de esta didáctica.

Se emprende así una tarea que procura comprender las razones históricas,



junto con las intencionalidades de los sujetos en la producción de las prácticas de enseñanza escolar, sus representaciones e imaginarios. De este modo, serán las perspectivas hermenéuticas y etnográficas críticas (Gadamer, 1997; Guber, 2004) las que aportan en un tránsito que pretende explorar la enseñanza en los escenarios donde acontecen y así gestar una propuesta enseñanza argumentada. Decíamos al respecto:

...La elección del espacio "geográfico" en y para el que se piensa, la caracterización de los sujetos con quienes potencialmente ella podrá ponerse en acto, la constitución de las tramas institucionales que atraviesan las prácticas abrirán interrogantes para una problematización que oriente las decisiones asumidas didácticamente. En tanto construcción metodológica reflexiva, la elaboración de la propuesta incluye decisiones y argumentaciones epistemológicas, teóricas, políticas y prácticas que delimitan su formulación. En consecuencia, se exige contar con referentes que permitan problematizar la situación donde esa práctica se está dando. Así, a partir de la elaboración del trabajo se intenta volver sobre las lecturas de cátedra, reconociendo muchas veces que las mismas no agotan la situación indagada, por lo que se hace necesario formularles interrogantes y ampliaciones, generar otras búsquedas, arriesgar hipótesis propias (Castells, Luna y Bernay, 2005:2).

En líneas generales, propusimos para el trabajo una organización que constó de tres partes:

- Análisis de la situacionalidad para la que se pensaba la propuesta: interrogantes acerca de los sujetos alumnos y docentes, la escuela y el conocimiento. Desafíos y preguntas que devienen de este análisis para pensar la enseñanza y la elaboración del proyecto.
- Enunciado de problemas o cuestiones que movilizan la selección de una temática y de la/s perspectivas epistemológicas y teóricas para su abordaje.-Reflexiones en torno a la opción metódica-metodológica con que podría llevarse adelante la propuesta. Actividades para llevar a cabo la propuesta (Castells, et. al., 2005).

En las clases a lo largo del cursado, durante los procesos de análisis y de construcción de la propuesta, los debates, a partir de las lecturas de lo vivido en las escuelas y de la bibliografía de la materia, eran parte también de instancias hermenéuticas. Así, en esos movimientos de puesta en común, tendrían lugar no sólo problematizaciones que recorrerían todo el trabajo, sino creación de interrogantes acerca de los propios marcos de lectura.

Sin duda, esta experiencia ha mantenido y mantiene para los alumnos un alto grado de significatividad por cuanto promueve la relectura abierta de los textos de la asignatura con relación a la cotidianeidad de las escuelas, los enfrenta con los propios parámetros de comprensión y de producción de



conocimiento didáctico, inicia una aproximación a futuros movimientos de investigación. Para nosotras, este trabajo de cátedra ha sido y continúa siendo una fuente permanente de interpelaciones que se disparan con relación a un afuera-adentro de la Facultad y de la materia y nos pone en la situación permanente de re-pensarla.

RECONFIGURACIONES DEL RÉGIMEN DIDÁCTICO

A lo largo de los últimos años estos intercambios realizados con las escuelas secundarias a instancias del trabajo práctico, nos ubicaron como testigos de hondas transformaciones de sus prácticas de enseñanza. Entre ellas, podemos mencionar las brechas existentes entre los códigos sociolingüísticos escolares y los portados por los alumnos, la debilidad de las regulaciones tempoespaciales para organizar la experiencia de los adolescentes, la hegemonía de los lenguajes massmediáticos y de la lógica del consumo (sustancias, internet, medios electrónicos), la mutua experiencia de estigmatización y desconfianza que se intercambia entre adultos y jóvenes y de los adolescentes entre sí, etc. Paulatinos pasajes han ido operando en los procesos de escolarización, en los enmarcamientos didácticos, en los códigos que regulan la vida de las escuelas con las que interactuamos. Venimos notando, así, importantes desplazamientos referidos a las modalidades de producción de los enmarcamientos que organizan las situaciones escolares contemporáneas.

En ese contexto, la convivencia y diversificación de códigos pedagógicos junto a nuevas regulaciones jurídicas, económicas, psiquiátricas, tecnológicas, entre otras, plantearon a nuestro entender, la necesidad de poner en cuestión los marcos epistémicos desde los que veníamos interrogando y dilucidando las prácticas escolares y las de enseñanza especialmente. Los escenarios que se plantean en las instituciones escolares nos alertan de la emergencia de nuevas prácticas, de nuevos saberes y modos de subjetivación cuyos alcances, ahora entendemos, no podían volverse inteligibles apostando a una continuidad de las claves de interpretación sostenidas.

En ese devenir que nos coloca frente a un desfase, comenzamos a trazar no sin dificultades, líneas de interrogación que generaron reformulaciones, nuevos horizontes de problematización y efectos de discontinuidad en nuestra trayectoria de enseñanza de la Didáctica. A lo largo del recorrido descripto, advertimos que nuestras miradas, muchas veces, asumían la escuela como espacio de saberes envejecidos respecto de las transformaciones sociales actuales y, a pesar de que dichas transformaciones se reconocían parte de la situacionalidad institucional, aún seguían siendo pensadas como elementos exteriores a las propias dinámicas de los códigos escolares.

Giros en nuestros análisis permitieron emprender nuevas relaciones de



conocimiento de y con lo escolar. Provocaciones a la cátedra, en tanto texto de enseñanza, nos condujeron en dirección de reconocer condiciones de emergencias de prácticas productoras de nuevos principios reguladores en la enseñanza escolar, las que entendidas como acontecimientos, trastocan las rutinas en las escuelas secundarias con las que trabajamos.

En este sentido, y como parte de estos desplazamientos, además de reorientar las perspectivas y estructura de la materia, nos pareció de suma necesidad alentar un proyecto de investigación7 situado en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná con las que tenemos un vínculo sostenido. En parte conscientes de que una rotación, un cambio en la mirada supone al mismo tiempo un nuevo campo de objetos, que a través de esta investigación intentaremos bucear. No ya en los procesos y fenómenos que impiden una cierta realización de lo escolar, sino en las condiciones escolares efectivas de emergencia de prácticas didácticas en las que se están produciendo principios y códigos organizadores de la enseñanza, junto a los nuevos espacios de incertidumbre que ellos comportan.

En dirección de ir dejando de lado la categoría de campo, para incluir la categoría de prácticas didácticas como noción que interviene decisivamente en la producción de códigos distributivos y evaluativos (Bernstein, 1993; 1998) de nuestra cátedra y del trabajo práctico, hemos recuperado la potencialidad de la perspectiva genealógica de Michel Foucault, entre otros autores. Entendemos que el estudio de las prácticas o de los conjuntos prácticos en la perspectiva foucaultiana tiene como dominio de referencia, no las acciones de un sujeto y las representaciones que se da a sí mismo, tampoco las condiciones que lo determinan sin que éste lo sepa, sino la materialidad de las regularidades por las que un sujeto deviene tal. En este sentido, la analítica que realiza Foucault no explora representaciones, mentalidades o condiciones superestructurales determinantes de las acciones de los hombres y tampoco busca encontrar en las prácticas intenciones tácitas o explícitas que las guían. Por fuera de todo análisis hermenéutico/interpretativo, sus estudios nos brindan aproximaciones a las condiciones de emergencia y a los modos en que ciertas prácticas se configuran, se regularizan, resisten o se diversifican y diseminan a partir de convergencias y dispersiones de fuerzas plurales que producen sujetos, objetos y políticas de verdad.

Emprender la enseñanza de la Didáctica desde estos aportes nos ha desafiado a comprender nuevamente y de una manera distinta, que no existen objetos de conocimiento por fuera de tramas de prácticas concretas que los hacen posibles. Una lectura del territorio escolar, ahora emprendida desde su

⁷ Castells, M. del C. y Luna, M.V. (2015) "Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná". FCE-UNER en evaluación.



positividad, es decir en tanto lo efectivamente hecho, lo efectivamente dicho (Foucault, 1997), disloca marcos de interpretación sedimentados en nuestras prácticas universitarias que tienden a medir, analizar, a relacionarnos con las instituciones con la vara o la norma de objetos (escuela, enseñanza, etc.) todavía sostenidos una idealidad universal y trascendente. En ese sentido ya pesar de nuestra voluntad crítica, dichos objetos continúan operando de antemano, a la vez que usándose como referentes (Foucault, 2006) frente a la existencia de otras materialidades de las prácticas de enseñanza efectivas, que necesitan explorarse.

Asistimos a la gestación de nuevas regulaciones escolares, aún ininteligibles en su particularidad y potencialidad, desde los parámetros de lectura que veníamos desarrollando. En las escuelas secundarias vemos precipitarse la disolución de las separaciones y de los ordenamientos que regían mientras la forma estatal moderna era predominante. Advertimos que no opera ya de la misma manera la constitución de la institucionalidad entendida como la existencia de "adentros" protectores (formas de sociabilidad, figuras institucionales, formas de comunicación, etc.) donde los sujetos se sienten a salvo de situaciones "exteriores" hostiles. Por el contrario, como lo demuestra Virno (2003) al analizar las sociedades contemporáneas, hoy la vida, y la vida escolar particularmente, está expuesta constantemente a lo imprevisto, al riesgo, a la incertidumbre, a las innovaciones. Lo que prima en nuestro presente es la organización de vidas que se saben inestables, mutables, cuya consecuencia es que las estrategias de actuación de los sujetos disten considerablemente de las conocidas en las instituciones de matriz moderna. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que desde la categoría de *prácticas* didácticas no sería posible pensar estas emergencias como simple crisis y decadencia de los formatos escolares modernos, pues las estrategias lógicolingüísticas-sociales que antes estaban ancladas a contextos particulares (por ejemplo, modos de comportamiento y de intercambios propios de la escolarización moderna) y cuyo dominio especializado aseguraba a los individuos cierto escudo protector ante lo desconocido, están dando paso, siguiendo a Virno, a una lógica de lugares comunes. Esto es: a genéricas formas lógico-lingüísticas que se transforman en recursos compartidos por la especie, a los que se puede echar mano en cualquier situación, produciendo una dinámica escolar que ya no se construye exclusivamente mediante separaciones o clasificaciones fuertes con el exterior. Más bien, observamos a través de las estadías de nuestros alumnos en las instituciones, que las exclusiones o clasificaciones fuertes entre espacios, lenguajes, saberes, tienen una exigencia de temporalidad provisoria y situacional para poder erigirse como tales.

Por otra parte, los objetos "escolarización", "sujetos didácticos", "enseñanza",



etc., que se recortan en las tramas del presente nos obligan a considerar que el eje de la transmisión cultural escolar ha virado desde la socialización secundaria basada en las disciplinas o asignaturas humanístico-científicas, hacia la problemática misma de la precariedad de la humanidad en cuanto tal. En los escenarios de las escuelas con las que nos vinculamos, la vida misma en su gestión cotidiana se vuelve inquietante y adquiere un alto grado de imprevisibilidad, convirtiéndose en objeto inmanente y excluyente de las dinámicas escolares (Duschatzky, 2007). Las lógicas escolares contemporáneas revelan que lo que está en el centro es la producción y el sostén de la vida misma (Duschatzky, 2007).

Las situaciones que describimos a partir de narrar los propios virajes y los abismos teóricos transitados nos llevan a considerar que la Didáctica, como plantea Foucault para pensar su propia trayectoria de conocimiento, no puede seguir concibiéndose desde un régimen de sistema general de deducción y análisis para aplicarlo uniformemente a campos y dominios diferentes. Él nos dice:

...Soy un experimentador, no un teórico. Llamo teórico a quien construye un sistema general, sea de deducción, sea de análisis, y lo aplica de manera uniforme a campos diferentes. No es mi caso. Soy un experimentador en el sentido de que escribo para cambiarme y no pensar lo mismo que antes (Foucault, 2013: 34).

RECONSIDERACIONES DEL SABER A ENSEÑAR

Impactantes experiencias que llegan al corazón mismo del saber a enseñar de la Didáctica, desde las dos vertientes con las que intentamos permanecer siempre en contacto, como modo de evitar una clausura didáctica. Impactantes experiencias que ponen al descubierto la densidad que implica desplegar una vigilancia epistemológica sobre los saberes que se enseñan. En esos movimientos, las preguntas y las respuestas alcanzan un nuevo espesor y van al encuentro de otros criterios para habitar la escuela en el trabajo práctico transversal.

Interrogantes acerca de la historicidad de las prácticas de enseñanza, que retornan con reiteración en nuestra preparación del saber a enseñar, son de nuevo unos de los puntos de quiebre. Allí nosotras, y a pesar de haberlo recusado ya en la programación anterior de Didáctica I, nos reconocimos otra vez inscriptas en una tradición muy arraigada en nuestro campo que concibe de manera lineal o dialéctica la producción de prácticas y de conocimientos. El esquema se repite, muchas veces, más allá de los cambios de perspectivas o de paradigmas didácticos. Un nudo que, muchas veces imperceptible, nos sigue interpelando.

En la pregunta por las propias condiciones de producción y las condiciones



de los otros, por las tradiciones y trayectorias de formación y de experiencias presentes en cada uno, se abre otra posibilidad de lecturas. No sólo ya para comprenderlas y reconocerlas habitados por ellas (Gadamer, 1997) en una apreciación de conjunto que en ocasiones recae inevitablemente en clasificaciones ordenadoras de lo desconocido, sino para dar lugar a la irrupción de la pluralidad coexistente de experiencias a partir de una mirada de la alteridad (Geertz, 1996; Skliar, 2008). Allí, reconocer la nuestra como una experiencia más entre las que existen en las instituciones escolares, supone desafiar/nos en la centralidad interpretativa de lectura de los otros y de sus experiencias – aún admitiendo que en ocasiones puede llegar a ser inevitable-, así como en la lectura lineal y homogeneizadora del devenir de las prácticas didácticas, sin dejar de tener a la vista la tensión inherente a los discursos pedagógicos: la de una proyección hacia algo mejor, pero que necesitaremos construir en la alteridad de historias y de expectativas con las que nos encontremos.

Esto nos señala otro modo de estar en la escuela, de intentar habitarla, de intercambiar con los docentes, los alumnos, los directivos, el personal de apoyo. Involucrase en la situacionalidad, transitar experiencias propias será elaborar con los otros las propuestas de actividades, no al final, en la "devolución" de un análisis donde pretendemos que los "demás" se vean en espejo, sino en un hacer conjunto que a todos transforma. De este modo, la observación – necesaria en tanto silencia los propios parámetros de juicio-cobra sentido en esa dirección. Lo mismo que las entrevistas. Intentar conocer al otro, sus historias, sus vivencias acerca de las condiciones laborales actuales; intentar "presentarnos" –en el sentido de hacernos presentes como quienes venimos a interrumpir un devenir en la enseñanza-, nos recuerda también, lo poco que hay en común y, que por lo común en tanto punto de llegada, deberá bregarse (Rancière, 1996).

Lo que emerge como producción estará en ese espacio de acuerdos y de no acuerdos, que ahora se despliega sin tener a la vista un modelo ejemplar –que nosotros "los de la Facultad"- venimos a proponer. Es simplemente una distinta posibilidad de prácticas que nos obliga, en el disloque temporal ya expuesto, a una lectura de continuidades pero también de emergencias de lo nuevo. Lo nuevo en múltiples sentidos. Aquellos sentidos que desarticulan los códigos didácticos conocidos –su matriz teleológica, un dispositivo escolar determinado, categorías espacio-temporales construidas al hilo de ciertos discursos regulativos-, y que poniendo en vilo nuestro propio discurso, conmina a abandonar prácticas anacrónicas para pensar y ensayar desconocidas. Aquellos, que nos recuerdan que ingresamos a las escuelas con la precariedad de lo conocido por la Didáctica. La enseñanza como ensayo de otras maneras posibles ya no se delinea en la certeza alguna de método, sino que se sostiene



en la propia trayectoria de una experiencia compartida (Britos, Baudino y Ugalde, 2002) y que necesitará expresarse como tal. En la programación actual de Didáctica I ahora decimos en su justificación:

De ahí que ser contemporáneos sea, ante todo, una cuestión de coraje: porque significa ser capaces no sólo de mantener la mirada fija en la sombra de la época, sino también percibir en esa sombra una luz que, dirigida hacia nosotros, se aleja infinitamente de nosotros. Es decir: llegar puntuales a una cita a la que sólo es posible fallar (Agamben, 2009:11).

Propuestas actuales que eclipsan las formas establecidas de lo escolar y los discursos heredados de la Didáctica, podrían tentarnos a enseñar en la urgencia, "nuevos procedimientos para aplicar" a la escuela del presente, o, en su defecto iniciar un recorrido destituyente de los enunciados que delimitaron nuestro campo de saberes. Sin embargo, el desarrollo de la asignatura recorre otro camino: aquel que inserta en lo actual una distancia crítica y plantea allí una cesura (Agamben, 2009) que pone en tensión los escenarios pasados y presentes de la constitución de este saber de la enseñanza. Allí la pregunta por lo didáctico, por la Didáctica y por la enseñanza, interroga en las prácticas, en los modos de escribirlas (Chartier, 1996) y de enunciarlas, los efectos políticos y epistémicos que estos discursos (Foucault, 1992) proyectaron en los sujetos del campo y en los procesos de escolarización del educar.

A partir de esa relación entre pasado y presente, construida desde las lecturas de voces, de experiencias, de textos contemporáneos y de autores clásicos de la Pedagogía y de la Didáctica, proponemos:- analizar las condiciones de conformación de los discursos disciplinares y de constitución los sujetos que ellos legitiman;- reconocer las fronteras, los límites, puntos de contacto que van definiendo/debilitando lo "didáctico" y demarcan lo permitido y lo prohibido, lo incluido y lo excluido en y para la enseñanza escolar;- reconocer criterios de transformación de los discursos en torno de la enseñanza; -comprender para transformar los rasgos que asumen saberes y conocimientos en la escuela y la relación que se establecen en la formación. Desde la enseñanza de la Didáctica, consideramos un desafío aportar herramientas para que, leyendo los rasgos del presente, nuestros alumnos comiencen a interrogarse y esbozar otras condiciones que hagan posible la emergencia de nuevas prácticas de escolarización (Castells y Luna, 2015: 2).

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2009, 21, marzo). Qué es ser contemporáneo. Suplemento \tilde{N} , Clarín. Pp. 10-12.



- Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1993). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI. 14 ed.
- Britos, M., Baudino, S. y Ugalde, M. (2002). Método y juego. UNER, Paraná: Eduner.
- Castells, M. del C. (2006). Propuesta Académica para la Reválida del cargo ordinario de Didáctica I. FCE-UNER.
- Castells, M. del C., Luna, M. V. y Bernay, V. (2005). Lineamientos para la elaboración de una propuesta de enseñanza. Documento para el debate. Material de cátedra de Didáctica I FCE-UNER. Paraná: Mimeo.
- Castells, Ma. del C. y Luna, Ma. V. (2013-2014-2015). *Programa de la asignatura Didáctica I,* Carrera de Ciencias de la Educación. Paraná: UNER. Mimeo.
- Castells, M. del C. y Luna, M. V. (2015). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. Proyecto de investigación en evaluación. Paraná: FCE-UNER.
- Chartier, R (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau y Marin.*Buenos Aires: Manantial.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición Didáctica. Buenos Aires: Aique.
- de Alba, A. (1990). *Teoría y educación*. México: CESU.UNAM.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1997). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France* 1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). La inquietud por la verdad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, J. (1997). *Verdad y Método. Fundamentos de una filosofía hermenéutica*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1996). Los usos de la diversidad. Barcelona: Paidós.



Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.

Rancière, J. (1996) El desacuerdo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la Educación. Buenos Aires: Noveduc.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.

Zemelman, H. (1987). El uso crítico de la teoría. México: El Colegio de México.

¿Cómo pueden las aulas de Educación Superior convertirse en lugares de estímulo intelectual que hagan visible el pensamiento de los estudiantes?

Civarolo, Mercedes, mmciva@hotmail.com Pérez, Mónica, moniale_perezandrada@hotmail.com Universidad Nacional de Villa María

Introducción

Las relaciones entre la sociedad, la cultura y el nivel superior han ido cambiando a lo largo de estos años. En su origen, las universidades fueron el lugar donde nacía y se generaban las principales aportaciones científicas y culturales, que posteriormente se transmitirían en todo el sistema educativo. El nivel superior, durante muchos años se ha constituido como el espacio dedicado al saber, ha tenido el monopolio de la transmisión del conocimiento.

Sin embargo, por estos días, la tarea de educar está sufriendo un clivaje puesto que se ve inmersa en una dura pugna entre perpetuar la tradición transmisiva de la enseñanza en el nivel superior, con un docente formado sólo para instruir; o renovar de una vez por toda la acción educativa e inclusiva y educar de acuerdo al contexto en el que se halla.

La profesión docente históricamente, se caracterizaba por enseñar respetando ciertos rasgos en los que predominaba el conocimiento objetivo y el saber la disciplina, poseyendo un cierto conocimiento formal y capacidad para transmitirlo.

Sin embargo, en los albores del siglo XXI, el mundo que nos envuelve se ha hecho cada vez más complejo, las dudas, la falta de certezas, la divergencia son aspectos consustanciales con los que debemos convivir los profesionales de la enseñanza. Esta creciente complejidad social y educativa debería provocar a los profesionales docentes universitarios para que tomen conciencia de la situación y se vuelvan, en consonancia, menos individualistas en la práctica, y puedan comprender y encontrar el sentido que los tiempos actuales reclaman. Siguiendo a Malaguzzi... "el oficio de educar, la pedagogía, no puede ni debe evitar reflexiones amplias con respecto a los cambios culturales" (Hoyuelos, 2003:79); el compromiso de los educadores en este cambio cultural áulico es intransferible.

Convencidos de este cambio planteamos para esta experiencia, los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la comprensión?,
- ¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?,



- · ¿Para qué sirve el lenguaje del pensamiento?,
- ¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, implicándose en su aprendizaje?

MARCO TEÓRICO. REFERENTES CONCEPTUALES

Estamos inmersos en una nueva cultura de aprendizaje, lo que torna imprescindible estructurar una "nueva agenda didáctica" que permita pensar la enseñanza desde las posibilidades de la enculturación, concibiendo la posibilidad de crear un aula donde la compresión constituya el eje del trabajo docente, y en donde el aprendizaje sea una posibilidad de todos.

Como sostiene Civarolo (2006):

Si observamos detenidamente las propuestas didácticas que se presentan en las aulas así como las estrategias de enseñanza utilizadas por los educadores, podemos concluir que en el aula las oportunidades de desarrollar las potencialidades y talentos de los estudiantes son sólo para aquellos que han aprendido el oficio de alumno y logran sacar provecho de lo que el maestro les ofrece mientras que los estudiantes con estilos de aprendizaje, intereses y capacidades destacadas no contempladas, integran el grupo de los denominados "marginados académicos" aquellos que están al costado, en el extremo, en la ribera de la situación de enseñanza y aprendizaje, ajenos al proceso de construcción del conocimiento, y que no tienen la oportunidad de aprender significativamente, mucho menos de desarrollar sus potencialidades, por el simple hecho de que no se les brinda la oportunidad de hacerlo (p.20).

¿Cómo enseñar para la comprensión?

Trabajar en la cátedra Teorías del Aprendizaje con el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC) nos permitió pensar y diseñar propuestas de enseñanza poniendo en el centro de la escena pedagógica a la *comprensión* de los estudiantes mediante diferentes actividades y recursos que apunten a un mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

Entendiendo que si queríamos desarrollar una pedagogía de la comprensión no sólo era fundamental acordar con una conceptualización del significado de la misma, en el sentido de entender la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras diversas y novedosas, sino que también es importante delinear un marco conceptual que la justifique y que la aborde, en tal sentido hubo que:

• Pensar en hilos conductores que funcionaran como una especie de encuesta en donde los estudiantes se interrogaran así mismos y pudiesen



argumentar qué saben y qué es lo que esperan saber.

- Diseñar una red de tópicos generativos a partir de los contenidos del programa. La confección de la red puso de relieve nudos o interconexiones entre más de un tema y esto abrió la posibilidad de vincular diferentes conceptos con uno que sea generativo.
- Expresar metas de comprensión, claras y precisas, estableciendo en cada bloque qué esperábamos que los estudiantes comprendieran con el tema o tópico a desarrollar.
- Desarrollar desempeños de comprensión a través de actividades que permitieran a los estudiantes: explicar, relacionar, interpretar, comparar, hacer analogías, usar o exponer lo que se sabe y poder transferirlo a otras situaciones, todas actividades que le permitieran darse cuenta qué ha comprendido.
- Evaluación diagnóstica continua, se pensaron matrices para los trabajos prácticos y para los parciales que fueran de criterios claros y públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores; brindándoles además, a los estudiantes en forma sistemática información u orientación en la resolución de los desempeños de comprensión.

¿Cómo convertir el salón de clases en una verdadera cultura de pensamiento?

Enseñar para la Comprensión en el nivel superior; implica considerar el aula como un ámbito cultural, en donde las relaciones que se tejen entre educadores y estudiantes, va más allá del contenido que establece el currículo, referirse al aula como un ámbito cultural tiene más que ver con las expectativas mutuas de educadores y estudiantes, con el lenguaje en común, con los vínculos generados a través del aprendizaje significativo, con la noción acerca de los nuevos saberes que puedan considerarse valiosos o no.

Las investigaciones realizadas en este sentido, dan cuenta; que en un aula con un intercambio cultural fluido se producen verdaderas comunidades de pensamiento y aprendizaje; ya no se puede pensar en un docente en solitario frente a un grupo de estudiantes como meros receptores, sino que se debe pensar en verdaderas comunidades de enseñanza – aprendizaje Perkins (1997) entiende que:

La cognición socialmente distribuida es aquella que se apoya en el trabajo socialmente compartido, como condición para la construcción de conocimientos, los seres humanos funcionan como personas más el entorno, porque eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses (p. 46).

El reto de pensar que las aulas de Educación Superior pueden convertirse



en lugares de estímulo intelectual que hagan visible el pensamiento de los estudiantes; sólo podrá ser posible si se "introducen al aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente" (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, y las competencias del docente la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial de los estudiantes. Como sostiene Civarolo (2013):

El educador al reflexionar sobre su repertorio de estrategias y recursos (...) crea una comunidad de indagación con sus colegas, entendiendo que para promover el cambio debe poner la mira en lo que el estudiante hace o no hace bien; recurre a las fortalezas del estudiante como puente para mejorar sus debilidades (p. 34).

¿PARA QUÉ SIRVE EL LENGUAJE DEL PENSAMIENTO?

Utilizar un lenguaje de pensamiento dentro de una cultura del aula ayuda a los estudiantes a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia, librándolo de la deficiencia del conocimiento frágil y el pensamiento pobre, "el lenguaje de pensamiento (o lenguaje propio del pensamiento) está constituido por todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento" (Tishman; Perkins y Jay, 1997, pp. 22-23).

Al decir de Perkins (1994):

En el ámbito áulico, varias fuerzas (lenguajes, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento. Existen seis dimensiones del buen pensamiento a potenciar en un enfoque de enculturación: a) lenguaje de pensamiento, relacionado con los términos y conceptos que se usan en el aula para referirse al pensamiento; b) predisposiciones al pensamiento son las actitudes, valores y hábitos de los estudiantes con respecto al pensamiento; c) el monitoreo mental llamado también metacognición, se refiere a la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de pensamiento; d) el espíritu estratégico es aquel que estimula a los estudiantes a que construyan y usen estrategias de pensamiento como respuesta a desafíos intelectuales de aprendizaje; e) el conocimiento de orden superior, se centra en el conocimiento y el dominio de las formas de resolver problemas, utilizando evidencias y haciendo preguntas en una disciplina, f) la transferencia se refiere a la aplicación de conocimientos y estrategias de un contexto en otro y a la exploración de las relaciones entre áreas de conocimiento aparentemente diferentes y remotas (pp. 14-18).



¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, implicándose en su aprendizaje?

Enseñar para comprender significa propender a que los estudiantes vayan más allá de conocimientos memorísticos y rutinarios, requiere diseñar prácticas de mayor inclusividad pensando en desempeños de comprensión mediante actividades que exijan a los futuros profesores demandas cognitivas relevantes, como señalan Perkins y Blythe:

La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, -por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva", de manera tal que les exija mostrar su comprensión y que ésta pueda ser observada por los demás (p.86).

Podemos decir entonces que las actividades o desempeños de comprensión requieren que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. De esta manera, reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos; la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la incrementan. A continuación daremos cuenta de los desempeños realizados por los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación que se viene desarrollando se enmarca en la investigación acción, responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. La técnica de recogida de datos, remite a la documentación fílmica, fotográfica y registro etnográfico denso, desempeños de comprensión recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje (google drive) de los estudiantes, y la escucha a partir de desempeños (actividades) planteadas en comunidades de pensamiento.

Pensando en un aula diversificada presentamos la siguiente actividad a los estudiantes para desarrollar el lenguaje de pensamiento.



¿Qué hay de recurrente (común) en estas imágenes?















A partir de las imágenes fueron emergiendo, de los estudiantes, diferentes conceptos entre una risa y una sonrisa, entre una mueca, una carcajada, una risa entre dientes, una risa con sarcasmo, y otras consideraciones, lo que nos permitió mencionar que si bien pueden considerarse como sinónimos cada una de ellas tiene su propio sentido, con asociaciones únicas. La risa puede significar muchas cosas alegría, malicia, nerviosismo, diversión, no es tan simple definir lo que es con todas las intencionalidades que ello implica, podríamos decir que este fenómeno humano es sorprendentemente complejo. Lo mismo ocurre con el pensamiento.

Fue así que les solicitamos a los estudiantes que definieran ¿Qué es la



comprensión? Con las respuestas creamos un afiche con los verbos que utilizaron en las definiciones. De esta manera armamos una lista de lenguaje de pensamiento a la que fuimos enriqueciendo en clases posteriores.

Presentamos la lista de algunos de los verbos del lenguaje propio del pensamiento que emergieron durante las clases.

revisar	intuir
recordar	razonar
teorizar	resolver
reflexionar	reconocer
saber	afirmar
verificar	criticar
analizar	entender
decidir	cuestionar
establecer	especular
estimar	meditar
juzgar	plantear
aprender	hipotetizar
deducir	concluir
estudiar	imaginar
observar	postular
definir	confirmar
evaluar	implicar
contradecir	presumir
discernir	conjeturar
interpretar	descubrir
discriminar	inferir
	recordar teorizar reflexionar saber verificar analizar decidir establecer estimar juzgar aprender deducir estudiar observar definir evaluar contradecir discernir interpretar

La mayor parte del tiempo la utilización cotidiana del lenguaje del pensamiento es informal, el uso del conocimiento activo no requiere de un gran esfuerzo; por ejemplo, cuando revisamos la tarjeta de crédito para verificar si lo que debemos pagar es correcto; pero hay también momentos más formales donde sus términos requieren un tratamiento más técnico, que implican pensar por medio del conocimiento, es decir solucionar problemas, hacer inferencias, planificar, o realizar informes académicos.

Existen varias razones que sostienen la idea de que el buen pensamiento se cultiva con la exposición a un entorno lingüístico rico ya que pensar con lo que se aprende es por cierto uno de los fines de la educación.

Estamos convencidos de que el lenguaje de pensamiento ayuda a los



estudiantes a organizar y comunicar con mayor precisión e inteligencia su propio pensamiento.

Para que el lenguaje propio del pensamiento se convierta en la cultura del aula es preciso tener en cuenta cuatro fuerzas culturales: modelado, explicación, interacción y realimentación. Son cuatro formas potentes en que una cultura enseña patrones para el buen pensamiento.

Esta experiencia fue enriquecedora por un lado, porque se trabajó en comunidades de pensamiento, haciendo posible la interacción entre los miembros y desafiándolos a utilizar un lenguaje de pensamiento variado, por otro lado, les permitió reflexionar sobre sus conocimientos y hacer visible el pensamiento.

Conclusión

En la actualidad, existe la certeza de que todos los estudiantes pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas; Esto implica dejar atrás la imagen de las clases tradicionales centradas en la enseñanza, descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nueva cultura de aprendizaje que implica "construir un arco de aprendizaje en lugar de diseñar un único episodio" (Perkins, 2014: 92).

A partir de los interrogantes iniciales se desprenden algunos resultados alcanzados

- La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.
- En las clases, se estimula la participación de todos los estudiantes, así como el uso adecuado del lenguaje de pensamiento.
- Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje y en la comprensión de las diferencias.
- Los estudiantes aprenden de manera cooperativa en verdaderas comunidades de pensamiento.
- Algunos resultados que se esperan alcanzar a través de la EpC
- Favorecer mejores culturas de pensamiento de mayor inclusividad.
- Que las diferencias entre los estudiantes sean utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

Blythe, T. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.



- Civarolo, M. & Pérez, M. (2013). 1 + 1 = Pareja Educativa. *Nodos y Nudos*. Vol. 4, (34), enero junio, 24 34.
- Civarolo, M. (2013). El Diagnóstico Pedagógico Didáctico (DPD). *Cuadernos de Investigación*. EDUVIM. Villa María: Argentina.
- Civarolo, M. (2011). Al rescate de la actividad infantil. *Cuadernos de Investigación*. Villa María. Córdoba. Argentina. EDUVIM.
- Civarolo, M. (2009). Aprender y Enseñar, proceso complejo, difícil tarea. *Revista Experiencias de escritura I*. Vol. I, año I. Villa María. Córdoba. Argentina. ENVM.
- Civarolo, M. (2007). A dos voces: Alfredo Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 10-19.
- Civarolo, M. (2006). Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia. *Revista Internacional Magisterio*, N° 24, diciembre-enero, 20-24.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa: Barcelona.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Papers.
- Ritchhart, R. y otros. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique

Enseñar a investigar en universidades de matrícula reducida

Coicaud, Silvia, scoicaud@unpata.edu.ar Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

LA COMPLEJIDAD DE ALGUNOS PROBLEMAS DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES-INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS

La supremacía del estatus atribuido a la investigación ha constituido un discurso que muchas veces ha resultado deslegitimador respecto de las restantes prácticas de los académicos universitarios, lo cual ha contribuido a cercenar las posibilidades de planificar proyectos amplios de formación en materia de producción científica y tecnológica. Es probable que este escenario haya generado desánimo e inseguridad en muchos profesores con respecto a las actividades de producción de conocimientos. Pero también es preciso reconocer que los discursos suscitados a nivel nacional e internacional durante los años noventa acerca del lugar que debe tener la investigación como parámetro de acreditación de la educación superior, han tenido un fuerte efecto de halo en las universidades, lo cual ha promovido en la actualidad mayores niveles de preocupación en los docentes por conformar equipos de investigación. Analizando el caso español, Sancho (2001) observa que una cuestión central es el tiempo que los académicos le deben dedicar a la enseñanza y a la investigación para poder lograr un equilibrio institucional, cuestión en la que intervienen tanto la estructura misma del personal académico- diseñada para responder a las necesidades de la enseñanza- como la valoración que se le atribuyen a los logros en investigación, que siempre resulta superior en las calificaciones pedagógicas para la promoción y selección de académicos.

En una investigación realizada en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco –UNPSJB- (2004-2007) encontramos que un hecho problemático ha sido no poder establecer durante varias décadas consensos institucionales acerca de cuáles debieran ser las temáticas prioritarias para la investigación. Sin embargo, creemos que esta tensión entre decisión e indecibilidad, si bien conlleva el riesgo de la carencia de ciertas normativas que ordenen y clarifiquen las actividades, también posibilita flexibilizar criterios valorativos, abriendo espacios y oportunidades para investigar desde la base misma de la institución. Las políticas emanadas de una sociedad democrática surgen en la tensión de la indecibilidad y la decisión. Siempre existen conflictos y divisiones a partir de intereses diversos, por lo cual no puede privilegiarse la teoría del "consenso" para explicar el funcionamiento de las instituciones. La indecibilidad no se constituye como un momento que puede ser superado, puesto que toda decisión implica la opción por una



alternativa en detrimento de otra. En este sentido, el consenso aparece como la estabilización de una realidad que es caótica e inestable. Pero también es importante señalar que esto implica riesgo y posibilidad al mismo tiempo, pues una estabilidad permanente significaría la culminación de la política (Mouffe, 1998). Entendemos que los avances y retrocesos que se efectuaron para acordar líneas políticas orientadoras de la investigación en la UNPSJB, implicaron el debate de distintos grupos representativos de concepciones e intereses diversos.

El corrimiento del Estado como gestor de políticas públicas relacionadas con la transmisión del conocimiento en la sociedad acaecido en estas últimas décadas, ha generado en muchas universidades una situación crítica de desfinanciamiento. A través de un análisis crítico acerca de los propósitos actuales de la universidad en España, Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y Haya Salmón (2015) explican que la investigación universitaria se encuentra bajo mecanismos de presión para hacerla rentable, reduciéndose las fuentes de públicas de financiamiento y dándose lugar a empresas y organismos privados. Demandan una renovación de los comités académicos que seleccionan los proyectos de investigación que se financian, así como también de los comités de revisión de revistas académicas y científicas, pidiéndoles además que sean sensibles al impacto social de las investigaciones -no exclusivamente en términos monetarios- y al desarrollo de metodologías y problemáticas alternativos de investigación. Desde nuestra propia experiencia en universidades de matrícula reducida, consideramos que cuando existen limitaciones con respecto a las opciones temáticas para investigar, esto contribuye a acentuar las inequidades y jerarquías respecto a la construcción y difusión del conocimiento, subordinando el papel de las universidades latinoamericanas al papel de "apéndices culturales" en relación a las instituciones de los países centrales (Licha, 1996).

La Patagonia es una región que resulta atractiva desde ciertos componentes simbólicos, y estas construcciones imaginarias se acentúan en otras latitudes. Un docente investigador comenta, refiriéndose a la necesidad de que la institución priorice la comunicación científica: "...la Universidad de la Patagonia es el último lugar donde se está haciendo investigación, tal vez uno no esté haciendo grandes cosas, pero hay que pensar que quizás nadie más lo está haciendo..."

Un docente joven acuña la metáfora de "techos bajos y escaleras cortas" para narrar algunas de las problemáticas que ha debido afrontar en su carrera como docente e investigador en una universidad de baja matrícula como lo es la UNPSJB, en la cual los docentes tienen oportunidades tempranas para acceder a cargos docentes, pero no cuentan con demasiadas posibilidades de formarse al lado de un "maestro" responsable de equipos de docencia e investigación. En términos generales -pero con excepción de ciertas áreas



y Facultades- en este tipo de universidades existen "mesetas" en lugar de "pirámides". Por este motivo, la estructura cohesionada de la cátedra como organizadora de tareas sistemáticas para la investigación y su enseñanza, resulta de difícil implementación en algunos espacios curriculares.

LA SUPERVIVENCIA DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES

Sobrevivir en las instituciones superiores como profesionales comprometidos con las tareas de enseñanza e investigación, no resulta un cometido fácil de lograr. La sensación manifestada por muchos docentes es la de "estar bajo la lupa" de entidades evaluadoras ajenas a la propia universidad, las cuales ejercen poder y control sobre la misma. A partir de esta realidad, los docentes ponen en juego diversos mecanismos que les permiten adaptarse a las continuas y cambiantes exigencias de las normativas que se les imponen. Uno de los problemas más acuciantes es el manejo de los tiempos académicos en los que se enmarca la actividad científica. En el caso de los profesores que no cuentan con una dedicación exclusiva, la necesidad de abocarse a varios trabajos dentro y fuera de la institución para poder completar un salario medianamente digno, incrementa esta dificultad. De este modo, una de las estrategias más comunes explicitadas por los docentes, es la concentración de un gran cúmulo de tareas inherentes a sus proyectos de investigación en el último período de tiempo anterior a la fecha de presentación del informe de evaluación ante los organismos de acreditación correspondientes. Conductas de tipo "epiléptico" parecieran caracterizar a este modo de producción, dado que los equipos de investigadores trabajan intensivamente durante ciertas etapas críticas del proyecto -acumulando actividades y distribuyendo responsabilidades entre los miembros del equipo-, con el fin de poder dar cumplimiento a los requerimientos de las consignas de evaluación. Algunos de los docentes que cuentan con mejores condiciones para investigar y que se encuentran abocados plenamente a ello, en cambio, explican que suelen "dosificar" la presentación de los resultados en diferentes instancias, con el fin de responder en forma permanente a las exigencias de la acreditación mostrando niveles de continuidad en sus procesos de producción. La capitalización de experiencias diversas tendiente a optimizar esfuerzos en torno a determinadas temáticas "fuertes" de su formación, es otra de las habilidades que describen los docentes. De esta manera, los profesionales jóvenes realizan planificaciones personales en las cuales logran articular varios propósitos: diseñar un proyecto de investigación, adquirir insumos para sus estudios de posgrado, establecer conexiones para obtener becas o para publicar, generar instancias de comunicación con expertos en el área, etc. Dados los esfuerzos que implica el desarrollo de la investigación en



contextos institucionales poco favorables e inestables, los docentes intentan construir "puentes" para aprovechar al máximo los resultados intelectuales de sus producciones, aún cuando la universidad no promueva con claridad desde sus políticas este tipo de estrategias.

La descripción pormenorizada aportada por una profesional de trayectoria en la UNPSJB y en el CONICET acerca de su carrera académica, nos permite reflexionar sobre las vicisitudes que presenta la adquisición de niveles de experticia en el campo de la investigación. La docente explica que, más allá de las reglas y requerimientos de los organismos acreditadores de la producción científica, es importante que los investigadores generen paralelamente sus propios proyectos. Estos procesos de gestación son largos y esforzados. Puede durar años -o tal vez toda la vida-, y se realizan durante las horas de descanso sin percibir remuneraciones ni créditos académicos. Es necesario considerarlos como un "hobby" más que como un trabajo, porque su sentido está dado en que constituyen nuestras verdaderas opciones personales, pues en ellos volcamos los saberes diversos que hemos adquirido en el transcurso de nuestra formación y los resignificamos desde intereses genuinos. En algún momento se llega a conocer profundamente acerca de algo, y se pueden lograr niveles de reconocimiento en la comunidad académica que tal vez sean relevantes, pero siempre son proyectos de largo aliento. Sin embargo, estos proyectos no deben obstaculizar el cumplimiento de las normativas exigidas por el sistema educativo, observa esta docente. La carrera del investigador se rige por pautas y criterios establecidos por los organismos que evalúan y financian la producción científica, y los profesionales abocados a esta tarea tienen que responder a las mismas en tiempo y forma, aún cuando estas exigencias resulten arbitrarias y algunas veces descontextualizadas en relación a las actividades que se desarrollan. No obstante, esta forma de entender la profesión de los intelectuales comprometidos con la generación de conocimientos no es homogénea. La docente experta menciona que hay investigadores que buscan un rápido rédito académico a partir de las actividades que realizan: algunos, por ejemplo, evitan publicar en revistas nacionales porque esto les otorga menor puntaje para la acreditación; otros rechazan de plano cualquier tarea vinculada a la escuela media, argumentado que éstas tienen una menor valía en relación a las funciones universitarias. Si bien estos razonamientos se condicen con la realidad en la que trabajamos, los mismos reflejan determinadas opciones valorativas con respecto al papel de los intelectuales en la sociedad. El cuestionamiento que la docente experta hace acerca de estas decisiones, trasunta una postura ideológica en la cual existe una relación profunda y no arbitraria con el proceso de producción del conocimiento. Su trabajo profesional va más allá de los cánones y rutinas institucionalizados, pues aborda otras dimensiones



de mayor complejidad dentro de las que se inscriben sus prácticas de investigación, las cuales implican niveles de compromiso intelectual con otros actoresy organizaciones sociales.

INVESTIGAR, ENSEÑAR Y ENSEÑAR A INVESTIGAR

Los autores españoles citados (Calvo Salvador, *et al.*, 2015) enfatizan, analizando críticamente las problemáticas de su contexto, que

(...) la docencia y la investigación no pueden ser más que procesos complementarios, dado que separarlos completamente acabaría por reducir la enseñanza a algo superficial y repetitivo. Es necesario que ambas actividades tengan el mismo valor, sean consideradas de igual importancia y dejen de vivirse como actividades irreconciliables (p. 27).

Entendemos que la universidad es una de las pocas instituciones en las cuales no existe una clasificación fuerte entre las funciones de quienes producen y reproducen los conocimientos (Bernstein: 1997) aun cuando la tendencia sea separar las mismas mediante sistemas de recompensas diferenciados. Sin embargo, la relación entre docencia e investigación no puede ser la misma en todas las disciplinas ni en todos los contextos e instituciones. Scott (2008) describe los siguientes requerimientos para que exista una vinculación:

- 1. Los académicos deben estar comprometidos con sus disciplinas para ser profesores eficaces. Esto no constituye un requisito suficiente para ser un gran investigador, pero sí lo es para poder transmitir a los alumnos un estímulo intelectual, mostrando un modelo de profesor activo en investigación.
- 2. Hay que desarrollar nuevas prácticas, superadoras de los límites entre los dos dominios. Por ejemplo, proyectos de trabajo para los alumnos que incluyan algún componente de investigación, nuevas formas de diseminación y comunicación. Esto les permitirá estar más familiarizados con la investigación.
- 3. En la actual "sociedad del conocimiento" los profesores nos convertimos en trabajadores del conocimiento que se difunde en la red, lo cual reconfigura el papel de las universidades. En esta nueva economía del conocimiento no hay papeles fijos respecto al rol del investigador que genera el conocimiento, en relación al docente que lo difunde.

Aprender comprensivamente implica poder utilizar los conocimientos en diferentes situaciones, operando sobre la realidad en forma flexible y creativa. En la educación universitaria resulta fundamental que los docentes, además de enseñar contenidos de las asignaturas, estrategias para la resolución de problemas y argumentos epistémicos acerca de las particularidades de las



disciplinas científicas, aborden también la problemática de su investigación, analizando el modo en que las mismas construyen sus conocimientos, discuten sus resultados, los validan, y establecen nuevas preguntas y relaciones.

Las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores son altamente valoradas por los alumnos entrevistados, quienes manifiestan observar en ellos otras actitudes en su relación con el conocimiento. Se explica que los profesores que enseñan contenidos generados en sus proyectos de investigación los transmiten de un modo diferente, mostrando los procesos de construcción. La posibilidad de acercarse en forma activa a la ciencia planteando cuestiones que van más allá de los libros, a partir de compromisos con la producción del conocimiento y no sólo con su reproducción, son algunos de los comentarios que expresan los estudiantes.

Muchos alumnos viven en localidades pequeñas, donde las oportunidades de trabajo como investigadores son todavía remotas, y "saben que no van a poder dedicarse a la investigación, pues sus posibilidades laborales se restringen, fundamentalmente, a las prácticas de enseñanza en distintos niveles" (Coicaud S., 2008: 124). Sin embargo, los estudiantes manifiestan entusiasmo, y realizan con interés, las tareas de investigación que les piden los docentes.

A partir de estos comentarios, entendemos que la motivación intrínseca que manifiestan muchos estudiantes con respecto al aprendizaje de la investigación, más allá de las condiciones restringidas que su futuro profesional suele prescribir, se relaciona con las buenas prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, quienes han logrado establecer con ellos expectativas interconstruidas acerca de la producción del conocimiento científico. De esta manera, el lenguaje especializado de la ciencia se enseña tanto desde patrones temáticos que posibilitan la elaboración de significados complejos de ciertos contenidos específicos, como también desde la estructuración de actividades apropiadas que implican una real participación de los alumnos en los procesos de generación sistemática del conocimiento (Lemke, 1997).

La mente humana busca el diálogo con otras mentes activas para adquirir y compartir signos y herramientas, siendo las instituciones educativas espacios altamente apropiados para ello. El conocimiento y la comunicación son interdependientes, pues aunque parezca que las personas operan en forma autónoma en la búsqueda de significados, en realidad nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura. Las tecnologías actuales basadas en la digitalización informática constituyen poderosos medios amplificadores, que posibilitan socializar la información y afianzar los procesos de comunicación entre las personas, superando barreras geográficas. La



conversación mediada electrónicamente, por ejemplo, constituye un recurso valioso que genera entornos de conocimientos compartidos con profesionales más allá de las distancias y de las diferencias horarias. La dinámica de los medios informáticos facilita el tratamiento integrado de notaciones simbólicas diversas que utilizan signos gráficos, lingüísticos, lógico-matemáticos y estéticos, posibilitando la transformación de las representaciones, la resolución de problemas en tiempos reales y el desarrollo de habilidades metacognitivas para regular los propios procesos de aprendizaje. De esta manera, los actores comprometidos en actividades de producción de conocimientos logran configurar contextos mentales compartidos con otros, a través de instrumentos simbólicos potentes que no reconocen limitaciones témporo-espaciales. Siempre buscamos la colaboración activa y recíproca de otras personas para poder resolver problemas, y esto lo hacemos mediante procesos dialógicos y discursivos.

Uno ve en función de lo que ve el otro... [y de esta manera] puede pelearse consigo mismo. Si no, no lo hace. Si uno está en una isla, ve su propia sombra, y desde ahí circula. No se puede trabajar en forma individual.... (Testimonio de una docente investigadora joven).

La producción de la ciencia resulta posible porque es un trabajo colectivo que se desarrolla a través del tiempo, a partir de una arquitectura de pensamientos. La mente humana es agencial, y la inteligencia está distribuida en el entorno de las personas, incluyendo tanto a las herramientas específicas con las que se trabaja, como también a los compañeros y amigos a los que permanentemente se recurre para corroborar, confrontar o multiplicar los saberes. La conformación de la propia identidad intelectual siempre depende de un "nosotros" que opera a través del lenguaje y de la intersubjetividad dentro de un conjunto de relaciones que se incluye en otros universos más amplios. Las personas se enseñan unas a otras en contextos mentales compartidos, los cuales se construyen a partir de procesos intencionales que gozan de cierta continuidad. De esta manera, las acciones mentales conjuntas posibilitan lograr niveles profundos de comprensión dentro de marcos adecuados de socialización cognitiva. Al respecto, son varias las experiencias que se describen en las cuales los docentes han podido participar de propuestas dialógicas, y en las mismas se recupera el valor de las prácticas discursivas como potencializadoras de un pensamiento crítico. Becher (1993) observa que los académicos que pretenden convertirse en investigadores activos, tienen una visión cosmopolita que les permite establecer una variedad de contactos con personas con las que comparten ideas y de quienes pueden obtener apoyo para sus trabajos, las cuales se encuentran generalmente en comunidades más amplias que las de pertenencia y se comunican a través de redes internacionales. No obstante, existen diferentes posiciones en torno a



la profesión académica, definiéndose en ocasiones a la universidad como una cultura de comunidad en la que cohabitan diferentes tribus, con lenguajes y formas simbólicas propias, pero con capacidad para entender la cultura de otros, defender su territorio, y aún declarar la guerra. Sin embargo, Becher argumenta que, más allá de las posiciones polares, hay elementos comunes en la vida académica de los profesionales, los cuales valoran los privilegios de su independencia, admiten tener un compromiso obsesivo con su trabajo, y expresan alta satisfacción por sus tareas. Además, una especialidad va más allá de las afiliaciones, pues representa los intereses de ciertos grupos dentro de una disciplina. Es más bien un área de investigación dentro de la cual los académicos están dispuestos a invertir gran cantidad de tiempo y esfuerzo. En relación a estas afirmaciones, un docente experto nos explicaba que para poder conformar buenos grupos de investigación, es importante que exista libertad en la elección de los objetos de estudio. Por este motivo, su decisión consiste en apoyar a las personas que deciden investigar otros temas que no son los propios de su especificidad, siempre y cuando los mismos guarden niveles de coherencia filosófica con el encuadre general del trabajo realizado. La calidad de la producción académica efectuada por estos docentes investigadores pone en evidencia diferentes aspectos. Por un lado, permite reconocer actitudes morales en el investigador experto cuando su opción es la de no imponer su propio tema a los colegas y alumnos, respetando y valorando los intereses particulares de las personas. Por otro lado, refleja la relevancia del trabajo en equipo en las actividades intelectuales de la universidad, como una condición básica que posibilita el manejo de situaciones de incertidumbre, la búsqueda de soluciones múltiples y la elaboración de significados en espacios de conocimientos compartidos. Así, -en palabras de Bruner- a través de "comunidades subjetivas de aprendices mutuos" que se sostienen recíprocamente, la ciencia se concibe como una empresa humana y cultural que puede ser explicada. Esto significa construir discursos válidos que permitan tanto el relato de la secuencia de acontecimientos que conforman las actividades propias de la producción de conocimientos, como también la asunción de principios axiológicos en relación a las mismas. La investigación y su enseñanza constituyen de esta manera narraciones situadas acerca de la ciencia, en determinados contextos que les otorgan sentido. Como toda acción humana, están motivadas por creencias, valores, deseos e intenciones; y como todo relato, son productos de diferentes narradores, los cuales tienen sus propios puntos de vista para responder desde profundos criterios morales a múltiples e inesperadas situaciones generadas en la complejidad de sus entornos.



BIBLIOGRAFÍA

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario1*.
- Bernstein, B. (1997). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *Revista Espaço pedagógico, 2* (21) Recuperado de http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/4307/2833
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Barcelona: Visor.
- Calvo Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Haya Salmón, I. (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) 82* (29.1). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5131891
- Coicaud, S. (2000.) La colaboración institucional en la educación a distancia. En Litwin, E. (comp). *La educación a distancia*. (pp. 73-103). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coicaud, S. (2008). *El Docente Investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mouffe, Ch. (1998.) (comp.). Desconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós.
- Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Buenos Aires: Paidós.
- Licha, I. (1996). La investigación y las Universidades Latinoamericanas en el Umbral del Siglo XXI: Los Desafíos de la Globalización. México: UDUAL.
- Loli Ponce, R. et al. (2015). La enseñanza aprendizaje de la investigación. Representación social desde la perspectiva estudiantil. Anales de la Facultad de Medicina. Lima. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832015000200008
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sancho Gil, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Revista Educar*, 28, 41-60.
- Scott, P. (2008). ¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. En Barnett R. (Ed.). Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro.

Desafíos de la articulación interinstitucional en una experiencia formativa para estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación y docentes en ejercicio en el nivel Inicial

Cordero, Silvina, cordero@iflysib.unlp.edu.ar Dumrauf, Ana, adumrauf@iflysib.unlp.edu.ar Zucchi, Mariel, zucmari@hotmail.com Menegaz, Adriana, adriana.menegaz@gmail.com Mengascini, Adriana, amengascini@gmail.com Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata y Grupo de Didáctica de las Ciencias, Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos. CONICET-Universidad Nacional de La Plata

Introducción

El Seminario de Didáctica de las Ciencias Naturales (SDCN, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata) se enmarca en el Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Este Plan propone "el abordaje de temas y problemas educacionales que pueden inscribirse en perspectivas interdisciplinarias [vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales] con el propósito de iniciar al alumno en la investigación y/o práctica profesional"⁸. Asimismo, plantea abordar la Didáctica de las Ciencias Naturales como "campo de investigación y desarrollo interdisciplinario y contribuir al desarrollo de competencias para la investigación como parte de los nuevos roles ocupacionales de los especialistas en educación"⁹.

Un aspecto relevante desde el inicio del SDCN (2004) ha sido el análisis de prácticas educativas concretas a partir de categorías teóricas abordadas en el curso. Así, las y los estudiantes, hasta el año 2011, realizaron observaciones participantes de clases de Ciencias Naturales del Segundo Ciclo del Nivel Primario en escuelas de gestión estatal de la zona. Los registros construidos con base en dichas observaciones se constituyeron en insumos para el análisis y elaboración de trabajos en el marco de la materia.

Con el mismo sentido comenzó en el año 2011 y continúa en la actualidad la articulación entre el SDCN y el Centro de Innovaciones e Investigaciones Educativas de la Región 1 (CIIE, Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As.). Dicha articulación se plasma en el desarrollo conjunto del curso para la formación de docentes en ejercicio *La alimentación en la enseñanza del*

⁸ Plan de Estudios para la formación de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación (2002), FaHCE, UNLP.

⁹ Idem anterior.



Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial. Esta iniciativa se basó en la intención de afianzar vínculos que, por un lado, posibilitaran el conocimiento directo y el análisis de problemáticas concretas de la práctica docente, así como el ejercicio del trabajo colaborativo con docentes en actividad por parte de las y los cursantes del SDCN. Por otro lado, en la intención de continuar un camino de trabajos participativos que promuevan vínculos de doble vía entre la construcción de conocimiento, la formación universitaria y las prácticas escolares.

En esta ponencia, además de describir esta experiencia, analizamos los desafíos inherentes a los diversos tipos de articulaciones abordadas en su implementación. Este trabajo se enmarca en el Proyecto "Estudio de Representaciones y Prácticas en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud" (PERsPECNAS)¹⁰ que, entre otros objetivos, se propone analizar prácticas educativas innovadoras en procesos de formación docente inicial y continua.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como se menciona en el Plan de Estudios del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNLP: La Didáctica de las Ciencias Naturales constituye desde hace algunas décadas un campo de conocimiento e investigación con una comunidad científica propia y con canales de comunicación específicos. Trabaja sobre los procesos de construcción y reconstrucción de los conocimientos de las Ciencias Naturales (Física, Química, Biología, Ciencias de la Tierra y Astronomía) y se nutre de saberes aportados por otras Ciencias: Pedagogía, Didáctica General, Psicología, Historia y Filosofía de las Ciencias. Más recientemente se han incorporado conocimientos y metodologías de investigación de disciplinas como la Lingüística, la Sociología y la Antropología, entre otras¹¹.

El SDCN comparte con las demás didácticas específicas que integran la currícula¹² la preocupación por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, de la formación docente y la discusión de los fines de la educación en sus áreas de competencia. En este Seminario proponemos el análisis del origen y construcción de los conceptos con los que trabajamos como una forma de develar intenciones e intereses y de comprender significativamente los marcos teóricos e ideológicos en los que estamos inmersas/os y que orientan nuestras prácticas, tanto de enseñanza como de investigación en el área. Este proceso de análisis crítico necesariamente debe estar acompañado por el conocimiento,

¹⁰ Proyecto 11/H704 de Incentivos a Docentes-Investigadores (SPU-UNLP). Directora: A. Dumrauf, Codirectoras: A. Mengascini y S. Cordero. 2014-2015.

¹¹ Idem nota 1

¹² Didáctica de la Lectura y la Escritura, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Matemática.



comprensión, indagación y consideración de diversas interpretaciones sobre la realidad natural y social. En el marco de esta propuesta, se considera a las ciencias naturales como procesos de construcción social del conocimiento, cuya evolución está sujeta a los intereses políticos, económicos y sociales de cada momento (Martín Díaz, 2002). Las ciencias (tanto sociales como "naturales") interpretan la realidad (social o "natural"), no representan la realidad; no constituyen cuerpos acabados de conocimientos sino procesos de construcción de conocimientos e interpretaciones (Martín Díaz, Gómez Crespo y Gutiérrez, 2000); las metodologías de trabajo difieren de unas a otras (y dentro de cada una de ellas) de acuerdo al objeto de estudio, las preguntas, propósitos y objetivos de la investigación y los contextos particulares. La idea de ciencia y tecnología como "grandes empresas que tienen lugar en contextos específicos configurados por, y a su vez configuradores de, valores humanos que se reflejan y refractan en las instituciones culturales, políticas y económicas" (Cutcliffe, 1990), aparece presente en la corriente denominada socioconstructivismo (Fourez, 2000) y ligada a los movimientos CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad).

En base a estas concepciones, desde 2012 decidimos articular el SDCN con el curso *La alimentación en la enseñanza del Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial*, dictado en el marco del CIIE-Región 1. Desde el punto de vista operativo, esta articulación consistió en el desarrollo conjunto de siete clases de 3 horas de duración cada una. Las mismas se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Participaron de esta experiencia de articulación: en 2012, 62 docentes del Nivel Inicial y 6 estudiantes del SDCN; en 2013, 46 docentes de Nivel Inicial y 8 cursantes del SDCN; y en 2014, 23 maestras y 12 estudiantes de Ciencias de la Educación. Las y los cursantes del SDCN participaron de estas clases junto con las maestras asumiendo, en algunas actividades, roles diferenciados. Durante el resto de las clases de la materia, continuamos con el desarrollo de los contenidos específicos de SDCN, tomando como insumos para el análisis teórico las planificaciones, registros de la implementación y producciones de las clases conjuntas.

El equipo docente a cargo del curso interinstitucional estuvo conformado por las autoras de esta ponencia, con diferentes formaciones (Didáctica de las Ciencias Naturales, Física, Biología, Ecología, Paleontología, Educación Ambiental, Teatro, Historia del Arte) y, por lo tanto, con la posibilidad de aportar distintas estrategias de trabajo y perspectivas disciplinares de análisis, a partir de un desafío de articulación interdisciplinaria.

La temática Alimentación fue abordada desde una perspectiva multidimensional, interdisciplinaria, compleja y crítica. El enfoque multidimensional asumido considera no sólo la dimensión biomédica (de tratamiento habitual en esta temática), sino también la socio-cultural y la



político-económica. Así, entendimos a la alimentación como una práctica social compleja, comprendida y vivenciada de modos diversos por las personas y comunidades en el intento de lograr satisfacer sus necesidades vitales y como parte de su modo de vida y sentido de bienestar. Desde esta perspectiva, interrogantes tales como qué comemos, dónde, cuánto, cómo, cuándo y con quién se responden, no sólo en función de regular los cuidados del cuerpo, sino dentro de un entramado simbólico que expresa y recrea sentidos y prácticas elaborados en el seno de una cultura, y que por tanto construyen identidad (Mengascini, Cordero, Menegaz, Zucchi y Dumrauf, 2014).

Desde el punto de vista metodológico, el análisis que aquí presentamos, forma parte de la sistematización de experiencias educativas. Según Messina (s/f), una posibilidad para la investigación sobre la formación docente es "la sistematización como un camino para crear saber pedagógico desde la experiencia, la deconstrucción de la experiencia, la producción de un saber colectivo, la crítica radical; la deconstrucción como un proceso de desmontar la realidad" (p. 11).

La sistematización de experiencias educativas puede ser considerada como investigación cualitativo-crítica, en la cual se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la práctica. En este caso, la reconstrucción y el análisis de las diversas implementaciones de la experiencia se basó en producciones de las participantes, evaluaciones de la propuesta y registros de audio, escritos y fotográficos elaborados por los y las cursantes de SDCN.

RESULTADOS

Estructuramos el análisis atendiendo a los diversos desafíos que involucró la implementación de esta experiencia. En principio, la posibilidad de articulación interinstitucional se basó en la "estructura ramificada" característica del Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC). El GDC está conformado por investigadores/as, tesistas y becarios/as con formación de grado y postgrado en diferentes disciplinas, que trabajamos en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales y Museo (UNLP), en el Departamento de Educación (UNLu), en el CONICET, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y en el CIIE-La Plata, entre otras instituciones. La existencia de una base de acuerdos compartida y la estructura ramificada mencionada posibilitan la vinculación de acciones que trascienden los marcos institucionales y favorecen el desarrollo de proyectos interinstitucionales como el que nos ocupa. Dentro de este contexto, esta articulación se viene sosteniendo como una elección desde cada uno de nuestros lugares de trabajo, con el apoyo y la valoración estudiantil y el acuerdo de las instituciones involucradas.

Un segundo aspecto en el que la propuesta significó un desafío de



articulación ha sido el carácter interdisciplinario del equipo docente. El trabajo interdisciplinario permite el abordaje de una problemática compleja desde un entramado de saberes procedentes de diversos campos disciplinares e involucra la necesidad de un diálogo entre sujetos y esferas conceptuales. La elaboración, implementación y evaluación conjunta de la propuesta que aquí se analiza permitió articular enfoques procedentes de las disciplinas sociales, naturales y artísticas, así como conocer y respetar lógicas de trabajo y necesidades de los y las participantes.

El tercer desafío asumido desde la propuesta del curso fue el de trabajar desde una perspectiva integral, que incluyera lo intelectual, lo corporal y lo emocional. Para ello optamos por la metodología de taller, que como dice Ander Egg (1991)

(...) sirve para superar las disociaciones y dicotomías que suelen darse entre: - la teoría y la práctica, como si fuesen instancias no relacionadas y a veces consideradas hasta contrapuestas: - la educación y la vida; - los procesos intelectuales y los procesos volitivos y afectivos; - el conocer y el hacer, el pensamiento y la realidad (pp. 17-18).

También implementamos actividades lúdicas y técnicas dramáticas, que exigían "poner el cuerpo", expresar emociones y vivencias, y generaban un clima de confianza y comunicación facilitador de la exposición personal y la reflexión colectiva.

Desde la perspectiva de los actores de esta experiencia, para los y las estudiantes de Ciencias de la Educación resultó un primer desafío la articulación entre teoría y práctica, al tener que poner en juego los contenidos trabajados teóricamente en el SDCN en la realización de diversos tipos de análisis de las clases desarrolladas con las maestras de Educación Inicial. Por un lado, al finalizar cada encuentro del curso (de 3 horas de duración), se destinaba una hora a la reconstrucción conjunta de lo vivenciado y a la elaboración de análisis colectivos "impresionistas", primeras aproximaciones analíticas atendiendo a dimensiones específicas previamente abordadas desde lecturas o exposiciones teóricas (finalidades de la educación científica, enfoques de enseñanza, secuencias, concepción de ciencia, abordaje de ideas previas, entre otras). Durante el desarrollo del curso, como hemos dicho, los y las cursantes del SDCN, oficiaban alternativamente como observadores/as, debiendo elaborar a posteriori un registro a partir de audiograbaciones de las clases, fotografías y sus notas de campo. Dicho registro constituía, luego, la base para la producción de un análisis en pequeños grupos de la clase observada desde todas las dimensiones tratadas, recuperando lecturas y reflexiones previas (lo cual oficiaba como evaluación parcial). Y finalmente, debían retomar individualmente o en pequeños grupos, el registro de clase, pero enfocándolo desde las categorías y metodologías de análisis propuestas por artículos



de investigación en las líneas más actuales dentro del campo, abordadas a través de seminarios en la última parte de la asignatura (como trabajo final de acreditación de la materia). Otro desafío para los y las estudiantes de Ciencias de la Educación lo constituyó la concreción de una primera experiencia de trabajo colaborativo con docentes en actividad. Durante las clases del curso, los y las cursantes del SDCN participaban en todas las actividades y colaboraban con las maestras, tanto en las producciones parciales como en la elaboración de los proyectos áulicos a implementar en sus instituciones. Finalmente, las diversas tareas planteadas a los y las cursantes del SDCN implicaron una "microexperiencia", una práctica de ensayo (Barcia y Yasbitzky, 2002) de posibles roles profesionales, que sin esta propuesta de articulación no hubiera existido.

Para las docentes en ejercicio en Educación Inicial este curso también envolvió un desafío de articulación entre teoría y práctica. Durante las clases se planteó la reflexión sobre la práctica, a través de un ciclo que partió de recuperar su propia experiencia en torno al abordaje de la temática Alimentación, su problematización y reconceptualización, y la elaboración de nuevas propuestas de acción.

Por último, las actividades desarrolladas por los diversos actores de esta propuesta plantearon los desafíos del "observar y el ser observados/as" desde una mirada comprensiva de las prácticas de enseñanza: estudiantes de Ciencias de la Educación registraban clases coordinadas por sus propias formadoras, en las que participaban también sus compañeros/as y maestras en ejercicio. La experiencia permitió vivenciar el ejercicio de la observación desde todas las posiciones posibles. Obligó a enfrentar los temores a la mirada evaluadora, a la expresión de la crítica, a la confrontación y el cuestionamiento de y para los diversos participantes. Como plantea Edelstein (2003),

Admitir que en la observación se juega la mirada de otro autorizado, adquiere un poder asociado al poder de dominación; de ahí su eficacia como dispositivo que otorga visibilidad desde un lugar significado como de supervisión, que se asocia a la vigilancia, al control y a la sanción. Pasar a observar para conocer, conocer para comprender, donde la observación sea entendida como medio para obtener información y como proceso para producir conocimientos. Ello requiere observar la observación, objetivar el propio lugar, reconocer la no neutralidad, admitir que mirar se hace desde pequeñas hendiduras, y que mucho del territorio del otro queda fuera de las inquisiciones de la curiosidad, operación que reduce sentidos, en tanto registra aquello que puede ser visto y oído. Encuentro de miradas de los sujetos, que, en realidad, debiera intermediarse por el objeto que los reúne, centrando el foco en la cuestión del conocimiento, y triangulando la relación que demanda trabajo para sostener como centro el vértice pertinente en cada caso (p. 85).



REFLEXIONES FINALES

La propuesta de formación continua para docentes en ejercicio y de formación inicial para estudiantes de Ciencias de la Educación fue innovadora en cuanto a la articulación institucional e interdisciplinar establecida, la perspectiva conceptual desarrollada y la metodología de trabajo en el aula, entre otros aspectos.

Esta experiencia de articulación resultó altamente positiva en los tres años de desarrollo. Repensarla desde el presente identificando los desafíos implicó analizar el carácter problemático de las prácticas, los riesgos enfrentados, y las formas de resolución que situacionalmente encontramos. Al mismo tiempo, significó reconocer el desafío mismo como motor de la creatividad, orientador de la búsqueda de nuevas soluciones y no como productor de desaliento. La reflexión sobre estas resoluciones creativas permitió, finalmente, la construcción de aprendizajes, de conocimientos didácticos relevantes para nuevas ediciones de esta propuesta y que podrían ser útiles para otros/as formadores/as de docentes.

Continúa siendo un desafío de nuestra propuesta como formadoras, que nos planteamos para investigaciones futuras, el análisis de la implementación de dichos proyectos en sus respectivas instituciones de Nivel Inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica.* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Barcia, M., Hernando, G. y Yasbitzky, A. (2002). Las prácticas de la enseñanza como instancia de resignificación de la identidad profesional. Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Recuperado de http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20 Practicas/WebTrabajos/BARCIA,Hernando,Yasbisky%20T.htm.
- Cutcliffe, S.H. (1990). Ciencia, Tecnología y Sociedad: un campo disciplinar. En Medina y Sanmartín (Eds.). Ciencia, Tecnología y Sociedad. Estudios interdisciplinares en la universidad, en la educación y en la gestión pública. Barcelona: Anthropos.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89.
- Fourez, G. (2000). La construcción del conocimiento científico. Madrid: Narcea.



- Martín Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias, ¿para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2), 63–67. Recuperado de http://www.saum.uvigo.es/reec/
- Martín Díaz, M. J., Gómez Crespo, M. A. y Gutiérrez Julián, M. (2000). La física y la química en Secundaria. En Martín Díaz, M.J. *Enseñanza de las ciencias, ¿para qué?* (pp. 63-67). Madrid: Narcea.
- Mengascini, A; Cordero, S, Menegaz, A.; Zucchi, M. y Dumrauf, A. (2014). Más allá de la visión escolarizada de alimentación: resultados de una propuesta de formación en ejercicio con docentes del nivel inicial. *Actas del XXVI Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Huelva (España). Recuperado de http://www.apice-dce.com/?q=node/95
- Messina, G. (s/f). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf

REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DEL PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Corrado Vázquez, Andrea Paula, andrecorrado@gmail.com Ipucha, César Osvaldo, cesaripucha@yahoo.com.ar Krauth, Griselda, griseldakrauth@yahoo.com.ar Universidad Nacional de Luján

Introducción

El presente trabajo recupera una experiencia de reflexión y reformulación pedagógica realizada por el equipo a cargo de la asignatura "Planeamiento y Organización de la Educación", en articulación con los responsables de Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la UNLu¹³.

Durante el proceso de trabajo, se tuvo como intención recorrer críticamente la propuesta de enseñanza, entendiendo que para hacerlo era imprescindible discutir con los compañeros las decisiones de planificación, criterios y dispositivos de evaluación, percepciones sobre los estudiantes, sus logros y dificultades, generando instancias de análisis sobre materiales teóricos, planificaciones y desarrollo de clases, así como también la revisión crítica de la propuesta de trabajo de campo presentada como requerimiento a los estudiantes y las consecuentes intervenciones y orientaciones docentes realizadas en las instancias prácticas de la asignatura.

Inicialmente una preocupación que dio sentido y horizonte a la experiencia, se vincula fuertemente con la necesidad de pensar formas de abordaje de la enseñanza que nos permitan "leer situaciones complejas e intervenir", en un escenario universitario y social con un conjunto de características y rasgos particulares, que de alguna manera se constituyen en un clima de época, actualizándose debates en torno a qué enseñamos, a quiénes y de qué manera lo hacemos. Preocupaciones e intereses que además de demandarnos la construcción de marco de interpretación sobre lo que "nos" sucede en las aulas, y lo que podemos promover, protagonizar y generar en ese encuentro con el conocimiento.

Entendemos que un rasgo de este tiempo histórico está dado por la mayor admisión en las universidades públicas de jóvenes de sectores sociales que en otros momentos no accedían al nivel. Asimismo, que esa mayor

¹³ La experiencia de reflexión surge a partir de la vinculación de ambos equipos docentes en función alumnos de Planeamiento que se encontraban haciendo su trabajo de campo en un Proyecto de Extensión perteneciente a Pedagogía Universitaria. A partir de ese intercambio y otros que Pedagogía Universitaria tenía con otros equipos comienza a elaborarse un proyecto formativo a largo plazo para los estudiantes de las carreras de Profesorado y Lic. en Ciencias de la Educación.



democratización de ingreso es una condición necesaria –pero no suficiente- en dirección a lo que podríamos denominar o pensar como una "democratización sustantiva", que sólo podrá darse si amplias mayorías sociales logran también realizar un recorrido o una trayectoria con terminalidad de estudios de grado "y con aprendizajes"; situación que aún no ocurre, inédita en nuestro devenir histórico, y que lleva a pensar claramente que la democratización es entonces, más que un problema de ingreso. Hay diferentes hipótesis y estudios realizados sobre las tensiones que se dan entre masificación y democratización, también sobre las articulaciones que se dan entre la deserción y la desigualdad social en los niveles secundario y superior –sea universitario o no universitario-.

Si bien los problemas de deserción se sitúan de modo más fuerte en los primeros años de las carreras universitarias, en nuestro caso, que trabajamos con alumnos que son "los que quedaron en pie", el desafío no se encuentra tanto en la resolución de problemáticas de exclusión que pueden derivar en el abandono, sino en otros mecanismos de exclusión y aspectos -en muchos casos limitantes-, que se constituyen como obstáculo o toman protagonismo justamente en esta etapa de la formación, como la distancia existente entre las prácticas académicas requeridas a los estudiantes y los logros efectivos al respecto.

Mencionado de otro modo, jóvenes -mayoritariamente- que están dentro de la universidad, inscriptos en diferentes asignaturas, pero no logran en ocasiones comprender y apropiarse de los conocimientos previstos, lo que también se constituye en una forma de exclusión, en algún sentido menos evidente socialmente, pero que hace un enorme "ruido de fondo" para todos aquellos que estamos interesados en la democratización del conocimiento. Entonces, condiciones sociales adversas, trayectorias o recorridos formativos previos, combinadas con complejidades del propio objeto de conocimiento, se amalgaman en una trama compleja sobre la que intentamos en equipo, pensar, planificar, intervenir y evaluar

A partir de estos intereses, preocupaciones y discusiones iniciales fue que nos propusimos recorrer caminos de debate y reformulación pedagógicas.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. SU NATURALEZA Y COMPLEJIDAD COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

A modo de punteo inicial, fue necesario abordar la complejidad y naturaleza del objeto de enseñanza, a partir de considerar "el planeamiento de la educación como una práctica social y política" (Cantero, 2011:2), pensada y puesta en acto en el campo educativo y a partir del reconocimiento respecto a que el futuro no está dado, por el contrario se construye y se encuentra en disputa, lo que implica identificar que existen "múltiples pasados y múltiples futuros" y que el posicionamiento frente a los mismos implica un fuerte planteo desde



las propias referencias éticas (Dussel, 1999: 217).

Los retos de la coyuntura plantean un momento histórico, el neoliberalismo o la transnacionalización con su discurso dominante aparecen como el futuro, pero esa es solo una opción. Lo importante es comprender, que en este contexto cada uno, como sujeto, puede pensar por sí mismo, inventar su destino, construir su realidad. Este desafío no es nuevo, se ha presentado muchas veces en la historia de la humanidad. Hay alternativas "tenemos que construir un conocimiento de lo que puede seguir siendo, para lo cual hay que saber leer, lo que hoy día se nos dice sobre la realidad y sobre el futuro posible" (Zemelman, 1999: 218).

Este planteo ya anuncia algo de la complejidad para el trabajo con los alumnos, tal vez vinculable a esa vieja tensión –pero vigente- marcada por Freire, en relación a las tensiones entre la denuncia y el anuncio. Si la denuncia es respecto a "lo que es", el anuncio claramente alude a "lo que puede ser", lo que implica además la capacidad para pensarnos con diferentes niveles de responsabilidad, con capacidad de intervención para construir futuro. Es decir, si no existiera la idea de futuro como campo en disputa, difícilmente podríamos pensar en la existencia del planeamiento –al menos en la perspectiva que lo trabajamos- como una herramienta y reflexión, como finalmente una práctica política que le da marco a ese "cálculo que precede y preside a la acción" (Matus, 1992: 25).

Ubicado entonces como práctica social y política, queda en la disyuntiva de ser una práctica emancipatoria y democratizadora o ser una práctica concentrada en cúpulas, que persisten en ubicar a la educación dentro de la lógica de la gobernabilidad. La docencia del planeamiento de la educación puede y debe preparar para una práctica social y política en la que se mezclan a diario la necesidad de enfrentar el conflicto, en la lucha por una sociedad más justa, y la de aprender a convivir en la dirección de una utopía de entendimiento solidario.

En este marco, abordar problemas humanos y sociales desde una preocupación educativa plantea ubicarse entonces, en esta articulación de lógicas que pueden inscribirse en la "razón total", en un abordaje de problemas y no de temas de conocimiento y, además, de un conocimiento para la acción y no sólo para la explicación o la comprensión, lo que requiere de un esfuerzo epistemológico -siempre insuficiente- para intentar pensar desde lo que cualquier acción humana que pretenda transformar realidades exige.

A modo de presentación los rasgos centrales que hacen a la naturaleza del objeto de enseñanza, retomando aportes de Cantero (2011), podemos señalar que:

- se trata de una disciplina y de una práctica para ser pensada y actuada en el campo educativo y, en especial, en el ámbito de la educación pública.
- · define su especificidad desde una pedagogía radicalmente propositiva



que pone el foco en la viabilidad como construcción de lo inédito y que plantea una particular relación existencial con el futuro y la utopía. La visión utópica, implica tener una visión de futuro y por lo tanto un deseo de futuro. El problema radica en dejarlo como un mero ejercicio intelectual, lógico, epistémico, sin consecuencias. Este ejercicio académico, debe ser puesto en práctica. La sociedad humana no necesariamente avanza hacia delante, sino que puede evolucionar en muchas direcciones, dependiendo siempre de las capacidades o de las voluntades de construcción de los individuos y de los grupos. Es importante también tomar en cuenta a la memoria, porque sin memoria, no hay posibilidad de entender el momento actual, estos tienen que ver, con la capacidad de ubicarse en un momento y entenderlo, en el conjunto de sus posibilidades de construcción Zemelman (2004).

- al proponerse para este campo, el educativo, no puede dejar de plantearse sus propias referencias éticas (Dussel, 1999).
- está inserta en un campo de disputa: el campo de la educación; en él se disputan dos aspectos inherentes a la condición humana: los referidos al trabajo y a la ciudadanía. Es una disputa profundamente política: pone al planeamiento de la educación -como una modalidad de práctica política-en la disyuntiva de ser una práctica emancipatoria y democratizadora o de ser una práctica concentrada en cúpulas que persisten en ubicar a la educación dentro de la lógica de la gobernabilidad. Por ello, se trata de una práctica que exige situarse desde la perspectiva de los actores y de los proyectos que defienden los intereses por los que se opta y que, por ende, descoloca toda pretensión de neutralidad.
- se ubica dentro de un paradigma de planificación estratégico situacional sustantivamente diferente al de aquel que es propio de otro campo, el del mercado, conocido como planificación estratégica empresaria.

En función de los planteos precedentes, entendemos que la docencia del planeamiento de la educación puede y debe preparar entonces para una práctica social y política en la que se mezclan a diario la necesidad de enfrentar el conflicto, en la lucha por una sociedad más justa, y la de aprender a convivir en la dirección de una utopía de entendimiento solidario. Sin embargo, ni una y ni otra se logran desde discursos que hacen abstracción de las necesidades y problemas de sujetos concretos históricamente situados; tampoco desde pragmatismos o burocratismos que no se interrogan sobre el sentido de sus prácticas.

La resolución de los problemas humanos y sociales requiere de la articulación de dos racionalidades: la sustantiva y la instrumental o, como prefiere Matus (1992), de la razón total, que es la razón técnica al servicio de la razón humana.



Abordar problemas humanos y sociales desde una preocupación educativa plantea ubicarse entonces, en esta articulación de lógicas que llamamos razón total, en un abordaje de problemas y no de temas de conocimiento y, además, de un conocimiento para la acción y no sólo para la explicación o la comprensión. Esto requiere un esfuerzo epistemológico -siempre insuficientepara intentar pensar desde lo que cualquier acción humana que pretenda transformar realidades exige: abordar los problemas a modificar como totalidades complejas y a la vez contradictorias y esto, nos lleva, nada más ni nada menos, a pensar, entre otras cosas, en otra universidad y otra formación de universitarios; pero este es otro tema. También es otro tema el debate sobre la paradoja de una disciplina que no debiera disciplinar para pensar fragmentariamente sino que, por el contrario, desde la singularidad espacio temporal de cada problema, debiera abrirse a la comprensión de sus nexos con la totalidad compleja de la acción humana que condiciona su ocurrencia, como requisito a su vez sine qua non para evaluar -de manera siempre precaria- las posibilidades de su resolución. Descriptas las particularidades del objeto de enseñanza del planeamiento educativo, en función de la perspectiva desde la que trabajamos, describiremos a continuación alguna de las reflexiones que hicimos sobre nuestras propias prácticas.

REFLEXIONES SOBRE QUÉ ENSEÑAMOS, A QUIÉNES Y DE QUÉ MANERA LO HACEMOS

El trabajo se desarrolló a partir del análisis de experiencias situadas y reales de enseñanza del Planeamiento, se atendió necesariamente a la reconstrucción de las trayectorias e historias del grupo de estudiantes, así como a la necesidad de identificar si la propuesta académica hacía anclaje en las asignaturas precedentes.

Se desarrolló también un análisis riguroso sobre el trabajo de campo requerido a los estudiantes, atendiendo a las prácticas académicas que son necesarias para el mismo. Se le dio centralidad en el análisis a la pertinencia y características de las consignas de trabajo, las intervenciones de acompañamiento y orientación, en función de que los estudiantes logren reconocer la politicidad de los procesos de planificación de las instituciones y organizaciones, desde un lugar comprehensivo y proactivo, pero no prescriptivo o indicativo.

Se designó la figura del pasante como vínculo entre los alumnos y los profesores. Los mismos debían poder elaborar el rol de compañero que ayuda al otro a recorrer un proceso que él ya recorrió. Por eso más que plantear una tutoría que trabaje por fuera de la asignatura pensamos que trabaje dentro de la clase colaborando con los estudiantes en las discusiones que se planteen dentro del trabajo grupal o en las discusiones colectivas o de análisis de algún



texto. Sus intervenciones fueron pensadas como un par que aporta ideas. Para los profesores los pasantes pudieron aportar qué era una dificultad, qué era un logro para los alumnos, por ser un par y haber vivido ese proceso.

¿Quiénes eran nuestros alumnos?

Las comisiones de alumnos, una en cada sede, suelen presentar diferencias en los recorridos laborales, formativos y vivenciales con los que éstos llegan. En la sede de San Miguel habitualmente hay una mayor cantidad de cursantes que tienen formación docente previa y desempeños en escuelas del conurbano, por lo que nutren las clases con sus experiencias. Estos recorridos al mismo tiempo pueden potenciar como también inhibir o sesgar algunos análisis, ya que no siempre las miradas de los docentes-estudiantes son necesariamente portadoras de categorías críticas y pueden naturalizar algunos procesos o situaciones que acontecen en las instituciones que se desempeñan, extendiéndolos además a un universo mayor del que no necesariamente dan cuenta.

En el caso de la sede de Luján, suelen ser menos los alumnos con recorridos laborales previos dentro de la educación formal. En el andar de las clases, suele ocurrir que estos alumnos sin experiencias laborales tan vinculadas a la educación, realizan un recorrido más apegado a la lectura y a las miradas de los autores. Presentan en esos casos un mayor aporte en las clases no desde sus experiencias sino a partir del contacto con la lectura; que resulta un tanto mayor y más ordenado en relación a los alumnos que más trabajan.

Es decir que hay alumnos que trabajan y que no, lo hacen en educación o trabajos más temporarios y precarizados, otros que se dedican casi exclusivamente al estudio.

ALGUNAS DE NUESTRAS INTERVENCIONES

Con la intención de organizar las instancias de reflexión, análisis y construcción de nuevos dispositivos de trabajo que tuvieran alcance sobre el conjunto de la propuesta académica de la asignatura, organizamos nuestras intervenciones en torno a tres grandes aspectos –complementarios entre sí-: las clases, las evaluaciones parciales y el trabajo final. De modo general, respecto al conjunto hemos llevado adelante un trabajo minucioso a partir de la identificación de dificultades y problemas más comunes que se les presentaran a los alumnos, centrando la mirada en las consignas, las formas y metodologías adoptadas para las explicaciones y las intervenciones didácticas en su conjunto.

Para la presentación de este apartado, haremos foco en uno de esos aspectos, las clases y el trabajo de campo.



Puntualmente entonces, en relación a las clases, una primera tarea consistió en identificar qué dificultades se les presentaban a los alumnos. Se tomó la decisión de actuar por diferentes vías: por un lado, la designación de un alumno tutor que registrara las clases prácticas y escribiera "relatorías", recuperando además -dentro de la situación de clase- las voces de los alumnos. De modo simultáneo, la realización de encuestas a la totalidad de las cursadas de las dos sedes y entrevistas a tres estudiantes por comisión, que nos permitieran indagar sobre diferentes percepciones en torno a sus trayectorias universitarias en general y en la asignatura en particular. Claramente la estrategia implicó el reconocimiento inicial de la posible existencia de aspectos desconocidos o erróneamente interpretados -hasta el momento- por parte del equipo docente, y sobre los que no estábamos pudiendo intervenir satisfactoriamente. A partir de las relatorías de clases nos hemos encontrado con algunos aspectos sorprendentes y que inicialmente hubiéramos adjudicado sólo a estudiantes ingresantes y no ya a estudiantes del cuarto año de una carrera de grado. Una de esas dificultades fue la de ponerle palabras a dudas e inquietudes, temor a preguntar y decir algo que fuera subestimado. A modo de ejemplo:

Cuando me acerqué a los grupos (pasante), uno de los grupos me leyó lo que había realizado del ejercicio y me preguntó si estaba bien. Yo aproveche para que le pregunten al profesor porque generalmente me preguntan como para evitar la pregunta al profesor. En ese momento me pareció que había una confusión y sería oportuna la palabra del profesor. Lo llamaron y le consultaron las dudas, sin embargo una de las alumnas seguía confundida. Por eso le pregunté al profesor ¿Un actor social puede explicar el problema y circunscribir esa explicación a un solo espacio? El profesor explicó que sí y las alumnas quedaron un poco más conformes (Relatoría clase 5).

Se puede observar en la cita la persistencia de temores u obstáculos que merecieron un replanteo general del trabajo en el aula, tendiente por un lado a potenciar la confianza de los alumnos en sí mismos y en sus posibilidades para elaborar preguntas que fueran atinentes al objeto de conocimiento, pero por el otro, a generar confianza en los docentes en relación a la consideración, respeto y en todo caso intervención pedagógica –pero no punitiva- con que se abordarían esas dudas.

También en relación a la participación, de las relatorías surgen diferencias – que ya habíamos observado- según los recorridos laborales o de militancias de los estudiantes: "Entre los que más participaron se encuentran alumnos militantes de movimientos políticos y docentes con antigüedad en los cargos" (Relatoría de clase 6). Sin embargo, no necesariamente esas intervenciones tenían anclaje o se complementaban con las lecturas requeridas. En tal sentido, un aspecto central sobre el que intervenir fue la posibilidad de discutir a los autores, pero no hacerlo sólo desde saberes provenientes de un recorrido personal, sino



hacerlo también a partir de las lecturas previstas.

A partir de las entrevistas también se relevaron dificultades, sentidas como tales por los estudiantes. Entre ellas volvió a observarse el inconveniente de no llegar a tiempo con las lecturas:

Quizás, al principio [...] el hecho de leer porque acá hay que leer un montón y hay que organizarse y quizás eso mismo fue que me fui atrasando, leía pero no me hacía los resúmenes, y a la hora del parcial uno se enloquece y quiere pasar todos los resúmenes, quiere estudiar, quiere hacer todo junto y vos no llegás, porque las bibliografías mayormente son muchas y uno no llega a pasarse todos los resúmenes, todo, estudiar, entonces querés agarrar un poquito de esto, un poquito de esto, y con los poquitos no vas a llegar a ningún lado, después con el tiempo lo vas viendo, hay que sentarse a leer y ya hay que tener el resumen hecho, para el parcial, lo que entra lo volvés a leer, le hacés más anotaciones, agregados, sacás, te fijás (Entrevista alumna R.).

También en relación a la lectura, pero ya no vinculado a los tiempos sino a las características de la misma, se observó que los preocupa distinguir qué es lo prioritario y esperan que esto sea señalado desde las intervenciones docentes:

A veces, al ser tanta la bibliografía estaría bueno que enfaticen en esto, en esto, no se vayan por las ramas porque también hay veces que en las clases de una unidad, no te dan todos los textos, entonces ¿qué pasa? "Ustedes lean, esta unidad entera" pero no te dicen "hacé énfasis en este y en este autor, los otros leelos, pero hacé énfasis acá", ¿qué pasa? Entonces, vos te querés aprender todos los autores de la unidad porque vos no sabés qué te van a tomar (Entrevista alumno N.).

También en las entrevistas surgieron algunas impresiones interesantes, vinculadas a sus expectativas sobre las intervenciones de los profesores.

Por el tema de la vergüenza, por el tema de... "ay, a ver qué dice el compañero" o a veces mismo a un profesor que sabe mucho, que te lo está demostrando con el vocabulario la frase, ponele, no le vas a querer contestar porque "mirá, le digo esta palabra, y es inapropiada, ¡me mata!, me desaprueba así que mejor me quedo callada". Y muchas veces también está eso de que "no, yo no le voy a decir nada porque ya veo que me toma como... -mirá esta las palabras que me tira y no son correctas a este ámbito o a esta materia-"... entonces es como, bueno... no siempre uno tiene el vocabulario adecuado para transmitir la idea... (Entrevista a alumna N.).

Un último aspecto que tomamos y que nos resultó sumamente movilizador fue el que se vincula a romper estructuras de pensamiento que, en palabras de los estudiantes, podrían obstaculizarle la apropiación de conceptos propios de la asignatura.

En alguna clase se nos hizo confuso algunas cuestiones... bueno... Matus...



porque es la primera vez que leemos una bibliografía así sobre todo para hacer los flujogramas. Hubo que romper muchos hasta que entendimos la lógica en el grupo algunos se molestaban, otros entendíamos que era el proceso del aprendizaje esto de romper es simbólico también ya que si uno quiere ser docente tiene que romper cosas para incorporar nuevos conocimientos." (Entrevista a alumna S.).

A partir del análisis de la información precedente, entre mucha otra, se tomaron algunas decisiones en torno a formas de intervenir, entre las que mencionamos:

- Se definieron instancias previas a los parciales que permitieran ponerle palabras a las lecturas de los autores centrales, a partir de la solicitud de reseñas con consignas de lectura, a ser presentadas y discutidas con la totalidad del grupo.
- Se reconfiguraron algunas guías de lectura (que ya estábamos utilizando) de modo tal que transparentaran las intenciones del equipo docente en relación a qué aspectos de cada texto importaban y en relación a qué cuestiones.
- Se generaron instancias de intermediación con los alumnos tutores y ayudantes, a los efectos de garantizar una mayor circulación de la palabra en torno a las dudas, planteos e inquietudes.
- Se generaron instancias por fuera de las clases de acompañamiento en las lecturas, sobre todo vinculadas al desarrollo del trabajo de análisis de un proyecto institucional desde la perspectiva del Planeamiento Estratégico Situacional.

Por último, todas las acciones buscaron aportar a la orientación de los alumnos en relación al desarrollo efectivo del trabajo de campo, en el que analizan un proyecto institucional desde los marcos conceptuales provistos por la asignatura. La realización de este trabajo implica para los alumnos una tarea de descentramiento, en la medida que deben realizar un esfuerzo por reconstruir la mirada del otro que es parte, actor social de un proyecto educativo con su propia historia, características, singularidades y referencias. Hay una presentación de la construcción de ese mundo que hace el observado-entrevistado y es a partir del reconocimiento de esa alteridad que se podrá recuperar la mirada del otro y ponerla en diálogo con el campo de conocimiento desde el que se está analizando.

Para poder llevar adelante un trabajo en esta dirección, los alumnos se enfrentan también al desafío de relativizar su propia mirada y contexto de significación. Es decir, si un grupo de alumnos se acerca a un proyecto con pretensiones verificatorias desde su propio marco conceptual e ideológico, con la intención de categorizar –a modo de ejemplo- si realizan planeamiento



normativo o estratégico, se ve fuertemente inhibida la posibilidad de construir un verdadero diálogo que permite desarrollar una mirada situada sobre ese proceso de planeamiento, su contexto, propósitos e intereses.

CONCLUSIONES

La tarea de reconstrucción de las trayectorias estudiantiles previas, dentro de la universidad, nos permitió acercarnos a una mirada más comprensiva respecto a sus intereses, miradas, creencias/representaciones, etc. Las entrevistas y grupos focales nos acercaron a estas percepciones que los jóvenes tienen sobre la propuesta de la carrera en general y de la asignatura en particular.

El trabajo en equipo con Pedagogía Universitaria nos facilitó, por un lado el acceso a materiales y perspectivas, y por su intermedio a discusiones en torno al aprendizaje y la enseñanza en la universidad, de los que no nos encontrábamos en conocimiento previamente, por el propio devenir del trabajo y las lecturas que en general se tienden a realizar de modo especializado descuidando otros aspectos.

El trabajo compartido sobre planificaciones de clases, la lectura de consignas de trabajo pensadas para los alumnos y el diseño conjunto de clases, con sus registros y posterior análisis compartido, nos facilitó por un lado abordar críticamente nuestras intervenciones, por ejemplo en relación a la precisión de las consignas, la relación existente entre lo que solicitamos que realicen y lo que efectivamente evaluamos. Es decir, la apertura a un trabajo colaborativo que nos demanda también a nosotros animarnos a examinar nuestros saberes previos, en relación a un "saber hacer" del propio trabajo docente, transitar la incomodidad de su discusión, análisis y reformulación.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantero, G. (2011). El planeamiento de la educación como práctica social y política. Documento interno. Equipo docente: Planeamiento de la educación. Buenos Aires: UNLu.
- Dussel, E. (1999). El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida. En Dietrich, H., Dussel, E., Franco, R., Peters, A., Stahmer, C., Zemelman, H. *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. (pp 197-207). México: Editorial 21.
- Gluz, N. (edit.). (2001). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Buenos Aires: UNGS.



Matus, C. (1992). Política, Planificación y Gobierno. Caracas: Fundación Altadir.

Zemelman, H. (2004). Memoria y pensamiento. En Zemelman, H., Rauber, I., Tamarit, J., Carli, S., Hernández; G., Maldonado, S., Vázquez, S. *La escuela como territorio de intervención política*. (pp 12-30). Buenos Aires: CTERA.

LA UNIVERSIDAD Y EL MUNDO PRODUCTIVO: ¿FORMACIÓN POR COMPETENCIAS O FORMACIÓN DE PARA SER COMPETENTES?

Costanzo, Magdalena, magdalenacostanzo@gmail.com Universidad del Salvador Universidad Torcuato di Tella

Introducción

Durante muchos años, podríamos decir en toda su historia hasta la actualidad, la educación superior ha sido concebida como una experiencia de formación singular e independiente, de alguna manera, del resto de los niveles de educación formal. Sin embargo, esta idea ya no sería tan común como solía ser.

El paso de la significación prioritaria como bien cultural al de bien económico de la formación hizo que las miradas sobre la universidad cambiaran. Al decir de Barnett (2001:19) Al pasar de la marginalidad al seno de la sociedad, aparecieron las preocupaciones acerca del planeamiento, la cuantificación, los réditos, los resultados, el control de los desempeños, la capacidad productiva y la contribución a la sociedad.

Es en este escenario, en donde se revisan las relaciones entre la universidad y la sociedad. Escenario que se caracteriza a su vez, por una apertura universitaria que hace que su formación deje de ser accesible sólo para una élite, para que el conjunto de la sociedad pueda acceder a ella¹⁴, por una mayor regulación por parte de Estado y por cambios en la organización del sistema productivo que recaen como demandas a cubrir por la universidad. Dadas las circunstancias, la identidad universitaria se encuentra cuestionada.

La formación por competencias en la educación superior se ubica en ese escenario consolidándose de alguna manera con los lineamientos internacionales como por ejemplo, el Proyecto Tuning¹⁵ que se desarrolló desde 1999 en Europa, y desde 2003 en América Latina bajo el nombre Proyecto Alfa Tuning América Latina. En esa apertura de la universidad a la sociedad, más específicamente a los modos de producción, es donde Colas Bravo (2005) ubica el desarrollo de la idea de "competencia" en la formación universitaria.

¹⁴ Aquí se aborda la apertura de la universidad en términos formales, reconociendo que aún queda un largo camino por recorrer para democratizar el acceso a y el egreso de la formación universitaria. Para ahondar en ello, se recomienda leer la obra de Ezcurra, A.M. (2011): *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, IEC-CONADU

¹⁵ Debido a los límites del presente trabajo, no se ahondará en el Proyecto en ninguna de sus versiones, europea y latinoamericana. Para quien quiera profundizar en el tema, puede comenzar visitando las páginas Web oficiales de los mismos: http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas y http://www.tuningal.org/



La autora continúa argumentando que con anterioridad la formación universitaria se concebía de manera independiente de las actividades del mercado de producción y servicios, centrándose en la enseñanza de saberes disciplinares especializados, y que esa forma fue variando desde los años 80' producto de la crisis económica y la proliferación de la competencia entre países, situaciones que redundan en un aumento de las dificultades para acceder a un trabajo y mantenerlo. Es así que según Colás Bravo (2005), el interés por el desarrollo de competencias vendría a dar respuesta a esos desafíos.

Es así que quienes defienden la postura de una educación universitaria por competencias abogan una relación directa entre la universidad y el mercado, en donde el perfil del graduado esté definido por el perfil profesional, del recurso humano que opera en el mercado de trabajo. Ello redunda, como ya deja entrever Colas Bravo, en una crítica a la organización curricular por disciplinas de la oferta universitaria.

Llegados a este punto, vale la pena preguntarse ¿Qué son las "competencias"? ¿En qué hay que ser competentes? ¿Y cuál es la responsabilidad de la universidad ante ello?

Es inevitable comenzar argumentando que la definición del concepto es poco sencilla por la cantidad de enfoques y usos del término. De acuerdo con Rodríguez Moreno (2006:53) etimológicamente, competencia es un derivado de la expresión latina *competens* que significa "quien va con". Ello da a entender que se trataría de una acción, desarrollada en interacción.

Para tratar de dar mayor claridad al asunto, o complejizarlo aún más, se recurrirá a la voz de dos reconocidos sociólogos: Perrenoud, quien fuera uno de los primeros teóricos en abordar la formación por competencias en educación formal y Le Boterf, quien es uno de los referentes de la gestión por competencias en el mercado de trabajo. Perrenoud (2006) argumenta:

Personalmente, definiré una competencia como una **capacidad** de **actuar** de manera **eficaz** en un tipo definido de **situación**, capacidad que se apoya en **conocimientos**, **pero no se reduce a ellos**. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. (El uso de las negritas es responsabilidad exclusiva del autor del presente trabajo a los fines de los propósitos perseguidos en él) (p. 7).

La definición Le Boterf, es retomada por Rodríguez Moreno (2006) de la siguiente manera:

Define la competencia como un **saber actuar responsable y validado, combinando** diferentes **recursos endógenos** (capacidades, aptitudes,



formación, experiencia) y **exógenos** (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas, etc.). La competencia permite en una **situación profesional dada**, obtener los **resultados esperados** (**desempeño**). Y también la define como "una **construcción** a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño. (El uso de las negritas es responsabilidad exclusiva del autor del presente trabajo a los fines de los propósitos perseguidos en él (pp. 53-54).

Perrenoud define competencia como una capacidad de acción, sin ser cualquier tipo de acción, sino una acción eficaz, contextualizada, que requiere de conocimientos pero que no se subyuga a ellos. Por su parte Le Boterf, amplía la concepción de acción validada producto de una construcción de una combinación de recursos tanto endógenos como exógenos.

De las dos definiciones se puede interpretar que se trata de una manera de operar en el mundo del trabajo, en el ejercicio profesional del futuro graduado universitario. Resulta interesante la definición como construcción de los autores, ya que da la impresión de una configuración inacabada, que se regenera, redefine, construye en cada nueva situación contextualizada de trabajo.

Si la universidad debe formar por competencias, de ser eso posible y esperado, cómo puede responderse a esa variable indefinida de la competencia que es la idoneidad de la mejor respuesta, combinatoria, en una situación determinada del ejercicio profesional en el puesto de trabajo. Sobre todo, teniendo en consideración la inserción profesional en un mundo cambiante. Vale aquí traer la pregunta que estructura y da nombre al presente trabajo: ¿Formación por competencias o formación de... para ser competentes?

Hay en general un común acuerdo en la academia sobre el hecho de que la educación universitaria no puede comprenderse sin tener en cuenta las relaciones con el mercado de trabajo. Pero sobre lo que no hay acuerdo alguno es acerca de cómo ese acuerdo se materializa en la organización curricular. Hay quienes argumentan que la universidad no tiene por qué ser apéndice del mercado, y hay quienes en sentido contrario argumentan que constituyen una unidad indivisible.

En la primera línea podrían ubicarse Colas Bravo y Pons (2005) quienes argumentan que el ímpetu en la definición de competencias que tengan su correlato directo con los perfiles profesionales genera la necesidad de mirar hacia afuera, para ejercitar nuevos diseños curriculares universitarios que se focalicen más en los desempeños profesionales a cubrir por los futuros graduados antes que en la organización disciplinar característica de los planes de estudio.



En sentido contrario, Mastache (2007) argumenta:

En el mundo de la formación resulta pertinente tener en cuenta las competencias requeridas en el mundo de la profesión para establecer las capacidades o **competencias académicas** que se desean desarrollar. Capacidades que luego, en el puesto de trabajo y en interacción con el contexto específico y la tarea concreta, darán lugar al desarrollo de las tareas profesionales. Porque las **competencias profesionales o laborales** se construyen sobre las capacidades y saberes del sujeto, y sobre otros componentes propios de la lógica del trabajo y de la producción. Ahora bien, dada la diferencia entre el mundo de la formación y el de la profesión, tener en cuenta las competencias laborales no quiere decir que corresponda efectuar un **diseño curricular** basado en competencias como si se tratara de una formación propia del mundo del trabajo. (El uso de las negritas es responsabilidad exclusiva del autor del presente trabajo a los fines de los propósitos perseguidos en él) (p. 54).

¿Qué formación de grado entonces, debe ofrecer la Universidad?, Si hay un piso, ¿Quién lo establece?, ¿Cómo pensar en el graduado para que pueda cumplir con los futuros desempeños profesionales? ¿Debe diseñarse el plan de estudio de manera tal que dé respuesta exclusiva al mercado profesional?

Ningún ciudadano esperaría que a un graduado universitario (cualquiera sea su titulación, médico, arquitecto, ingeniero civil, abogado, historiador o filósofo, entre otros) la universidad no lo formara de tal manera que no pudiera ejercer responsable y juiciosamente su profesión, combinando de la mejor manera los saberes disciplinares y prácticos pero hay que preguntarse si eso equivale a identificar una por una las competencias profesionales de esas y el resto de las titulaciones universitarias y diseñar el curriculum universitario de acuerdo con ellas, lo que sería equivalente a formar por competencias, o si lo que es necesario es formar generando las condiciones para que el graduado pueda desempeñarse de manera competente.

Reconocer que en la actualidad la universidad no puede desconocer la sociedad en la que se inscribe ni el mercado de trabajo que se desarrolla en ésta no equivale a argumentar que la universidad deje de ser lo que fue desde su configuración, deje de tener una identidad propia que la diferencia del resto de las instituciones sociales. Mastache argumenta que unas son las competencias académicas y otras las profesionales, lo que equivale a decir que son tradiciones diferentes que hoy en día pueden y deben relacionarse pero no fundiéndose en una unidad indivisible.

En sintonía con la autora, así se pronuncia Ángulo Rasco (2008):

La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; esta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad tiene, sin



embargo que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Aceptar esta situación, que no es bajo ningún concepto, una deficiencia de la formación universitaria, sino el reconocimiento del lugar que ocupa cada ámbito en el desarrollo y creación de profesionales, debería determinar que no es la vía de las competencias determinadas por el mundo laboral, la que ha de seguir la formación universitaria (p. 200).

Con Mastache y Ángulo Rasco, la pregunta inicial del título tendría una posible respuesta. La formación universitaria de grado tiene su razón de ser, de alguna manera independiente del resto de las instituciones sociales, en general y del mercado de trabajo en particular. Si con ello se quiere decir que la formación de grado no debe ser por competencias, sino una formación para que el graduado sea competente, ello no significa que no sea una oportunidad para evaluar la formación universitaria y la organización curricular de la oferta.

En la actualidad es imposible hablar de graduado si no es en sentido relativo, relativo en tanto se significa temporal y socialmente. Toda titulación da cuenta de un estudiante inacabado, de una manera de ser que requiere continuidad ya que como argumenta Camilloni (2002: Tomo II: 18)... Saber y no saber son estados inescindibles uno del otro. Pero hay modos de saber más favorables para el aprendizaje futuro que otros. Ellos son los que la universidad debe promover.

Queda entonces seguir reflexionando sobre si la formación actual se adapta a los desafíos de la sociedad. Será necesario considerar entonces, cualquiera sea el punto de llegada, el trabajo de los docentes a través de las estrategias que pongan en juego para favorecer los aprendizajes esperados (bases de los futuros) y el trabajo de los estudiantes, quienes son en última instancia, los responsables de emprender su trabajo de manera profunda.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Sacristán, J.G. (comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (176-205). España: Morata.
- Aristimuño, A. (2008). Las Competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista UNIMAR*, 47, 43-50.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. España: Editorial Gedisa.



- Camilloni, A. W. de (2002). *Estudios para la reforma curricular en la UBA. Tomo I.* Secretaría de Asuntos Académicos. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Camilloni, A. W. de (2002). *Estudios para la reforma curricular en la UBA. Tomo II*. Secretaría de Asuntos Académicos. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Colás Bravo, P. y Pons, J. (coord.). (2005). La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. España: Ediciones Aljibe.
- Colás Bravo, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En Colás Bravo, P. y Pons, J. (coord.). La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. (pp.101-123). España: Ediciones Aljibe.
- Díaz Barriga, Á. (2014). Competencias. Tensión entre Programa Político y Proyecto Educativo. *Propuesta Educativa*, 42 (23) Nov. Vol 2, 8-27.
- Mastache, A. (2007) Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires: Noveduc.
- Mazzeo, C. y Romano, A. M (2007). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica de la enseñanza superior. Argentina: Nobuko.
- Perrenoud, P. (2006). Construir Competencias desde la Escuela. Chile: Saez Editor.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, Balance y Formación de competencias Laborales Transversales*. España: Laertes Ediciones.
- Salas Velasco, M. (2011). Connecting Higher Education and the Labor Market: The European Graduates' Views. En Poulsen, M.E. (Ed.). *Higher Education. Teaching, Internationalization and Students Issues* (pp. 34-78). Estados Unidos: Nova Science Publishers.

EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: Análisis de una propuesta innovadora en clases de ciencias naturales en la escuela media

Dagnino, Guadalupe, dagninoguadalupe@gmail.com Mengascini, Adriana, amengascini@gmail.com Universidad Nacional de Luján

Introducción

Este trabajo se enmarca en la asignatura Prácticas Docentes II del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Luján, que propone articular dos ejes básicos, entramados durante su desarrollo: el aprendizaje en la acción y la formación de docentes reflexivos/as. En este espacio formativo los y las futuras profesoras planifican, implementan y analizan propuestas didácticas para grupos concretos de alumnos del nivel secundario y superior. Así, la reflexión previa a la acción desarrollada en la asignatura correlativa precedente¹⁶ se complementa con una reflexión sobre y posterior a la acción. Es decir, además del "aprender en la acción" se propone "aprender de la propia práctica", reflexionando sobre lo hecho en una reconstrucción dialéctica entre lo teórico y lo práctico, entre saberes organizados y acciones organizadas.

En el año 2014, cada uno de los tres estudiantes del curso elaboró una propuesta didáctica fundamentada, la implementó en uno de los cursos de escuela secundaria que ese momento tenían a cargo (ya que todos estaban desempeñándose como docentes), la registró y analizó para redactar un trabajo final de acreditación de la asignatura.

Presentamos aquí la sistematización de una de dichas propuestas para estudiantes de 1º año de la educación secundaria, que enfocó en los recursos naturales. Además de significar una producción particular resultante de ese proceso, este trabajo también se enmarca en el Proyecto "Estudio de Representaciones y Prácticas en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud" (PERSPECNAS) que, entre otros objetivos, se propone analizar prácticas educativas innovadoras desarrolladas en el contexto de la formación de estudiantes de Profesorado en Biología, en particular sobre problemáticas concretas de Ciencias Naturales, Ambiente y Salud.

¹⁶ En la asignatura Prácticas Docentes I se parte de los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes para reflexionar sobre los fines de la educación científica, los enfoques de enseñanza, las imágenes de ciencia y metodología científica, las imágenes de estudiante y docente, entre otras temáticas. Las mismas se ponen en juego en la elaboración de una propuesta didáctica contextualizada y fundamentada. En este sentido es que se habla de una reflexión previa a la acción (es decir, a la práctica misma).



CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

La propuesta general de esta asignatura apunta a consolidar una comunidad de aprendizaje e indagación, en la que las futuras profesoras y profesores puedan planificar, implementar y registrar diferentes propuestas didácticas, y reflexionar posteriormente, de manera colectiva, sobre las mismas. Si bien las planificaciones son individuales, pares y docente de la asignatura participan como "otros espejos" en los que ver(se) reflejados. Se favorece, además, que los resultados de estos análisis sean presentados en congresos del área.

La propuesta pretende:

- Propiciar un espacio colectivo de confianza para cuestionar con capacidad crítica, reflexiva y analítica la propia práctica, desde referentes teóricos (conceptuales y pedagógico- didácticos) tendientes a enriquecer los modelos de intervención en el aula.
- Construir situaciones de enseñanza centradas en la contextualización y resolución de problemas, el afrontamiento de obstáculos, la confrontación, la duda y la incertidumbre.
- Desarrollar propuestas didácticas con un marco que articule las ideas de los estudiantes, las concepciones de la ciencia, el desarrollo de habilidades y las finalidades de la educación científica.
- Vivenciar un proceso colaborativo de indagación y reflexión sobre la propia práctica.

En cada uno de los núcleos de contenidos (elaboración, implementación, y evaluación de las propuestas y reflexión sobre la práctica) se enfoca en varios aspectos, a saber: los sujetos involucrados en la situación educativa (estudiantes, docentes); los saberes puestos en juego (imagen de ciencia; finalidades, contenidos disciplinares de la Biología); los contextos de implementación de las prácticas (aula, laboratorio, campo, museos); los recursos utilizados o a utilizar (tics, modelos, instrumentos de laboratorio, videos); las estrategias seleccionadas para el abordaje (actividad práctica, actividad experimental, resolución de problemas, salida educativa).

En 2014, los practicantes llevaron adelante la tarea de construir una planificación didáctica e implementarla. Desde su propio discurso

Durante el curso, a medida que fueron pasando las lecturas de textos y el intercambio de opiniones e ideas entre compañeros y la docente, pudimos definir qué tema nos interesaba trabajar y en dónde podríamos llevar adelante nuestra planificación, para luego comenzar a redactarla. Al principio nos costó hacer la elección del tema y el grupo de estudiantes de secundaria con el cual trabajar, ya que era una propuesta nueva al tener



que poner en práctica la planificación. Poco a poco fueron surgiendo ideas. El tema elegido fue el de recursos naturales, ya que es un tema que forma parte del diseño curricular de 1º año de la secundaria y era ese el curso con el cual quería trabajar. Encontramos interesante darle otra mirada al concepto de recursos naturales, diferente a lo habitual de una naturaleza vista como "canasta de recursos" (Gudynas, 2010) posible de ser manipulada por los intereses de los seres humanos (G. D., trabajo final).

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Según Messina (2008), una posibilidad desde el punto de vista metodológico, de investigación sobre la formación docente es la sistematización de experiencias, "la sistematización como un camino para crear saber pedagógico desde la experiencia, la deconstrucción de la experiencia, la producción de un saber colectivo, la crítica radical; la deconstrucción como un proceso de desmontar la realidad" (p. 11). La sistematización de experiencias educativas puede ser considerada como investigación cualitativo-crítica, en la cual se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la práctica.

La base empírica de sistematización de la propuesta analizada se sustentó en: grabación de audios, observación externa (notas de campo realizadas por una compañera de curso), fotografías de las producciones en clase, los trabajos escritos de los estudiantes secundarios, la planificación inicial propuesta y el trabajo final realizado por la primera autora de esta ponencia para la acreditación de la asignatura.

EL TRABAJO PREVIO: ELECCIONES, INTENCIONES Y DUDAS

Para poder realizar este trabajo se inició una indagación del tema elegido con la lectura de varios textos sobre cultura y naturaleza, educación ambiental, cambio ambiental, desarrollo sostenible, etc., los cuales brindaron herramientas para definir los objetivos y la fundamentación de la planificación. En relación a la temática elegida, resultó interesante problematizar la visión de la naturaleza como canasta de recursos y la participación que tenemos los humanos sobre la apropiación intensiva de los mismos y el manejo que se realiza bajo los vaivenes de sus intereses, trascendiendo la idea inicial de trabajar sobre el reciclado de materiales: aun conociendo lo atractivo que podía ser para los estudiantes el reciclar materiales, se quiso darle otro sentido al tema e ir más allá de las manualidades.

A partir de estas ideas la propuesta pretendió que los estudiantes lograran: comprender qué se entiende por recurso y en particular por recursos



naturales, renovables y no renovables; reconocer problemas ambientales y sus consecuencias; desarrollar actitudes respetuosas con el medio ambiente; y poder construir una opinión crítica acerca de las cuestiones trabajadas.

Para la practicante, el mayor desafío consistió en la implementación de actividades que aún no habían sido experimentadas con los estudiantes, como la proyección de un video y el trabajo en grupos.

Los docentes solemos utilizar una gran variedad de recursos didácticos para motivar a los estudiantes y favorecer el aprendizaje de las temáticas. En los últimos años, los estudiantes y las escuelas tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación, que posibilitan apelar a nuevas fuentes. Para esta propuesta se eligió el video como recurso audiovisual con el propósito de entretener, motivar, sensibilizar ante determinadas situaciones de la realidad, informar, identificar y describir problemáticas, entre otros. Según la sistematización de Ferrés (1994) en donde caracteriza algunas modalidades de uso más difundidas, corresponde la categoría de *programa motivador* al modo en que se propuso su utilización en esta propuesta. Se trata de una modalidad en la que se trabaja un video a partir de su observación, está pautado qué observar y analizar, y los alumnos realizan una participación activa.

Más allá de que los objetivos estaban definidos, no se podía prever como responderían a esta actividad los estudiantes, por lo que surgieron varios interrogantes: ¿Les resultará atractivo el video? ¿Lograrán comprender la historia presentada y los mensajes que transmite? ¿Podrán contestar al cuestionario propuesto por la docente? ¿Cómo será su comportamiento en un ambiente diferente al aula?

Por otro lado se planificó una actividad final, como cierre de esta propuesta didáctica, para que los estudiantes trabajaran grupalmente. La tarea consistía en plasmar en una cartulina el mensaje o los mensajes que pudieron construir a partir de toda la información trabajada durante las clases. Esto pretendió que pudieran compartir ideas, pensamientos, modos de trabajo, e interactuar entre los integrantes del grupo de manera de poder funcionar como tal y llevar a cabo la actividad. También de aquí surgieron interrogantes al tratarse de una propuesta diferente: ¿Les resultará interesante a los alumnos trabajar en grupos? ¿Cumplirán con traer los materiales necesarios para trabajar? ¿Comprenderán la consigna? ¿Lograrán construir un mensaje sobre el tema visto? ¿Cómo habrán interpretado la información que la docente les compartió? ¿Podrán funcionar cómo grupo?

LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS RESULTADOS

La puesta en práctica comenzó con una indagación de conocimientos previos a partir de la observación de una serie de imágenes relacionadas con



el concepto de recursos naturales. Dichas imágenes -que representaban un panel solar, generadores eólicos, un barco pesquero, árboles talados, cultivos, ganado, una represa hidroeléctrica, una botella de agua mineral- se colocaron en el pizarrón y luego se les pidió que escribieran un breve texto que reflejara lo que interpretaban a partir de su observación. Al finalizar la actividad se realizó una puesta en común de todos los textos. A medida que cada uno fue leyendo su producción, se registraron en el pizarrón las palabras claves que iban surgiendo: economía, hombre, cuidar los recursos, necesidades, reciclar, árboles, animales, energía, materiales, alimentos, abuso de recursos, agua, medio ambiente, explotación, minerales, oxígeno, naturaleza, electricidad, combustibles, aire. La docente fue guiando al grupo-clase hacia un debate final sobre los temas que surgieron, proponiendo interrogantes y reflexiones acerca de los mismos.

Para el comienzo de la segunda clase se retomaron los conceptos que habían surgido de la actividad anterior. Teniendo en cuenta estas palabras, la docente propuso elaborar una definición de recursos naturales y recursos biológicos con la participación de todos los estudiantes, mientras en el pizarrón realizaba un esquema para relacionarlas. En el intercambio de ideas surgieron dudas en algunos estudiantes respecto del agua, y preguntaban si se consideraba un recurso renovable o no renovable. Algunos opinaron que si se agota este recurso podríamos usar el agua del mar. La docente entonces aclaró explicando brevemente el ciclo de renovación del agua, que algunos manifestaban conocer. Por otro lado, también se hizo hincapié que si se siguen contaminando las fuentes de donde se obtiene el agua, podría llegar a peligrar este recurso y pasar a ser no renovable.

Para seguir con la clase se propuso la siguiente actividad: en grupos de a dos los estudiantes debían leer algunos párrafos del libro de texto y escribir en sus carpetas la definición de los conceptos nombrados en el esquema. Para finalizar se les pidió que construyeran sus propias respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Qué es la naturaleza? ¿Debemos conservarla? ¿Por qué? ¿Las personas somos parte de la naturaleza? ¿Por qué?

Las respuestas de los estudiantes remitieron a la naturaleza como¹⁷:

Aquello que no es creado por el hombre; Lo que forma todo lo que nos rodea; Lo que forma el planeta; Algo creado por Dios; Es un recurso que se renueva constantemente; El ambiente donde viven los animales y las plantas; Es un tipo de ambiente de donde se pueden extraer materiales; El ambiente donde vivimos y el hábitat de los animales y plantas; Es algo orgánico; Es todo lo natural que no fue modificado por el hombre.

Por su parte, las razones para conservarla enfocaron en que:

¹⁷ Se indican las respuestas de los distintos estudiantes separadas por puntos y comas.



Nos ayuda a vivir; Gracias a ella los seres humanos logran satisfacer sus necesidades; Allí se encuentran seres vivos; Es parte de nosotros; Es el único planeta que tenemos y único donde podemos vivir; se puede contaminar y nos enfermamos; Sin la naturaleza no podríamos existir.

En relación con estas respuestas, la consideración de los seres humanos como parte de la naturaleza se fundamentó en que: "Somos seres vivos; vivimos en ella; Descendemos de ella; Fuimos creados por ella; Convivimos con ella y usamos sus recursos".

La siguiente actividad involucraba la observación de un video relacionado con los recursos naturales llamado: "Abuela Grillo" que aborda una de las principales preocupaciones de muchas sociedades actuales como la falta de agua potable y la privatización de este recurso esencial. Para realizar esta tarea deberían responder a una serie de preguntas: ¿Qué representa la Abuela Grillo en el video? ¿Por qué la echan del campo? ¿A quienes representan los hombres vestidos de negro? ¿Cuál es la problemática que se plantea en el video? De esta manera se pretendió que los estudiantes pudieran prever los momentos más importantes del documental en los que debían prestar atención. Antes de empezar, la docente les contó un poco la historia de este video: quiénes fueron los autores, qué países intervinieron, de dónde era la música y qué representa la primera imagen que se veía.

Una vez finalizada la película se hizo una puesta en común sobre lo observado. La docente mediante algunas preguntas orientó a los estudiantes a aportar sus observaciones, opiniones, pensamientos. Luego se les consultó si querían verla nuevamente para reforzar esas ideas, a lo que todos contestaron que sí y mientras respondían las preguntas se fue proyectando otra vez.

Los estudiantes identificaron a la Abuela Grillo como: "El agua; La lluvia; Una agricultora; Una señora que cada vez que canta se larga a llover; El agua de la naturaleza". La echaron del campo "Porque cantaba mucho, llovía y se inundaba; Por hacer un lago con la lluvia y ahogar a la cosecha; Porque cada vez que cantaba llovía y el pueblo estaba cansado de tanta agua; Porque ella cantaba y salía agua". Los hombres de negro que la secuestran y obligan a cantar para embotellas y vender el agua que ella hacía brotar representaban "A los gobernantes; A los dueños del pueblo; A los comerciantes; A una empresa de agua, A los guardias del gobierno, Guardaespaldas de un empresario que solo quiere ganar plata."

¹⁸ La Abuela Grillo es un cuento autóctono de la comunidad Ayoreo (Bolivia). La tradición e importancia del agua en su narración se hace vida como una premoción frente a la Guerra del Agua que ocurrió en Cochabamba en el año 2000, cuando se decidió privatizarla, lo cual terminó en un incremento en las tarifas hasta en un 300%. La Abuela de los Ayoreo era el grillo más grande de la Laguna que se llamaba Direjná y era la dueña del agua. Una vez cantó tanto que inundó el territorio en donde estaba establecido el pueblo. Enojados, sus nietos le pidieron que se fuera. Al irse la Abuela dejó de tras de sí una oleada de calor que comenzó a secar los cultivos y llenó de aridez la tierra. Cuando sus nietos se dieron cuenta de lo que estaba sucediendo, fueron nuevamente a buscarla para que volviera la fertilidad a su tierra.



Finalmente, según los estudiantes la problemática planteada en el documental es:

La sequía, La falta de agua, El gobierno abusa de los recursos naturales, El pueblo en el que ella vivía se queda seco y no crecían los alimentos y el agua cada vez la cobraban más cara y la gente no podía pagarla y por otro lado el maltrato que le hacían solo por obtener dinero; La escasez de agua y la lucha del pueblo por evitar la comercialización de la misma; La abuela se quedó sin voz; El abuso del agua en la actualidad; Que cada vez que cantaba llovía.

Esta nueva forma de trabajar con medios audiovisuales fue muy diferente a todas las clases anteriores, ya que permitió a los estudiantes elaborar conclusiones acerca del problema del agua a partir de sus propias interpretaciones y no como un tema explicado previamente por la docente.

Como cierre de la propuesta, al iniciar la última clase la docente hizo un repaso de todos los conceptos vistos en las actividades anteriores; comenzó recordando los interrogantes sobre la naturaleza, indagando sobre las respuestas de los estudiantes. Luego relacionó este tema con los recursos naturales y continuó indagando a los alumnos sobre las imágenes de la primera clase. Por último y con respecto a los recursos, les recordó las situaciones observadas en el video y el cuestionario que tenían que responder. Este intercambio de ideas les permitió a los estudiantes elaborar conclusiones importantes sobre el tema trabajado. A continuación la docente utilizó un interrogante como disparador para iniciar el trabajo final: a partir de todo lo visto en las clases ¿Qué mensaje les quedó a ustedes? Luego les explicó que deberían plasmar ese mensaje en el afiche o cartulina. Cada grupo entonces se reunió en un lugar del aula para comenzar la actividad. Algunos lo hicieron sobre los bancos, otros prefirieron desplegar sus materiales en el piso.

En sus producciones, dos grupos de estudiantes sintetizaron clasificaciones de los recursos; otros cuatro dibujaron planetas Tierra con mensajes en defensa del ambiente; y uno representó a la Abuela Grillo. Los afiches fueron expuestos en el pasillo de la escuela para compartirlos con toda la comunidad educativa.

REFLEXIONES FINALES

Luego de implementar la propuesta, y teniendo en cuenta los interrogantes planteados inicialmente y los relevamientos realizados, se puede reflexionar sobre algunas cuestiones. En primer lugar los estudiantes tuvieron una actitud participativa durante todas las clases, como compartir sus conocimientos previos sobre recursos naturales, leer las producciones realizadas, discutir sobre cuestiones observadas en el video y trabajar en grupos. Esta actitud positiva hacia el trabajo dio la pauta del interés que tuvieron por aprender algo nuevo, lo cual permitió llevar a cabo el proyecto áulico de una forma dinámica.



En lo referente a la implementación del video como recurso didáctico fue muy satisfactoria. Los estudiantes no sólo respetaron las normas de comportamiento en un ambiente nuevo de trabajo, sino que además estuvieron atentos y en silencio durante la proyección, sin perderse ningún detalle. Como resultado, las respuestas al cuestionario dan cuenta de la buena interpretación que hicieron de la historia, de los contenidos y de los mensajes que cada situación transmitía.

Por último, en la actividad final en grupos propuesta como evaluación se apreció una adecuada interpretación de los conceptos trabajados, así como una comprensión crítica de cada uno de los aspectos ambientales involucrados en dichos contenidos.

En general durante las clases lo más significativo y enriquecedor fueron las actitudes demostradas de sensibilidad, respeto y compromiso con cada una de las actividades propuestas.

Haciendo ahora una reflexión sobre la práctica, se pueden analizar algunos aspectos. Por un lado la planificación de las clases, teniendo en claro los objetivos, contenidos y actividades, permitió a la practicante sentirse más segura a la hora de enseñar. Por otro lado animarse a nuevos desafíos, como utilizar un recurso didáctico que hasta el momento no había implementado, le permitió incorporar una nueva forma de trabajar un contenido, tener otra mirada a la hora de planificar las clases y brindar a los estudiantes la posibilidad de trabajar un contenido desde otra fuente y no solamente utilizando el libro de texto. En esta época en la que resulta difícil mantener la atención de los estudiantes por largo tiempo, poder incorporar formas de trabajo relacionadas con los recursos audiovisuales permite un mayor acercamiento de los contenidos a los estudiantes, quienes son contemporáneos de estas nuevas formas de comunicación.

Esta tarea de planificar, decidiendo objetivos, contenidos, actividades y buscando nuevos recursos, ha permitido a la practicante "aprender a pensar en función de lo que realmente quiero enseñar y transmitir, reduciendo esa incertidumbre que genera el hecho de enfrentarse a los alumnos en cada clase" (G.D, trabajo final).

Para la docente a cargo de la asignatura, esta sistematización da cuenta del logrode una reflexión sobre y posterior a la acción propuestos desde el Programa, así como del cumplimiento de los propósitos de construcción de situaciones de enseñanza centradas en la contextualización y resolución de problemas, el afrontamiento de obstáculos, la duda y la incertidumbre. Incertidumbre y dudas que la practicante afrontó, apoyada en la reflexión previa a la acción que significó la elaboración de la planificación, el intercambio con sus compañeros, así como su formación en la temática (que permitió un cambio de foco desde el



tradicional reciclado escolar al cuestionamiento de la privatización de un bien natural) con lectura de textos propuestos especialmente durante el curso. La experiencia permitió también poner en juego algunas de las competencias planteadas como parte del perfil del graduado en el Plan General de la Carrera, como: "aplicar criterios válidos para la selección de contenidos relevantes en concordancia con el grupo de educandos que tiene a su cargo"; "reflexionar sobre la propia práctica para poder entenderla y mejorarla"; y comenzar a "establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente, la consolidación de equipos de trabajo y el mejoramiento de las producciones pedagógicas"tal como se está haciendo a través de este trabajo que aquí presentamos.

BIBLIOGRAFÍA

Ferrés, J. (1994). Video y educación. Barcelona: Paidós.

Gudynas, E. (2010). Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina. En Montenegro, L. (ed.). *Cultura y Naturaleza* (pp: 267-292). Colombia: Jardín Botánico J.C. Mutis Bogotá.

Messina, G. (2008). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia.* Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf

The Animation Workshop (Productores) y Chapon, D. y Guillén Ortúzar, C. (Directores). (2009). *Abuela Grillo* [cortometraje]. Bolivia-Dinamarca. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM&hd=1

LA EVALUACIÓN EN LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES "ÁSTOR PIAZZOLLA": UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES Y CRITERIOS DE LOS DOCENTES DEL CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

de Couve, Alicia Cristina, decouve@yahoo.com.ar Dal Pino, Claudia, cdalpino@yahoo.com.ar Gazzano, Alan, axg89@hotmail.com Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla"

Introducción

El Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla" es una institución de formación docente y artística en el campo de la música que depende de la Dirección General de Enseñanza Artística del Ministerio de Cultura de la CABA. Allí los alumnos, luego de aprobar un Trayecto Artístico Profesional de nivel medio de 4 años de duración, optan por cursar o una Tecnicatura Superior o bien el Profesorado. La mayoría elige esta segunda opción, aspirando a obtener los títulos de Profesor de Educación Superior en Música con orientación en Instrumento o en Música de Cámara, todos ellos con especialidad en alguno de los diecinueve instrumentos que se enseñan en el establecimiento. Además se ofrecen los profesorados de Producción Musical Artística y Composición con Medios Mixtos, que responden a los requerimientos del contexto cultural contemporáneo. Dichas titulaciones habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles inicial, primario, medio y superior tanto en el sistema general de educación como en la educación artística especializada.

El plan de estudios vigente atiende no sólo al amplio espectro de incumbencias y funciones de los graduados, sino también a los tres campos de formación recomendados por el INFoD.

El presente informe centra la atención en la evaluación dentro del Campo de Formación Específica de los futuros docentes de música de las diversas orientaciones que ofrece la institución. Dentro de dicho campo se encuentran espacios curriculares que pueden agruparse por áreas, a saber: la de lo técnicomusical (que incluye asignaturas como Armonía, Contrapunto, Morfología y Análisis, entre otras), las de producción instrumental (instrumento elegido, Música de Cámara, Improvisación, etc.), las histórico-estilísticas (Historia de la Música, Seminarios Estilísticos, etc.) y las Didácticas de la Enseñanza de la Música. Cada área incluye unidades curriculares con diversos formatos: materias, talleres, laboratorios, ateneos.



La evaluación en la enseñanza superior artística presenta grandes dificultades debido a su complejidad (Prieto Alberola, 2001). Esta radica fundamentalmente en que:

[...] el discurso musical estructura eventos que transcurren en el tiempo. Allí, es fundamental el papel que la memoria juega en el análisis de la música puesto que ella colabora en "capturar" un evento, para ser luego "representado" en la mente. Es decir, los procesos de pensamiento que intervienen en el momento de la escucha no operan sobre la música (ya que esta continúa en tiempo real) sino sobre las representaciones que logramos construir de ella. La construcción de representaciones mentales sobre la información acústica "retenida" implica procesos cognitivos perceptivos, de atención y de memoria (Lucero y Ortega, 2013: 18).

En síntesis, dado que la música origina representaciones y procesos no directamente observables, según Sloboda (1985), se infiere su existencia por "el modo en que la gente escucha, memoriza, interpreta instrumentalmente, crea y reacciona ante la música".

Tradicionalmente la evaluación de los desempeños musicales valorizaba la realización de un producto que era ponderado por docentes que además de estar atravesados por sus propias concepciones sobre el gusto estético y la calidad del producto artístico consideraban que el talento era un don de unos pocos a ser trabajado (Cantón Mayo y Vargas, 2010). Ante esta situación, en la que existía un alto nivel de subjetividad en las instancias de evaluación, se llevaron a cabo investigaciones y se desarrollaron propuestas que intentaron cuantificar los desempeños musicales a través de mediciones y escalas de valoración. Actualmente se puede inferir que conviven ambas visiones y se continúan discutiendo modelos que pretenden ser instancias superadoras de las mencionadas, entendiendo la evaluación en música como un campo complejo que requiere de diversidad de estrategias y propuestas de evaluación. Por ejemplo, algunas de ellas destacan la importancia del cultivo de la autoevaluación de los alumnos (Davila Jaramillo, 2011) mientras otras propician una evaluación "objetiva pero que no pierda de vista el cultivo en los alumnos de la confianza en sus propios valores musicales y el incremento de su pasión por la música" (Colwell citado en Prieto Alberola, 2001:333-334).

METODOLOGÍA

De lo anteriormente dicho se comprende que la evaluación en el campo de la formación del músico-docente en el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla" ha sido un tema de debate debido a la diversidad de miradas sobre qué, cómo y cuándo evaluar. Por tal motivo se realizó una investigación exploratoria que tuvo como objetivo



indagar las concepciones y criterios sostenidos por los docentes de asignaturas del campo de la formación específica.

Para ello, en una primera etapa, el equipo de trabajo decidió realizar entrevistas a los profesores de asignaturas correspondientes a las áreas de producción musical y técnico-musical.

Se concretaron diez entrevistas a docentes del nivel superior, a saber: seis a profesores de diversos instrumentos (Violonchelo, Violín, Saxo, Flauta traversa, Piano y Guitarra), una a un profesor del Taller de lectura a primera vista y tres a profesores de asignaturas técnico-musicales (Armonía, Audiovisión, y Acústica y Psicoacústica).

Paralelamente, se analizaron los programas disponibles de las asignaturas señaladas observando las instancias de evaluación mencionadas, los instrumentos elegidos y los criterios explicitados.

RESULTADOS

En cuanto a los programas, se evidenció una heterogeneidad de situaciones. Hay casos como el de la asignatura Armonía en que se detalla carga horaria, objetivos, contenidos y bibliografía pero no se hace referencia a la evaluación ni a la acreditación necesaria para aprobar la materia.

Otros programas, especialmente los de Violín, Flauta traversa y Saxofón, son aún más escuetos. Por ejemplo, en el de Violín, el programa de cada uno de los 4 años del nivel superior de instrumento ocupa una sola carilla y consiste en un listado de obras, algunas de las cuales figuran bajo títulos genéricos como "Sonatas", "Conciertos" y "Obras de diversos estilos". No hay referencias a objetivos o contenidos más allá de una amplia enumeración de repertorio, por lo que las obras a estudiar y los contenidos técnico-interpretativos quedan subsumidos. Tampoco hace referencia a la evaluación y a las pautas de acreditación. Solo aclara lo siguiente:

Para el desarrollo del estudio técnico, el profesor podrá adoptar un método propio o utilizar obras especiales. Los ejercicios y obras de estudio serán elegidos dentro de este repertorio teniendo en cuenta el profesor las condiciones particulares del alumno (Programa de Violín, 2010).

En otros instrumentos, como Violonchelo y Guitarra, se encontraron mayores especificaciones con respecto a la evaluación. Primeramente destacan la importancia de la ejecución en público individual y grupal en la formación del instrumentista a través de textos como el siguiente:

En cualquier carrera artística, la culminación de los estudios que se realizan ocurre cuando el fruto de nuestro esfuerzo se entrega al público. Este hecho da a quien lo hace una experiencia y una riqueza únicas, y es absolutamente



constitutivo en la formación artística. Por eso, una vez más

SE RECOMIENDA QUE

Al término del curso lectivo, el alumno regular haya realizado por lo menos dos presentaciones en público en el ámbito de la institución, (audiciones internas de la cátedra, ínter-cátedras, o públicas), con obras o estudios del presente curso, ya sea como solista o en grupo" (Programa de Guitarra de 1º a 4º año del Nivel Superior. CSMCBAAP).

Respecto a la evaluación final (las asignaturas de instrumentos están planteadas con esta instancia obligatoria), se señala:

Se presentarán dos estudios (uno de cada autor) y ocho obras de memoria o en su defecto, un programa no inferior a los 50 minutos de duración, incluyendo distintos autores y estilos (Programa de Guitarra de 1º a 4º año del Nivel Superior. CSMCBAAP).

Además, como nota aclaratoria plantea que:

Cualquier alumno tiene derecho a presentar dos lecciones u obras de reemplazo del presente programa, con la aceptación de su profesor y en el caso de los alumnos libres, la anuencia de la mesa examinadora. Dichas sustituciones serán válidas siempre y cuando contengan dificultades iguales o mayores al repertorio expuesto y guarden relación de calidad y estilo con la partitura reemplazada, además de estar musicalmente bien realizadas"... Cualquier alumno regular tiene derecho a agregar a la cantidad de obras requeridas "de Memoria", una o más obras de repertorio popular, siempre y cuando estén en concordancia con el nivel de calidad y de dificultad técnica, y hayan sido aceptadas por su profesor (Programa de Guitarra de 1º a 4º año del Nivel Superior. CSMCBAAP).

Como se pudo observar, detallan algunos requerimientos formales de la instancia de evaluación pero no explicitan criterios de evaluación.

Los programas de asignaturas como Acústica y Psicoacústica expresan instancias de evaluación diferenciadas para alumnos regulares y libres. Para los primeros se plantea el respeto al régimen de evaluación consistente en la asistencia al 75% de las clases, la entrega en tiempo y forma de trabajos prácticos y/o la aprobación de evaluaciones parciales con un promedio no menor a 7 puntos; de lo contrario se rendirá examen final que puede aprobarse con 4 puntos. Para los segundos se aclara que deben realizar un trabajo escrito y responder en un coloquio las preguntas sobre todos los temas y la bibliografía del programa.

A partir de nuestras entrevistas a docentes, se tomó conocimiento de diversos puntos de vista con respecto a la evaluación en la formación del músico-docente.

A la pregunta sobre qué significa evaluar, nos respondieron:



"Confirmar" o "constatar lo enseñado". "Conocer cuánto incorporaron y detectar errores de transmisión del docente". "Sacar conclusiones sobre el proceso realizado". "Diagnosticar. Ver cuánto evolucionaron". "Significa traducir y elaborar una medida del grado de evolución en el proceso de aprendizaje". "Asegurarse de que tenga asimilados los recursos más básicos antes de pasar a lo demás". "Si los objetivos se lograron, confirmar con hechos concretos lo enseñado".

Como se pudo observar en estas respuestas, se encontró un abanico de aspectos involucrados en la evaluación. Solo unos pocos pudieron dar una definición más integral que incluyó, en un caso, cierta ponderación. Ninguno hizo referencia a la evaluación como una instancia de aprendizaje ni a la posibilidad de una coevaluación ni a una autoevaluación.

A lo largo de la entrevista se hicieron preguntas dirigidas a establecer a quiénes afecta la evaluación. Cinco docentes plantearon que solo involucra al alumno; cuatro, que implica al alumno y al docente; uno, que la evaluación del alumno es independiente de la del docente ya que este último debe ser evaluado por la institución; y por último otro docente señaló que no solo están involucrados el docente y los alumnos sino también la institución. Respecto al régimen de evaluación planteado a nivel institucional, dos docentes consideraron fundamental la asistencia a clases, que

[...] es importante porque desarrolla el sentido de responsabilidad del alumno, organiza el estudio y desarrolla otra disciplina". Otros fundamentaron que "es sumamente importante el cumplimiento de los plazos establecidos para las actividades como la presencia y el compromiso a lo largo de todo el recorrido del año. Los procesos son vivenciales y no deberían ser discontinuados.

Dos no le dieron importancia a la asistencia en tanto y en cuanto se produjeran los aprendizajes. Otros consideraron que esto depende de las capacidades de los alumnos: "si un alumno tiene mucho talento y falta cuatro veces seguidas no le bajo la nota por eso, pero si falta y no rinde musicalmente, entonces la inasistencia la tomo en cuenta". Para otro, es necesario que el docente sea flexible en su aplicación en función de la población y de la institución:

[...] régimen de cursada, asistencia, calendario de entregas de trabajos, etc., no siempre ayudan a evaluar. No les doy tanto peso, por ejemplo, en el Conservatorio de Morón: como tengo alumnos con hijos y que trabajan muchas horas, necesito flexibilizar las cosas. No en todas las instituciones tiene que ser igual. En el Piazzolla tengo menos horas y estoy hace menos años, acá sigo más estrictamente el régimen de cursada y tengo gente con intereses diferentes.

A nuestra pregunta relacionada con el momento de la cursada en que se informa a los alumnos de las instancias y la modalidad de evaluación, nueve



coincidieron en que lo hacen a comienzo de la cursada y solo uno no contesta.

Respecto a los ejes de contenidos de la asignatura que dictan, tres no contestaron y siete fueron precisos. De ellos uno planteó que "los contenidos que se trabajan abarcan varias páginas". Otros enunciaron ejes temáticos:

[...] para mí son destacados el técnico-mecánico, por razones obvias; eje dos, el expresivo-gestual, absolutamente ligado a lo mecánico ya que es el verdadero motorizador de la mecánica, eje tres, comprensión analítica de lo que se está tocando y eje cuatro, función social de lo que se está estudiando.

Para un docente de otra asignatura "los ejes son la adquisición de nuevos recursos para la lectura a primera vista y transcripción orquestal". Un tercero enumeró aspectos como "el talento, la fibra artística, la calidad de la ejecución, el crecimiento personal". Otro planteó la combinatoria de diversos aspectos como "técnica instrumental, musicalidad y asistencia". Un solo docente subrayó la importancia de evaluarlos de forma integral debido a su vinculación interna.

En cuanto a los criterios de evaluación, uno sostuvo que "el criterio es alcanzar un nivel adecuado de comprensión sobre cada tema. Se plantean problemas y posibilidades de resolución". Otro docente valoró "la puesta en práctica en la vida profesional del futuro egresado". Cinco valoraron expresamente el esfuerzo, la constancia, la superación de las dificultades. Cinco consideraron fundamental la calidad de los resultados o el producto que presenta el alumno. Cuatro no contestaron.

Respecto a la evaluación y a los momentos en que se realiza, tres no respondieron. Dos valorizaron el producto final: "No hay nada que pueda remplazar al examen final. Es lo más importante. Es ahí donde se ve qué se aprendió y qué no". Y los restantes dieron prioridad a la evaluación de proceso: "Te cuento cómo trabajo cuando los alumnos me preguntan: 'Profe, ¿cuándo toma examen? Yo les contesto: 'Todas las clases'".

En las asignaturas con examen final obligatorio también ponderaron el proceso realizado a lo largo del año lectivo:

Durante el año trato de que los alumnos hagan eso [un proceso]. Y cuando llega el examen, ya vi cómo respondieron, y la nota a veces tiene que ver con eso más que con el examen. El examen son unos minutos en que el alumno está acá sentado y no siempre llega a rendir al máximo. A veces no rinden totalmente bien en ese rato de examen pero les pongo mejor nota por lo que hicieron en la cursada, por ejemplo.

En cuanto a los tipos de evaluación y los instrumentos que aplican, se observa una diferencia significativa en función de las asignaturas. En los instrumentos se prioriza la ejecución individual en vivo. Solo tres docentes mencionaron la práctica de conjunto. En las asignaturas técnico-musicales



se plantea la realización de trabajos prácticos, escritos teóricos y resolución de problemas. Tres profesores valorizaron el planteamiento de propuestas prácticas que favorezcan la comprensión:

No pondero tanto lo escrito, prefiero que los alumnos comprendan la importancia que tienen los fundamentos de la materia y se den cuenta de para qué les pueden servir esos recursos. Trato de hacerlo práctico y que en la misma clase apliquen lo que estudian, no a fin de año. Que lo usen ya mismo y se lo lleven puesto, sin esperar a que se den cuenta más tarde de para qué servía.

Tres docentes de instrumento dieron un lugar de suma importancia como instancia de evaluación a las audiciones (que implican la ejecución del instrumento frente a público). Un docente dijo propiciar la realización de simulacros de concursos. Otro propone actividades de grabación de la producción musical del alumno.

Todos los docentes encuestados realizan un seguimiento escrito de los estudiantes y coinciden, en líneas generales, en que es un instrumento que favorece el seguimiento del rendimiento del alumno y del repertorio o de los contenidos que aborda. Solo uno planteó que le facilita lograr una mejor graduación de las experiencias de aprendizaje. No hay tanta coincidencia respecto a informar a los alumnos sobre la lectura de las observaciones que realizan pero sí sobre el resultado final de las mismas.

En cuanto a la posibilidad de instancias de recuperación, de los diez, dos no contestaron, tres consideran que no debe existir dicha instancia y los demás la propician dedicando previamente por lo menos una clase de asesoramiento. Un docente planteó que

[...] los recuperatorios tienen que tener sentido, por ejemplo, para el que se lo merece, para el buen alumno que el día del examen no rindió bien aunque yo sé que responde mejor. Cuando sé que no respondió bien durante la cursada a pesar del trabajo que hicimos, darle una semana más para asimilar todos los temas no creo que tenga mucho sentido.

Cuando se les preguntó si le dan cabida a la autoevaluación de los alumnos, manifestaron diversidad de criterios. Cuatro lo ven como algo positivo porque "quiero que el alumno sea consciente", pero no saben cómo aplicarlo a su asignatura

A la autoevaluación hasta ahora no le encontré mucha aplicación tampoco, quizás por las características de mi materia. En armonía y en análisis muchas cosas tienen 2 o hasta 3 interpretaciones válidas y coherentes. En materias exactas los alumnos pueden contar la cantidad de aciertos en un múltiple choice para autoevaluarse pero eso no es aplicable a mi materia. La evaluación, para mí, apunta a un conocimiento general de ciertas



cuestiones, sabiendo que, por ejemplo, un fragmento de análisis puede tener varias respuestas.

Otro señaló: "Sería muy bueno aunque no es posible en la práctica o, mejor dicho, hay alumnos que lo hacen naturalmente al observar los resultados obtenidos en sus evaluaciones". Un docente en primera instancia se opone a la misma ya que teme que la autoevaluación se convierta en una instancia vinculante en el proceso de calificación. Dos no están de acuerdo. Entre los que fomentan la autoevaluación de los alumnos están quienes sostienen que "las necesidades y falencias más profundas solo las conoce el alumno y hay que tomar un momento en la clase para compartirlas".

En cuanto a nuestra pregunta referida a otras modalidades de evaluación, ningún docente se refirió puntualmente a ella.

Respecto a si está de acuerdo con el tipo de evaluación que figura en el programa de su asignatura, cuatro respondieron que sí, dos no contestaron y cuatro plantearon la necesidad de modificaciones.

En la entrevista se les ofreció agregar algún otro comentario. Solo tres lo hicieron. Uno abordó la problemática de las mesas de exámenes con tribunal en las que, a veces existen diversos criterios:

Al evaluar, otro conflicto puede darse si uno toma examen con una mesa en la que hay otros profesores. Ahí a veces hay que dar lugar a que cada cual tenga su criterio aunque uno no concuerde demasiado, porque no siempre todo quiere decir lo mismo para todos.

Otro señaló la importancia de la educación integral y de la inserción social del músico profesional.

CONCLUSIONES

A partir de los datos obtenidos se evidenció que mientras en algunas cátedras se prioriza la evaluación final por sobre toda otra instancia, en otras se prevé un seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos que recurre a múltiples instrumentos tomando en cuenta no solo la complejidad de los contenidos abordados sino también la variedad de modos de conocimiento, destrezas y actitudes que se ponen en juego en la trayectoria educativa de los futuros músicos-docentes.

A diferencia de lo planteado por Pontious (2005) respecto a que en el área musical las actividades de aprendizaje como de evaluación deben reflejar el proceso de ejecución instrumental, creatividad y adquisición gradual de destrezas, enfocándose siempre en el esfuerzo del alumno y no simplemente en sus resultados, la mayoría de los docentes encuestados priorizaron solo alguno de los ejes planteados por el autor, siendo llamativo que no hayan hecho referencia a la creatividad.



En coincidencia con lo expresado por Ferrero Martín (2010:325),la mayoría parece limitarse a aplicar la heteroevaluación. Generalmente su evaluación de proceso y de producto es prospectiva, ya que "su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por el futuro. (...) es una tarea de carácter continuo" (Gvirtz y Palamidessi, 2006:249).

Llama la atención que pocos profesores propicien la autoevaluación por parte de los alumnos y ninguno mencione la autoevaluación del docente en el contexto de una carrera de formación de formadores.

A partir de los resultados de este primer trabajo, que puede considerarse una prueba piloto, los integrantes del equipo de investigación consideran relevante profundizar la indagación sobre la temática objeto de estudio así como fomentar el tratamiento de la misma en las escasísimas reuniones de departamento con el fin de fomentar el debate sobre los criterios actuales a la hora de evaluar en el campo de la formación del músico profesional docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantón Mayo, I. y Vargas G. (2010). El currículum en la práctica musical. Revista Iberoamericana de Educación, 51 (4), 1-12.
- Davila Jaramillo, C. (2011). Estrategias de evaluación que contribuyen al aprendizaje de instrumentos musicales: estudio de caso. Tesis de posgrado. Universidad de San Francisco de Quito. Recuperada de http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/924/1/99792.pdf
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2010). La importancia del feedback constructivo en la evaluación de las producciones musicales grupales. Actas de la 9ª Reunión Anual de Investigación. SACCOM (Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música), Conservatorio de Música, Bahía Blanca.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Editor.
- Lucero, M. y Ortega, G. (2013). La incidencia de los modos de representación en la discriminación auditiva. *Boletín de SACCoM*, 5, 17-22.
- Pontious, P. (2005). *Grading, instruction, and assessment in music.* Recuperada de http://www.dpi.state.wi.us/cal/mugrdinstess.html
- Prieto Alberola, R: (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Revista Contextos educativos*, 4, 329-340.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind. The cognitive Psychology of Music.* Oxford: Clarendon Press.

EL USO DE LEMAS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS FUTUROS PROFESORES. ANÁLISIS DE SUPUESTOS SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Di Matteo, María Florencia, florenciadm@hotmail.com Lavalletto, María Mercedes, mercedeslavalletto2000@gmail.com Instituto Alfredo L. Palacios. CABA Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". CABA Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA

Introducción

Esta ponencia presenta un análisis de supuestos sobre la enseñanza de estudiantes de profesorados para los niveles secundario y superior no universitario. Entendemos que el uso de los lemas pedagógicos sobre determinados temas del campo de la Didáctica General, en el marco de la formación docente, configura un modo de concebir la enseñanza que no siempre guarda coherencia y consistencia con los abordajes teórico-epistemológicos que le otorgan significación al momento de conocer, describir, explicar y comprender las prácticas docentes. Concebimos a los lemas, refranes y decálogos pedagógicos como una de las maneras a través de las que se expresa el sentido común sobre la enseñanza. Aquellos incluyen afirmaciones y generalizaciones categóricas sobre la enseñanza, los roles docentes y estudiantil, que son "naturalizadas" y tomadas como principios normativos para la acción. Estas concepciones categóricas tiene su origen en mitos arcaicos y nociones socioculturales que se cristalizan y raramente se someten a reflexión (Camilloni, 2007).

Tal como señalamos, reconocemos que ciertos modos de pensar la enseñanza se basan en el sentido común y se expresan en principios de acción y prácticas de enseñanza. Junto a ello, entendemos que, en ocasiones, se da una banalización de las teorías didácticas que le otorgan significación a dichas prácticas. A modo de ejemplo, situamos a la idea según la cual utilizar la estrategia expositiva es expresión de un modelo conductista de pensar la enseñanza. Este enunciado tiene un uso cotidiano, común de encontrar en el ámbito de la formación docente inicial, situación que amerita un análisis sobre el papel asignado a la teoría en la formación didáctica.

En esta ponencia presentamos un avance de un trabajo de campo llevado a cabo en dos institutos superiores de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires cuyo propósito es conocer el uso de lemas pedagógicos en estudiantes de profesorados sobre la formación en el saber didáctico y sus nociones sobre las estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación. A



continuación, presentaremos nuestro posicionamiento teórico-epistemológico sobre la didáctica, su objeto de estudio, la enseñanza, y el lugar que los lemas adquieren en la formación docente. Seguidamente, en el apartado metodológico, describimos cada una de las dos muestras del estudio, el instrumento de recolección de datos y las formas de análisis. Posteriormente, presentamos el análisis de los datos para cada caso delineando conjeturas interpretativas provisorias. Por último, en las conclusiones, avanzamos con la comparación y síntesis de los análisis realizados.

Posicionamiento teórico-epistemológico en relación con la Didáctica y su objeto de estudio

Adhiriendo a los argumentos que postula Camilloni (2007) sobre el saber didáctico, concebimos a la Didáctica como una disciplina teórica cuyo objeto de estudio son las prácticas de la enseñanza. Como ciencia social, comprometida con proyectos sociales y educativos es menester resaltar su carácter eminentemente político, en tanto se encuentra comprometida con la formación del sujeto y la constitución de un tipo de sociedad. En cuanto a sus modalidades teóricas identificamos dos tipos de discursos que han materializado principios de pensamiento y acción en las prácticas de la enseñanza que llevan a cabo los profesores. Por un lado, la denominada Didáctica preceptiva, que se caracteriza por el logro de la eficiencia en los objetivos a cumplir sin tener en cuenta los valores y alcances de los proyectos sociales en los que se materializa la intervención del profesor. Por otro lado, la Didáctica normativa, que se materializa en la práctica en principios de pensamiento y acción, subraya el compromiso con ciertos valores y proyectos sociales de política educativa proponiendo la solución de problemas que mejoren las prácticas de la enseñanza. Por lo tanto, desde este último planteo reconocemos la relevancia de la disciplina en su producción de un conocimiento normativo para apoyar la tarea del profesor en el proceso de toma de decisiones en su intervención con grupos de estudiantes que deben realizar aprendizajes especiales en contextos singulares y momentos específicos.

En el conocimiento didáctico, si bien predominan, como hemos señalado, principios y enunciados de tipo preceptivo y normativo, éstos no se ubican todos en un mismo marco teórico - epistemológico. En la enseñanza, como acción y práctica social subyacen supuestos, concepciones y creencias de diferentes naturalezas que provienen de diversas fuentes. Para avanzar sobre este punto, adoptamos la diferenciación que realiza Camilloni (2007) entre Didáctica ordinaria o del sentido común, Didáctica pseudoerudita y Didáctica erudita a los fines de dar cuenta de la utilidad de conocer las teorías de la enseñanza bajo las que igualmente subyacen las creencias docentes.



La Didáctica del sentido común, se encuentra conformada por enunciados preceptivos y normativos basados en generalizaciones y afirmaciones categóricas, que forman parte del sentido común. Se expresa a través de mitos, lemas, decálogos, metáforas y refranes sobre la enseñanza y la tarea docente y el aprendizaje y el rol del estudiante, entre otros. Su uso se expresa en un lenguaje cotidiano sin un marco teórico que lo avale y le permite someterse a reflexión. Estas ideas se encuentran fuertemente arraigadas, como verdades, en el pensamiento y en la acción, y pueden ser contradictorias entre sí.

En lo que respecta a la Didáctica pseudoerudita, encontramos que contiene enunciados preceptivos y normativos sobre la enseñanza coherentes entre sí. Al formar parte de modas pedagógicas, adquiere una corta duración temporal y es adoptada y reemplazada sin mayor fundamentación. Se observa tanto en los discursos docentes y en programas de enseñanza de Didáctica como en libros de texto y discursos y documentos oficiales sobre la enseñanza.

Finalmente, situamos a la Didáctica erudita como ciencia social a la que nos referimos en el inicio de este apartado. Aquí destacamos que los enunciados que la conforman provienen de diferentes teorías sobre la enseñanza. Entre sus temas y objetos de conocimiento, ubicamos la descripción, análisis y teorización sobre las prácticas de la enseñanza, el estudio del currículum, la programación de la enseñanza, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Interesa en esta comunicación subrayar nuestro modo de concebir las estrategias de enseñanza, ya que es uno de los temas que estudiamos desde las nociones de los estudiantes que formaron parte de este estudio. En términos generales las definimos como un modo general de encarar la enseñanza que incluye las decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza a fin de enseñar los contenidos y de favorecer aprendizajes en los alumnos (Cols, 2004; Anijovich, 2014). Su elección guarda estrecha relación con la perspectiva epistemológica y teórica del docente acerca de su disciplina y el modo de enseñarla. Las estrategias no remiten solamente a una dimensión técnica del diseño de la enseñanza, sino que deben comprenderse en el entramado que forman junto con los contenidos y los propósitos de enseñanza. Sostenemos esto último, dado que la elección de una estrategia de enseñanza u otra no es indiferente para la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que se pretende generar; a la vez que resulta necesario ubicar a las estrategias de enseñanza como componente constitutivo de los modelos didácticos en tanto definiciones elaboradas sobre la enseñanza que prescriben sobre cómo debe ser dicha intervención.



Sobre los lemas pedagógicos y sus consecuencias sobre la deslegitimación del saber didáctico

Si tomamos la definición de lema del Diccionario de Moliner observamos que constituye "una frase que expresa un pensamiento que guía la conducta de alguien". Reconocemos entonces que el rasgo predominante en la definición es su carácter prescriptivo, en tanto exhorta, sugiere e indica realizar un determinado curso de acción. Scheffer (1970), filósofo analítico estadounidense, sostiene que los lemas operan como generalizaciones ambiguas que requieren demarcación de significado e interpretación analítica puesto que si no se tiene en cuenta esta cuestión se adhiere a los mismos como si fueran entelequias que carecen de fundamentación y sistematicidad. Frente a esto nos preguntamos en relación con el objeto de conocimiento de nuestra indagación ¿qué significados atribuyen los futuros profesores sobre el saber didáctico? ¿a través de qué tipo de afirmaciones resumen esa utilización?, ¿cuáles son los supuestos que subyacen en dichas afirmaciones? El riesgo de considerar el uso de lemas pedagógicos de manera literal, requiere del mismo modo someterlos a revisión crítica, identificando cuáles son sus intencionalidades concretas, evaluando su uso en contextos concretos de intervención didáctica y analizar los contextos de producción de las teorías didácticas. Asimismo, cuando dos lemas se contradicen mutuamente, desde el punto de vista literal, representan efectivamente propuestas de orden práctico que se tensionan de manera incompatible.

En síntesis, reviste especial relevancia conocer y comprender los sentidos que encierran, los fundamentos de sus orígenes y los riesgos de dichas interpretaciones en la formación pre-profesional en la docencia y en el futuro devenir de su ejercicio.

DECISIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA MUESTRA SELECCIONADA Y LA TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN INSTRUMENTADA

La elaboración de este trabajo de indagación requirió del diseño de un cuestionario semiestructurado como instrumento de recolección de datos. Se administró a 18 estudiantes de dos profesorados, Ciencias de la Administración e Historia, pertenecientes a la Ciudad de Buenos Aires.

El cuestionario incluyó los siguientes ítems para caracterizar la muestra en cuestión: institución, carrera, género, edad, cantidad de materias aprobadas (con rendición de exámenes finales), si está cursando didáctica o ya la cursó y si cursó espacios de práctica. Por otra parte, incluimos preguntas cuyas respuestas son la fuente principal del análisis que presentamos en esta ponencia, que responden a los siguientes ejes de indagación: 1) Aportes de la



Didáctica al quehacer cotidiano de un docente; 2) Formas de enseñanza que promueven buenos aprendizajes y 3) Formas de enseñanza no apropiadas para la enseñanza de su disciplina.

El análisis de los datos provenientes de las respuestas del cuestionario incluyó un abordaje descriptivo de la muestra y una lectura interpretativa orientada a comprender los sentidos que los sujetos en formación atribuyen a los temas mencionados. Nos propusimos develar los supuestos teóricos que los justifican reconociendo la coherencia y consistencia de los mismos al momento de posicionarse sobre el qué, cómo y para qué la enseñanza de sus respectivos campos de conocimiento.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

A continuación, presentamos a la muestra que formó parte de esta indagación. El primer caso, en adelante Caso A, pertenece a un profesorado de orientación profesional de un instituto de formación docente especializado en la enseñanza en el nivel secundario de gestión pública perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra se caracteriza por 10 unidades de análisis compuestas por 4 varones y 6 mujeres, cuyas edades oscilan entre las franjas de 20-25 años (n: 3), 25-30 años (n: 4), 30-35 años (n: 2) y 40 años (n: 1). Tienen en su totalidad 28 materias aprobadas, cursada y aprobada la asignatura Didáctica General (unidad curricular que se encuentra en el segundo año del plan de estudios de la carrera), así como también cursada y aprobada las unidades curriculares sobre prácticas docentes (nivel 1, 2 y 3). Al momento de recolección de los datos la mayoría de los estudiantes cursa la residencia docente (n: 8) y se encuentra realizando las actividades de planificación y desarrollo de clases.

El segundo caso (en adelante Caso B) pertenece a un instituto de educación superior, de gestión privada pero que se oferta de manera gratuita a la población. Se sitúa en el barrio porteño de Barracas y funciona en turno vespertino. Los estudiantes encuestados de este caso son 8, 5 varones y 3 mujeres, tienen mayormente de 43 a 47 años (n: 4), seguidos por las franjas de entre 38 a 42 años (n: 2), 33 y 37 (n:1) y 23 y 37 (n:1). Este grupo de encuestados tiene mayormente entre 15 y 19 materias aprobadas (con rendición de examen final) (n: 3), más de 25 (n: 2) y, en menor medida, se ubican los que presentan entre 5 y 9, 10 y 14, 20 y 24. Estos datos expresados permiten inferir la diversidad tanto en edades como en cantidad de materias aprobadas. Finalmente, destacamos que 7 estudiantes se encuentran cursando la asignatura Didáctica General (ubicada en el segundo año de la formación) y solamente uno de ellos ya la cursó. Todos han cursado espacios de la práctica (mayormente los niveles 1 y 2).



Los análisis

Presentaremos los avances desarrollados en las interpretaciones de cada uno de los casos descriptos en el ítem anterior. Para cada análisis hemos tomado como criterios los ejes de indagación que mencionamos precedentemente.

Caso A

Aportes de la Didáctica al quehacer docente

Los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Administración sostienen en su mayoría que la Didáctica aporta herramientas centradas en el desarrollo de acciones ligadas a la planificación de programas, a la aplicación de estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación y utilización de las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Reconocemos en este punto, el predominio de lo instrumental como constitutivo de la Didáctica. Los siguientes referentes empíricos dan cuenta de este sentido explicitado precedentemente:

La Didáctica aporta en un docente elementos fundamentales sobre el cómo enseñar, diseñar el programa de la asignatura (Caso A, Estudiante 1, varón, 28 años).

En mi opinión la Didáctica aporta al docente todo lo referente a la normativa escolar, en cuanto a contenidos, currículum como así también distintas estrategias para adaptar estos contenidos al grupo con el cual debe trabajar. Ej.: diseñar el programa de la materia; elaborar las estrategias a implementar; buscar los mejores recursos didácticos para desarrollar la clase (Caso A, Estudiante 2, mujer, 40 años).

En menor tendencia es posible identificar sentidos ligados al carácter normativo del conocimiento didáctico en tanto aporta bases para el apoyo de la tarea docente para la mejora de su desempeño profesional. Ilustraremos este punto con las siguientes expresiones:

La Didáctica le ayuda al docente a comprender mejor su profesión, específicamente para qué enseña y a quién le enseña, teniendo en cuenta el ámbito en el que se desarrolla su tarea y ayudando a reflexionar sobre su práctica (Caso A, Estudiante 4, mujer 26, años).

[La Didáctica aporta] al desempeño docente dentro y fuera del aula, su relación con los alumnos, el análisis y reflexión sobre la propia tarea y tener otros conocimientos más (...) (Caso A, Estudiante 7, mujer, 23 años).

Observamos entonces, en relación con este tópico el predominio sobre lo instrumental pero también el carácter normativo del campo disciplinar en el desarrollo y mejora de la profesión en el ámbito de su incumbencia.



Formas de enseñanza que promueven buenos aprendizajes

En cuanto a las formas de enseñanza de las Ciencias de la Administración en la educación secundaria, la mayoría de los estudiantes conciben como favorecedoras de buenos aprendizajes los talleres, las exposiciones teóricas, el empleo de soporte tecnológico para el desarrollo de las clases. En algunos casos, predominan contraposiciones de índole teórica al momento de ponderar la elección de una estrategia de enseñanza que sea coherente y consistente con las concepciones que sustentan sobre qué es enseñar, qué es aprender y cuál es la relación que hay entre ambas acciones. En palabras de los propios cursantes:

El tecnicista y el constructivismo. El tecnicista porque hay temas que se pueden dar de una forma y siguiendo un proceso determinado; pero para otros casos se puede incluir el constructivismo partiendo de un problema disparador, incluyendo recursos que acompañen la enseñanza del tema a dar (Caso A, Estudiante 6, mujer 30 años).

Aplicación de talleres que fomenten la participación, utilización de TIC y demás herramientas que motiven e incentiven al alumno (Caso A, Estudiante 8, varón, 29 años).

Fomentar la participación, utilización de TIC, manejo de herramientas didácticas y metodológicas. Todo esto dado que permitiría al alumno la adquisición de conocimientos de forma más eficaz y eficiente (Caso A, Estudiante 3, mujer, 27 años).

Creo que el aprendizaje significativo, o mejor dicho, el constructivismo solo puede lograr que se generen aprendizajes genuinos porque partir de una enseñanza desde un problema eso es práctico para la vida de un alumno, ya que le es más fácil verlo en su realidad (Caso, A. Estudiante 5, mujer 25 años).

Recapitulando, identificamos la preferencia por estrategias de enseñanza que promuevan la motivación y participación de los alumnos, a través de espacios de producción de conocimiento, como talleres y de resolución de problemas y la utilización de TIC para favorecer el proceso de adquisición del conocimiento por parte de los alumnos.

Formas de enseñanza no apropiadas

En las respuestas de los estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Administración las formas de enseñanza no apropiadas se destacan: el método memorístico y el enciclopedismo ligados al modelo tradicional de enseñanza dado que no promueven la participación del estudiante, observando en algunos casos la desestimación del conocimiento teórico dado que según su punto de vista no sería, al igual que lo métodos enunciados, acordes para la



comprensión de la realidad. Al respecto manifiestan:

Para las materias del área de administración un profesor enciclopedista no es apropiado. Son materias que requieren la producción del alumno y su activa participación (Caso A, Estudiante 10, varón 30 años).

Utilización de teoría como sistema único de enseñanza ya que [el alumno] no podría comparar la evolución del alumno más acorde a la realidad (Caso A, Estudiante 8, varón, 28 años).

El tradicional [el método] ya que el campo de estudio amerita en mayor medida una enseñanza teórica y práctica; haciendo mayor hincapié en la práctica. Porque si bien toda práctica necesita de una enseñanza teórica previa, luego debe aplicarse en casos prácticos (Caso A, Estudiante 9, mujer, 32 años)

En síntesis, identificamos una clara tendencia por no adoptar estrategias de enseñanza basadas en los modelos de enseñanza tradicional y conductista dado que, según el punto de vista de los estudiantes de este profesorado, no promoverían la participación de los alumnos, a la vez que fomentarían aprendizajes de tipo memorístico. Al mismo tiempo, reconocemos distintos puntos de vista respecto de la función que reviste el conocimiento teórico de este campo de conocimiento al momento de desestimar las formas de enseñanza que aquí presentamos.

Caso B

Aportes de la didáctica al quehacer docente

Como aportes de la Didáctica al trabajo docente, en las respuestas de los estudiantes del profesorado de Historia, observamos un predominio tanto de aportes de índole instrumental (planificación de programas y clases, la elaboración de instrumentos de evaluación, el diseño de recursos, de estrategia) como otros ligados a la vida social de la clase (en tanto aporte a la comunicación, al diálogo e intercambios grupales en el aula). Un tercer grupos de aportes se vinculan con temáticas curriculares y de contenido; allí refieren a nociones tales como el curriculum oculto y la adaptación de contenidos y su modo de tratamiento según particularidades de los grupos. En menor medida, aparecen respuestas que incluyen como aportes de la Didáctica: la reflexión y autoevaluación del docente sobre la enseñanza y su rol y a la reflexión sobre modelos teóricos y modos de construir la enseñanza. Las siguientes citas ilustran lo antedicho.

La Didáctica permite una aproximación a los distintos métodos o formas de enseñanza. Permite también acercarse a los métodos de evaluación y a los modos de construcción de la enseñanza (Caso B, Estudiante 2, varón, 43 años).



Podemos analizar el grupo y revisar las tareas para la enseñanza (Caso B, estudiante 1, varón, 51 años).

Clarifica las posibilidades de adaptación de los contenidos según los intereses o afinidades del grupo, por ejemplo decidiendo profundizar en algunos temas más que en otros (Caso B, Estudiante 4, varón, 37 años).

En síntesis, observamos que los estudiantes ubican a los aportes de la Didáctica al trabajo docente en una dimensión técnico instrumental y en otra referida a la vida social del aula. Asimismo, se destaca un sujeto de la formación como grupo antes que como individuo.

Formas de enseñanza que promueven buenos aprendizajes

Entre estas formas de enseñanza que los estudiantes conciben como favorecedoras de buenos aprendizajes en la Historia en el nivel secundario señalan, en primer lugar, el trabajo participativo de los alumnos y de discusión en clase; el uso de recursos audiovisuales, de fuentes y de líneas de tiempo. Asimismo enuncian la necesidad de superar las clases magistrales y de promover trabajos de investigación que incluyan relación entre conceptos. En menor medida, refieren a la indagación de conocimientos previos y a las dramatizaciones. También, a la necesidad de motivar y trabajar sobre el desarrollo de la creatividad.

La tarea de indagación sobre conocimientos previos debería ser el primer paso para ejercer una enseñanza comprometida. Un diálogo entre los alumnos y los docentes y viceversa permite la integración y el debate de los temas. Con el auge de las TICS los docentes también buscar integrarlas al aula, con videos y películas que logran llamar la atención del estudiante. El uso de mapas también sirve para ubicar a los estudiantes al igual que las líneas del tiempo (Caso B, Estudiante 6, Mujer, 25 años).

Trabajos de investigación que promuevan la participación activa de los alumnos, los considere sujetos activos y los motive a seguir indagando problemáticas (Caso B, Estudiante 5, Varón, 40 años)

Aquellas que tienen como técnica metodológica principal la promoción de la curiosidad y la participación de los estudiantes en la clase superando la técnica de la clase magistral (Caso B, Estudiante 2, Varón, 43 años).

En síntesis, estos estudiantes prefieren el empleo de estrategias de enseñanza que promuevan la participación de los estudiantes, el trabajo de análisis y de establecimiento de relaciones conceptuales; un uso de recursos audiovisuales y materiales propios de la disciplina histórica (fuentes y la línea del tiempo). Nuevamente el trabajo del grupo se enuncia como una preocupación, tal vez como parte del interés señalado por superar las clases magistrales.



Formas de enseñanza no apropiadas para el aprendizaje

Entre las estrategias de enseñanza que los estudiantes ubican como no favorecedoras de los aprendizajes mencionan: los métodos memorísticos centrados en la transmisión de fechas y datos que conducen a una visión monolítica de la Historia y alejan al estudiante de la disciplina. Entre aquellas formas de enseñanza también mencionan a las clases expositivas, autoritarias y de dictado de contenidos.

Según este análisis, observamos un interés por alejarse de métodos que promueven aprendizajes memorísticos y no permiten la participación del estudiante. En este modo de pensar habría una relación entre concepciones sobre la Historia como disciplina y las formas de enseñanza.

CONCLUSIONES

El análisis de los dos casos estudiados permite señalar la presencia del discurso de una Didáctica de carácter instrumental aunque con rasgos de otros modos de pensarla.

En el Caso A reconocemos que, en la mayoría de los estudiantes del profesorado de Ciencias de la Administración, predominaría un uso del saber didáctico en el que se evidencia un carácter marcadamente instrumental, aunque también se reconoce, en menor medida, interés por mejorar el desempeño profesional a través de la reflexión sobre la propia práctica, lo cual estaría subrayando la relevancia que asume el conocimiento normativo como herramienta para la mejora del desempeño y la creación de propuestas enmarcadas en la buena enseñanza, en tanto uso del saber didáctico conformado en la Didáctica Erudita. No obstante, como señalamos en primera medida, a través del carácter instrumental en el uso del saber didáctico, nos arriesgamos a sostener que en los enunciados referidos a las formas de enseñanza que consideran apropiadas y no apropiadas para la generación de buenos aprendizajes coexisten lemas que se expresan de modo literal al sostener, por ejemplo, la coexistencia de métodos de enseñanza que por su naturaleza proceden de concepciones de enseñanza y aprendizaje sustentadas en enfoque teórico-epistemológicos de distinta naturaleza.

En cuanto al Caso B, encontramos que, en los estudiantes del profesorado de Historia predomina una perspectiva de la Didáctica con carácter instrumental aunque coexistiendo con la preocupación por abordar la vida social del aula y el sujeto grupal antes que el individual, concepción que amerita un mayor estudio ya que puede ser tanto expresión de teorías que conforman a la Didáctica Erudita o bien parte de una moda pedagógica. En cuanto al empleo de estrategias de enseñanza, prefieren aquellas que promuevan la participación y



la compresión de los estudiantes, a partir del uso de audiovisuales y materiales propios de la disciplina histórica. Según señalan, este modo de pensar la enseñanza se aleja de aquel que promueve aprendizajes memorísticos de datos fácticos, concepción que ha predominado en la enseñanza de la historia.

Como corolario provisorio, señalamos que las respuestas referidas a los modos de pensar estrategias de enseñanza se vinculan con perspectivas teóricas sobre la enseñanza en general, con modos de pensar al sujeto de la formación y con enfoque teóricos sobre la disciplina que se enseña. Asimismo, el uso de los modelos didácticos como estrategias de enseñanza, sería la expresión de un lema pedagógico y también una banalización del saber didáctico producto del exacerbado carácter instrumental que predomina en las concepciones sobre la naturaleza didáctica de la disciplina de los estudiantes de profesorados de la muestra presentada. No obstante, y como fuera señalado al inicio del este apartado, reconocemos contradicciones e inconsistencias teórico-conceptuales en los enunciados al expresar la elección de estrategias que se enmarcan en los modelos de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. y otras. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Cols, E. (2004). *La programación de la enseñanza.* Ficha de cátedra. Buenos Aires: OPFyL.

Scheffler, I. (1970). El lenguaje de la educación. Buenos Aires: Ateneo.

Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases

Dorronzoro, María Ignacia, mignaciak@gmail.com Falchi, Analía, afalchi02@gmail.com Luchetti, María Fabiana, mfluchetti@hotmail.com Rosenfeld, Diana, diarosen28@yahoo.com Sánchez, Rosa, rosasanchezdeperalta@gmail.com Universidad Nacional de Luján

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo presentar algunas conclusiones provisorias encuadradas en un proyecto de investigación que estudia del rol desempeñado por las guías de lectura en las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras (LE).

Dicho objeto, encuadrado en el campo de la didáctica de la lectura en LE, surge, por un lado, de los resultados de evaluaciones del desarrollo de las cursadas realizadas por los equipos docentes de las asignaturas y, por otro, de conclusiones obtenidas a partir del análisis de registros de clases de lectocomprensión en inglés, realizados en el marco del Seminario-Taller de postgrado "El análisis de las prácticas de la enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza (y de los aprendizajes)"19. En efecto, en el primer caso, se evidenciaron diferentes problemáticas, tales como las crecientes dificultades experimentadas por los alumnos respecto de la construcción de sentido de los textos trabajados. En el segundo caso, se observó la presencia de una cierta mecanización de las actividades áulicas, las cuales se limitaban a la resolución de las guías diseñadas ad hoc a fin de orientar la lectura de los textos. Así entonces, en el estudio de los registros se puso de manifiesto que la mecanización señalada conducía a la rutinización de las prácticas, según la cual cada clase se convertía en una mera repetición del proceso didáctico, en el que desempeñaban un rol preponderante las guías de lectura elaboradas por los equipos docentes con el propósito orientar la actividad lectiva de los estudiantes a través del planteo de tareas y consignas de aprendizaje.

Como consecuencia de la articulación de ambos resultados, entendimos que era necesario indagar en las características que revisten las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión de las LE y, más específicamente, en el rol que desempeñan las guías de lectura en la propuesta

¹⁹ Seminario- Taller de Postgrado dictado por Rosana Perrotti y Fabiana Luchetti: "El análisis de las prácticas de enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes". Departamento de Educación. UNLu.



didáctica del docente. Para este estudio, hemos circunscripto el análisis a las prácticas de enseñanza en las asignaturas Francés, Inglés y Portugués Ide las carreras humanísticas que se cursan en la UNLu. Tal decisión se fundamenta en la importancia que reviste, en esas materias, la intervención docente – y en consecuencia los dispositivos didácticos elaborados - en tanto acompañamiento de los primeros tramos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Breve descripción del plan de investigación

A los fines de presentar nuestra investigación, nos detendremos a continuación en algunos aspectos que consideramos relevantes en relación con el tema abordado en este trabajo.

Así, en lo concerniente a lo metodológico, planteamos una investigación de tipo *cualitativo*, ya que se trabaja en profundidad con un número acotado de casos en los que se privilegian determinados aspectos para un examen minucioso (López Morales, 1994: 18). Se trata de un *diseño de investigación flexible* (Vasilachis, 2006), característica que permite advertir y considerar durante el proceso de investigación situaciones nuevas o inesperadas, vinculadas con el objeto de estudio, que puedan implicar modificaciones o reformulaciones en esta propuesta.

En función entonces de la metodología adoptada, el corpus está conformado por registros de observaciones de clases, guías de lectura empleadas en las mismas y entrevistas a los docentes participantes a cargo de las comisiones que integran la muestra. En cuanto a las observaciones, es necesario precisar que se han realizado una serie de registros de clases de comisiones de inglés, francés y portugués de la UNLu, según el modelo de análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 1999). Para ello, se definió una muestra de 6 (seis) comisiones, en las cuales las docentes a cargo realizaron autorregistros de 2 (dos) clases en cada caso.

En este sentido, interesa precisar que dichos registros fueron realizados luego de una primera etapa de formación de las docentes participantes, consagrada al abordaje de la metodología del análisis didáctico multirreferenciado. En efecto, entendemos que resulta fundamental la preparación del analista a nivel de reflexión "proveyendo de herramientas de análisis (teóricas y técnicas) y de instrumentos de indagación y lectura que permitan el análisis de la complejidad, la singularidad y la diversidad de las prácticas" (Souto, 1999:57). Recordemos que este modelo plantea el análisis como proceso de producción de sentido acerca de una realidad, en este caso la clase universitaria, lo que supone una relación de saber específica a partir de un "trabajo de distanciamiento, interrogación, descomposición, articulación, objetivación y subjetivación que tiene lugar en la relación del sujeto con un objeto complejo" (Souto, 1999: 56).



BREVE MARCO TEÓRICO

El marco teórico general de nuestra investigación está dado por el Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), y la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982), mientras que el marco específico, estrechamente integrado al modelo general, está constituido por los aportes de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005) y de la didáctica del nivel superior (Schön, 1992, Souto, 2000, Edelstein, 2002, Litwin, 2008). Atendiendo al propósito de este trabajo, resulta ineludible, desde nuestra perspectiva, plantear algunos elementos téoricos referidos a las contribuciones de la didáctica contextual, que permite avanzar precisiones sobre la naturaleza de los contenidos y las articulaciones entre los mismos.

Así entonces, es necesario reconocer para comenzar que, en la actualidad, la mayoría de los teóricos consideran la lectura como una actividad, lo que permitiría afirmar que saber leer constituye un conocimiento procedimental, de orden cognitivo, centrado en la construcción de sentido. Sin embargo, atribuir un carácter procedimental a la lectura no implica en modo alguno que el saber leer sea exclusivamente procedural, es decir, que la actividad lectiva se sustente sólo en la puesta en juego de estrategias por parte del lector. Por el contrario, en el proceso de lectura es necesario contemplar además la enseñanza de los *conocimientos declarativos*. Estos saberes, de orden lingüístico-gramatical, están directamente vinculados con el conocimiento del código, es decir, de las unidades de la lengua.

Ahora bien, resulta imprescindible señalar que *los conocimientos procedurales* - estrategias de lectura - y *los declarativos* – los elementos del código lingüístico - no agotan, desde la perspectiva teórica aquí adoptada, los contenidos a considerar cuando se enseña a leer, en este caso, en LE. En efecto, además de esos saberes, es preciso incluir un tercer tipo de contenidos, *los conocimientos contextuales*, vinculados con el conocimiento de las circunstancias en las cuales es necesario integrar los conocimientos procedimentales y declarativos evocados anteriormente. En este caso, para saber qué contenidos priorizar es necesario remitirse a las *prácticas de referencia del contexto*, en nuestro caso, de la universidad. Dichas *prácticas sociales de referencia*, es decir, los usos de la LE propios de un determinado contexto, permiten definir los contenidos contextuales, entre los cuales destacamos los textos propuestos para el proceso de enseñanza/aprendizaje y los proyectos de lectura propios del nivel educativo.

ANÁLISIS DE LOS REGISTROS

Esta comunicación se inscribe en la continuidad de una ponencia



anterior (Falchi, Luchetti, Rosenfeld y Sánchez, 2014)²⁰,en la que realizó una primera aproximación analítica a los registros de nuestro corpus, cuyo eje estuvo dado por las estrategias didácticas puestas en marcha por los docentes y las actividades realizadas por los estudiantes. En la ponencia aludida, concluimos provisoriamente en relación con el objeto de estudio de esta investigación, que las guías de lectura desempeñan un rol central en la definición de las intervenciones didácticas y, más específicamente, de las estrategias y actividades.

Con el interés entonces de completar el análisis referido, y de avanzar en la elaboración de nuevas conclusiones, hemos realizado un nuevo acercamiento a los registros, en este caso para procurar identificar qué tipos de contenidos (declarativos, procedurales, contextuales) se presentan como objeto de enseñanza en las diferentes clases registradas y definir si se propone una articulación entre los mismos. Cabe aclarar que, por razones de espacio, no daremos cuenta aquí del proceso de análisis realizado, sino que nos limitaremos a exponer el resultado de dicho análisis y las conclusiones a las que hemos arribado. Recordemos que, para el presente trabajo, se han analizado doce registros de clases, realizados por seis participantes, es decir, dos clases por cada una de ellas. Esta nueva indagación nos ha permitido agrupar a los registros en tres categorías.

En primer lugar, relevamos que en 3 (tres) registros se abordan contenidos contextuales y declarativos de manera escindida, sin hacer alusión a lo procedimental. Efectivamente, según esos registros se inicia la clase con el tratamiento de contenidos contextuales – el tema del texto, por ejemplo – e inmediatamente, la docente se detiene en el estudio de unidades de la lengua, explicando teóricamente su morfología antes de proponer a los estudiantes la resolución de las consignas de la guía, que, en estos casos, están orientadas a la identificación y clasificación de dichos elementos lingüísticos.

Por otro lado, observamos un segundo grupo conformado por 5 (cinco) registros en los que se mencionan los tres tipos de contenidos, pero cuya articulación se hace parcialmente evidente. Así, si bien se inician las clases aludiendo a los textos en tanto objetos sociocomunicativos y se plantean estrategias de lectura, en determinados momentos, la enseñanza de los contenidos declarativos parece independizarse y asumir un rol central en la propuesta, en la que se pone énfasis por ejemplo, en la búsqueda de unidades lingüísticas en los textos a modo ilustrativo, para favorecer la comprensión de esas unidades, sin vincularlas con los contenidos textuales.

²⁰ Didáctica de la enseñanza de la lectocomprensión de la lengua extranjera: análisis de registros de clases, IV Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, San Carlos de Bariloche, en prensa.



Por último, en 4 (cuatro) oportunidades se han registrado prácticas que ponen el énfasis en la enseñanza de los contenidos contextuales, por ejemplo, en el tratamiento del texto encuadrado en su circuito de producción y recepción. Las docentes promueven la articulación de estos saberes con la reflexión sobre aspectos del marco teórico – concepciones de lectura y de texto, tipos de textualizaciones del saber, elementos del enfoque formal de textos, entro otros – y con la puesta en marcha de estrategias metacognitivas. Favorecen a través de ellas la indagación sobre las propias experiencias lectoras en lengua materna e introducen a los estudiantes en el reconocimiento del alcance de las operaciones cognitivas y discursivas que se solicitan en las consignas de lectura, es decir, abordan los contenidos procedimentales. Asimismo, estos registros dan cuenta de la enseñanza de elementos del código, vale decir, de contenidos declarativos. Así, por ejemplo, se enseñan los conectores, los que se analizan en función de su aporte para la comprensión, en este caso, para evidenciar la lógica del razonamiento del autor en la exposición de sus ideas.

Ahora bien, dado el objeto que nuestra investigación aborda - el rol desempeñado por las guías de lectura en las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras - resulta necesario, para nosotras, observar cómo los contenidos, cuya presencia hemos analizado en los registros, se encuentran o no incluidos explícitamente en las guías de lectura trabajadas en cada oportunidad. En este sentido, entendemos que ese estudio permitirá observar la articulación entre las consignas que integran los dispositivos didácticos y los contenidos de enseñanza de los que se da cuenta en los registros.

Así entonces, al realizar el estudio comparativo de los registros con las guías, podemos decir que en 11 (once) de ellas, todos los contenidos consignados en las observaciones de las clases aparecían explicitados en las consignas que integran las guías, mientras que en sólo 1 (uno), se observa que la docente ha agregado oralmente consignas para el tratamiento de nuevos contenidos, que no estaban incluidas en las guías. En este caso, el dispositivo didáctico apuntaba particularmente a la verificación del contenido del texto. La nueva consigna planteada oralmente en clase apunta a trabajar contenidos estratégicos (identificación de elementos paratextuales) y precisiones léxicas y gramaticales que no estaban incluidos en la guía original.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Tal como habíamos señalado, expondremos seguidamente algunas conclusiones, todavía preliminares, concernientes a la naturaleza de los contenidos seleccionados para las clases registradas. Recordemos que hemos intentado identificar qué tipos de contenidos - declarativos, procedurales,



contextuales - se presentan como objeto de enseñanza en las diferentes clases, observar si se propone una articulación entre los mismos y precisar qué tipo de relación, si es que existe, se puede evidenciar entre la guía de consignas y la propuesta áulica propiamente dicha.

De este modo, es nuestra intención complementar las conclusiones extraídas en un trabajo anterior sobre los mismos registros aquí estudiados. En ese primer abordaje, como queda dicho, concluimos provisoriamente que las guías de lectura desempeñaban un papel preponderante en la definición de lasestrategias didácticas puestas en marcha por los docentes y las actividades realizadas por los estudiantes. En esta oportunidad, dado el anállisis de los registros expuesto anteriormente, estamos en condiciones de confirmar la centralidad de las guías, en este caso, en lo que concierne a la selección y articulación de los contenidos.

En relación con esta primera conclusión de carácter general, y para profundizarla en el plano del vínculo existente entre las guías y los registros, pudimos corroborar que en la mayoría de las clases registradas se enseñan los mismos contenidos que se plantean como objeto a enseñar en las guías de consignas. En otras palabras, parece establecerse una relación "especular" entre guías y registros, que se pondría de manifiesto, para nosotras, en la relación entre contenido a enseñar – explicitado en las guías de lectura – y el contenido enseñado – reflejado en los registros. Esta constatación nos permitiría deducir que dichos dispositivos constituirían, en cierto modo, una suerte de materialización del proceso que lleva a cabo el docente sobre los saberes de referencia para designarlos como contenidos a enseñar. En este mismo sentido, la guía, cuyo destinatario inicial es el estudiante - ya que fue diseñada con el propósito de orientar su actividad de lectura - se transformaría en la propuesta didáctica misma, dado que expresa y delimita tanto la selección del contenido a enseñar como el desarrollo de la clase.

Desde nuestro punto de vista, la centralidad de la guía que hemos confirmado conllevaría algunos riesgos vinculados con el tratamiento de los objetos de enseñanza. De este modo, por un lado, si las intervenciones reproducen la guía tal como ha sido planteada, una cierta inflexibilidad, rigidez como así también esquematización didáctica podría instalarse. Por otra parte, si la selección y articulación de los contenidos se restringen a lo propuesto en el recurso, se resignaría una concepción de enseñanza a la que adherimos. En efecto, entendemos la enseñanza como práctica social intencional que, siguiendo a Edelstein "pone en juego un complejo proceso de mediaciones, orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula" (Edelstein, 2002:183). Así entendida la enseñanza, las intervenciones no podrían limitarse a la "aplicación" de un recurso didáctico puesto que si eso sucediera, dichas



intervenciones perderían su potencialidad y ya no asumirían, en términos de la autora, "forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula" (Edelstein, 2002:183). De hecho, toda la propuesta estaría prefigurada de antemano en la guía. Por nuestra parte, sostenemos que esas decisiones didácticas exceden la propuesta plasmada en el dispositivo, y son del orden de la "construcción metodológica" según la cual, se reconoce al docente

... como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica (...). Propuesta que deviene de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 2002: 184).

Nuestro estudio nos ha permitido, además, inferir que, según los registros y las guías analizados, los docentes participantes han seleccionado contenidos declarativos, procedurales y contextuales para todas las clases. Sin embargo, es fundamental destacar que esta presencia no conlleva per se ninguna consecuencia didáctica específica, ya que ella no prescribe ningún tipo de progresión o articulación determinada.

En este punto, lo que resulta significativo para nosotras es detenernos en el estudio de los vínculos entre los contenidos seleccionados. Así entonces, al contemplar la articulación que se propone desde las intervenciones y desde los dispositivos, podríamos decir que la misma transita en un continuo entre dos extremos: en uno de ellos se manifiesta la preeminencia de los contenidos contextuales, en tanto que, en el otro, se privilegian los contenidos declarativos. Detrás de esta constatación sería entonces posible vislumbrar la presencia de dos concepciones, de dos modos de entender la enseñanza de la comprensión del escrito en lengua extranjera, que, a riesgo de una excesiva simplificación, podrían ser planteadas en estos términos: se enseña "la lengua" como vía regia de acceso al sentido o se enseña a leer en lengua extranjera a partir de los componentes del contexto (textos y propósitos). Al respecto, debemos destacar que una de las discusiones vigentes en el campo disciplinar atañe al lugar que ocupa la transmisión/apropiación del código linguistico en la construcción de sentido textual. Este debate, aun no zanjado, da cuenta de una de las preocupaciones de la comunidad disciplinar en el campo de la didáctica específica de la enseñanza de la lectocomprensión en LE en cuanto a la definición del objeto a enseñar.

Por nuestra parte, desde la perspectiva teórica en la que nos sustentamos, entendemos que enseñar a comprender el escrito requiere necesariamente partir de los elementos del contexto y no del código. De hecho, en las propuestas examinadas que responden a la didáctica declarativa –cuya preocupación



fundamental sería la apropiación del código lingüístico -no es posible observar de qué manera el reconocimiento gramatical abona a la comprensión del texto. Por otra parte, vale destacar que, en los planteos didácticos en las que se privilegian los elementos del contexto como contenidos a enseñar, la definición del propósito de lectura y una cuidada selección de textos hacen que cobren sentido tanto los contenidos lingüísticos (contenidos declarativos) como las estrategias de lectura (contenidos procedurales).

Para concluir, creemos que el análisis expuesto delimita problemáticas propias de la enseñanza de la lectura en LE en el nivel superior, enmarcadas en un encuentro fértil entre didáctica general y específica. En este contexto, es nuestro interés que estas conclusiones den lugar a instancias de reflexión al interior y entre los equipos docentes, que habiliten poner en diálogo genuino y desafiante concepciones y prácticas, que autoricen desplegar una mirada crítica sobre las tradiciones instaladas, todo ello en vistas a generar propuestas superadoras. Desde nuestro posicionamiento, entendemos que esto podrá lograrse si asumimos que ese proceso nos interpela y compromete en nuestra tarea y en nuestra formación misma, la que, siguiendo a Edelstein (2011)

...no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o de técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados, a un ejercicio aleatorio que se resuelve en cada situación; requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica (p. 218).

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores.

Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En Klett, E. (Dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual.* Buenos Aires: Araucaria editora.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *Revista Perspectiva*, 2, 467-482.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Fijalkow, J. (2000). Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

López Morales, H. (1994). Métodos de investigación lingüística.

Schön, D. (1992). La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño



- de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- Souto, M. (1999). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Didáctica II N°1. Encuadre metodológico.* pp. 55-68. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.



NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE I

Felli, María Susana, susanafelli@gmail.com ISFDyT N° 9 y FPyCS. Universidad Nacional de La Plata

QUÉ NOS PROPONEMOS

El presente trabajo tiene como objetivo presentar y delinear las narrativas de experiencias pedagógicas como situaciones didácticas y como puentes a la circulación de saberes o investigación en la tarea de enseñar y en los estudios superiores. Particularmente, se desarrolla la implementación de las narrativas como insumo para trabajar en Práctica Docente I, de primer año, de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura del ISFD N° 9.

Esta cátedra contiene dos ejes delimitados: el eje generalista y el de la especialidad. Mi tarea, como especialista, es recuperar trayectorias escolares y autobiografías como modo de bucear en la memoria y las vivencias, y cotejarlas con el atravesamiento por las institucionalidades que cada estudiante ha recorrido.

Las narrativas de experiencias pedagógicas enmarcadas, entre otros investigadores, en la línea pedagógica e investigativa de Daniel Suárez y equipo (UBA), permite recuperar escrituras personales aunadas en un saber: el "saber pedagógico". Estas escrituras permean historias personales, vivencias, recuerdos de la escolarización, modos de ver la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos. Además, desde este marco, narrar es un modo participativo y colaborativo de "escribir con el otro". Los estudiantes son autores y, a la vez, coautores a través de los comentarios a los escritos del grupo.

En esta línea de trabajo, que en Brasil se denomina "pesquisa narrativa", el trabajo busca mostrar los modos de implementación de esta experiencia sobre "narrar la experiencia".

EL MARCO EPISTEMOLÓGICO

El marco de la experiencia parte del abordaje autobiográfico de la investigación narrativa en relación directa con cuestiones de formación. La documentación narrativa de docentes y estudiantes del profesorado, vincula historias de la formación, desde lo meramente autobiográfico, hasta políticas de formación en que están inmersos y/o emergen. La dimensión política de estas narrativas tiene que ver con saberes y dispositivos de formación. Las



narrativas pedagógicas implican cómo pensamos nosotros como formadores latinoamericanos. No podemos soslayar que trabajar desde las historias de los sujetos ya conlleva métodos propios de la investigación narrativa como modo de comprender lo colectivo.

En literatura, es importante la dicotomía ficción/realidad. En la investigación narrativa no es relevante si los sujetos ficcionalizan. Los sujetos narran como un modo de reinvención de sus historias. Es decir, esa reinvención delinea cómo los sujetos se constituyen en personas, con sus historias, su intelectualidad. Por eso, en la formación, cada grupo es de personas que viven y sienten de múltiples formas.

Estos escritos narrativos son dispositivos de investigación-acción-formación. Este encuentro se da en la constitución epistemológica de un campo a recorrer. Tener voz o memoria de otro marca una posición del investigador con respecto al investigado. Se cambia la relación sujeto/objeto. Hay una determinada posición del investigador con respecto al otro arraigado en la narrativa como sentido de la historia. Se trata de una "escritura participante":

- Escribir es una forma de aprender.
- Cuando se finaliza se sabe algo más que al comienzo.
- El relato es siempre una versión de la historia.
- Del "saber en decir" al "decir en escribir".

La investigación narrativa tiene un principio epistémico-político, en tanto toda perspectiva epistemológica es una perspectiva política. Los intersticios entre pensamiento/lenguaje/praxis social se entrelazan en las narrativas. Lo novedoso es que hay muchos estudios de narrativas en literatura pero no tanto en educación, donde pueden ser consideradas un puntal de las prácticas de formación. El enfoque del sujeto, en esta perspectiva, es pensar un agente y paciente de las intervenciones sociales. Las intervenciones desde la "documentación narrativa" recrean sujetos autores, en colectivos, y coautores de sus escritos personales. Según las investigaciones de Suárez (2012):

Los textos y narraciones que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrary considerar en términos pedagógicos "lo que sucede" en los espacios escolares y "lo que les sucede" a los actores educativos cuando los hacen y transitan [...] el proyecto de construir de manera colaborativa [...] que tomen en cuenta el sabery las palabras que utilizan los educadores para dar les entido as us prácticas de enseñanza²¹

²¹ Suárez, Daniel H. 2012. *DOCENTES, NARRATIVA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.* Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



Desde las teorías hermenéuticas de Gadamer o Ricoeur, particularmente en la conceptualización que deviene de obras faro como "Del texto a la acción" de Ricoeur, hay un marco conceptual para pensar la "formación". La formación en el sentido de desempeño para una determinada tarea, como incorporación a la cultura de la vida (la "paideia" de los griegos). Además, formación es un trayecto legitimado institucionalmente que cada sujeto construye (Suárez, 2012). La perspectiva narrativa imprime la idea de un método que replica, a diferencia de otros métodos que homogenizan.

Toda narrativa parte de una teoría de la acción comunicativa. Para interpretar los hechos, el enfoque de la autoría es fundamental. El autor transforma hechos y, desde ese lugar, se transforma a sí mismo. Por eso, cuando la palabra se transforma en relato, el relato se constituye en acción (Rockwell, 2009).

La investigación biográfica surge en los 80 con la crisis de los grandes paradigmas: el psicoanálisis, el behaviorismo. El sujeto pasa a tener un lugar importante en las ciencias humanas. En los últimos años hay un incremento cada vez mayor de tesis que se enmarcan en la investigación narrativa. Las narrativas autobiográficas, orales y escritas, y los llamados "escritos de sí" (Da Conceicao Passegi, 2013) se proponen como fundamentales a la hora de la formación pedagógica. La mediación primera que establecen las narrativas es por y desde el lenguaje. El lenguaje construye la subjetividad. Además, el lenguaje es mediador en la construcción de la historicidad, el sujeto visto como sujeto histórico, inmerso en un lugar, en una cultura.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas comenzada por Suárez y su equipo en Argentina, como una estrategia de investigación-formación- acción entre docentes, tiene alcances de estas investigaciones en el campo de la pedagogía pero proyectado a otras disciplinas. Es estrecha su vinculación con estos estudios en América Latina, en Brasil puntualmente, con los directores de "pesquisa educativa" María Da Conceicao Passegi y Eliseo de Souza (2014 y sgtes.). Además, es notable el impacto de estos estudios por "la vinculación histórica con las tradiciones teóricas que la enmarcan en el terreno discursivo de la pedagogía moderna" (Suárez, 2012:354). Es, como venimos argumentando, una línea de investigación-acción centrada en los sujetos y sus prácticas, sus historicidades. Una práctica que promueve desde la formación y desde los cambios educativos modos participativos y colaborativos.

Lossujetossonenesta perspectiva actores fundamentales en la construcción vivencial de la experiencia educativa a través de sus autobiografías y narrar los procesos de formación. Lo novedoso y relacional, tramas de vida, procesos y prácticas, trayectorias, percepciones, crisis, hacer, pensar y actuar la investigación educativa, la formación de docentes, el currículum, la documentación pedagógica y la enseñanza escolar.



PRÁCTICA DOCENTE I

El espacio de la Práctica Docente es parte constitutiva del Diseño Curricular de la formación docente. Cito nuestro proyecto de cátedra: "El espacio de la Práctica Docente I ha de enmarcarse en un Plan de Práctica Institucional incluyéndose como componente de la dimensión curricular de la institución. Hacia este eje convergen todos los conocimientos y competencias que los estudiantes del profesorado aprenden durante su formación básica. La Práctica Docente I específicamente, supone la inserción en la realidad escolar y durante la misma practicante comienza a conformar y a articular sus referentes teóricos" (Molina, Felli y Reimondo, 2015).

La práctica docente en primer año de la carrera está pensada como ámbito donde la teoría y la práctica están puestas en juego junto a las representaciones sobre su rol docente, a partir de la reflexión continua sobre sus prácticas y los de otros actores.

Son tres ejes que se imbrican para conformar lo que es la práctica en primer año:

- Espacio curricular propio.
- Espacio articulador de los otros espacios.
- Espacio en relación con las instituciones del nivel implicado.

Estos tres ejes se orientan hacia un saber pedagógico que conforme sus prácticas, tendientes hacia:

- La integración disciplinar para el abordaje de objetos de conocimiento en su complejidad.
- La articulación entre áreas.
- Las relaciones entre teoría y práctica.

Cito nuevamente, nuestro proyecto de cátedra:

El principio organizador del primer año de este Espacio es el de "La institución y su contexto", esto implica que deben abordarse todas las dimensiones, a través de diversas experiencias y del acceso a todos los materiales con los que se concreta la gestión. Lo administrativo, lo técnico-pedagógico y lo socio comunitario son los objetos de su particular interés (...) En este ámbito específico se analizará la relevancia de las relaciones vinculares en la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, el P.I. es el instrumento para que el estudiante conozca la dinámica institucional, la integración de las dimensiones y el significado de la producción de equipos directivos y docentes (...) La Práctica Docente se considera como conocimiento en acción; práctica fundamentada en esquemas conceptuales y de acción pedagógico-didáctica, que hacen necesaria la reflexión sistemática, el análisis de experiencias y de propuestas transformadoras. Por la Práctica



Vigente y la Práctica Promovida en pos de delinear a partir de una síntesis las bases de una práctica docente superadora. La reflexión sobre su propio accionar, durante la formación, debe cumplir el objetivo de analizar, revisar y replantear los marcos teóricos. El objetivo orientador del desarrollo de los contenidos será despertar en el futuro docente la conciencia respecto de la importancia y reflexionar sobre las propias prácticas con el objetivo de transformarlas (Molina, Felli y Reimondo, 2015).

El eje transversal de la Práctica docente I, perteneciente a la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura del ISFDyT N°9 de La Plata, Prov. de Buenos Aires, es el trabajo con institucionalidades. Más específicamente, el bloque generalista trabaja teórico-metodológicamente con lo referido a aproximaciones a las instituciones educativas, sus modos de engendramiento, las teorías educativas que enmarcan el pensar la escuela, en particular la secundaria. En este marco, el eje especialista, a mi cargo, retoma la reflexión sobre instituciones pensando en las trayectorias escolares de los estudiantes.

Con este fin, en un primer momento de la cursada se propone el trabajo con las narrativas, particularmente con "Recuerdos de escuela". Las pautas de estas narrativas, como ya expusimos en el marco epistemológico, giran en torno a "escribir para decir", más allá de hacer primar cuestiones estilísticas ni normativas. Se escribe para luego comentar en los grupos, en tres estadios: 1) en términos axiológicos: lo hermoso o desagradable de las narrativas; 2) ejes temáticos comunes a las narraciones; 3) encuentro con emergentes epocales/ educativos/pedagógico/políticos al interior de cada narración.

Luego, un paso posterior, se narra un acto escolar patrio. Los estudiantes hacen una observación de tipo etnográfica sobre el acto y, posteriormente, narran la experiencia de "ver, pensar y sentir" un acto escolar desde la formación docente. Durante todo el año se trabaja con narrativas. Hacia el segundo cuatrimestre se prevé el trabajo con narrativas de "Las clases de Lengua y Literatura" y "Mi biografía lectora", es decir el trayecto por las clases de la especialidad desde los primeros años de escolarización hasta la finalización de la educación secundaria. Otros trabajos de escritura durante la cursada son: registros etnográficos, registros de las prácticas, observaciones institucionales, narraciones sobre sus clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura, entre otros.

LAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES

Para dar cuenta del proceso, anexamos dos narrativas de los estudiantes (cursada del año 2015). Estas narraciones funcionan como modelos, a modo de ejemplificación de la experiencia:

Uno de los primeros recuerdos que tengo de mi trayecto escolar, me remite



al jardín de infantes. Fue en el año 1984 cuando entré por primera vez a uno de los lugares más lindos que recuerdo.

Era sala naranja. El lugar me parecía enorme y había muchos chicos pero el patio era tan grande que no parecíamos tantos. Recuerdo que en ese jardín tan colorido, lleno de árboles muy verdes y con muchas flores, había una huerta con tomates y una granja con conejos y tortugas. También había perros y gatos que se acercaban al enrejado buscando, tal vez, cazar algún conejo. Pero también recuerdo que aquel enrejado era casi invisible, ya que el parque que rodeaba al jardín casi no dejaba ver aquella red.

¡Las mañanas en el Jardín 903 eran hermosas! Madrugábamos en casa pero no me importaba porque cruzar al parque San Martín era una aventura. El sonido de los pájaros, el ruido de las hojas cayendo en otoño me parecía una imagen de cuento. Pero claro que tres años pasan volando. Y aquella aventura de correr sobre las hojas crujientes mientras veía el cielo, un día sin darme cuenta, terminó.

Al parecer yo había crecido y ya era tiempo de otra cosa. Y al paso de aquella época de juegos, le siguieron los guardapolvos, mochila, muchos cuadernos, lápices, zapatos incómodos y el pelo bien pero bien atado y tirante (por los piojos, decía mi mamá). Entonces, ya no me parecía divertido madrugar. Recuerdo muy bien los berrinches que hacía cuando tenía que salir de la cama para la tan odiosa escuela.

La señorita Mabel era muy buena, pero no nos dejaba jugar como la señorita del jardín. Y siempre se quejaba de los dolores de cabeza. Yo también tenía los mismos dolores porque no era gracioso sentarse y quedarse quieto tanto tiempo. Deseaba desesperadamente a los dos recreos para salir y moverme un poco, el salón me ahogaba. Y mis compañeros ya no eran los nenes del jardín que corrían de manera desordenada, ahora teníamos que formar, cantar Aurora, saludar a la directora y entrar al curso en silencio. Todo había cambiado.

Pero afortunadamente, me fui acostumbrando a ese ritmo casi militar en donde reina el orden, y puedo decir que a pesar de haber pasado por aquel parque maravilloso hace tanto tiempo, lo sigo recordando como siempre. Soledad Zanelli.

Escuela primaria en un Instituto privado y confesional. Ahí cursé mis primeros años de primaria. Desde el jardín hasta aproximadamente el primer cuatrimestre de quinto grado. Recuerdo el patio, el colegio en construcción y algunos de mis compañeros/as. En ese colegio seríamos alrededor de unos doce alumnos. En tercer grado nos hicieron formar fila, niñas en un lado y niños en el otro. La señorita, que no recuerdo su nombre pero si su fisonomía, antes de entrar al aula se fijaba si teníamos el cabello recogido, el moño del



uniforme bien hecho, el guardapolvo azul con todos los botones, si teníamos piojos y las uñas cortas. Era una alumna que aprobaba las materias y que no tenía problemas con el aprendizaje. Me acuerdo de una situación pedagógica concreta: me hacían leer un cuento y como era tímida me lo aprendía de memoria. La señorita advirtió esa travesura y una vez me hizo buscar una página distinta del libro de lectura y ahí empecé a leer bien y a comprender lo que leía. Las matemáticas y las ciencias naturales eran mis materias preferidas: no tenía que pasar al frente, las tablas me las estudiaba de memoria, los experimentos naturales –por ejemplo, la germinación del poroto- los hacíamos en casa y llevábamos los resultados al Instituto.

Un día, por decisión de los adultos que me cuidaban, en vez de bajarme en el Colegio Privado me bajaron en otro lado. Me cambiaron de escuela. Nuevos compañeros, nuevas compañeras, guardapolvo blanco, escuela inmensa, con construcción edilicia terminada y una biblioteca enorme.

El nivel educativo mío era superior al de los demás alumnos. Recuerdo que la señorita ponía tarea en el pizarrón, la copiaba, la hacía y me quedaba en el banco con los brazos cruzados. La docente me llamaba a su escritorio, me corregía y me mandaba de nuevo al banco. Después que se me pasó un poco la timidez y que empecé a jugar con algunos chicos, la señorita cuando me veía con los brazos cruzados me pedía que ayudara con la tarea a mis compañeritos. Ahí empecé a enseñar a mis pares y me agradaba lo que hacía. Algunos me entendían, otros no. A veces, me hacían pasar al pizarrón y explicar ejercicios de matemáticas. Otras veces, la señorita me mandaba a la biblioteca a leer. Generalmente era cuando terminaba la prueba. Ahí comencé a amar los libros. No recuerdo si en el colegio privado había biblioteca. En la escuela pública podía leer lo que quisiera, llevar libros a casa, hojear enciclopedias, mirar atlas, ver los mapas gigantes.

En séptimo grado la señorita de Lengua nos hizo escribir una narración para el Rotary Club. Cuando ya estaba en primer año de la secundaria, les avisaron a mis padres que había ganado un premio por mi cuento y por mi narración. Así que esa Institución me homenajeó con una cena y con una distinción que ha quedado olvidada en alguno de los libros que he perdido. La escuela Nº 6 "Gabriela Mistral" también recibió un donativo por haber sido su alumna. Clara Verónica Montiel.

PARA CONCLUIR

En las autobiografías lo importante del método es la interacción. Se habla desde una perspectiva dialógica, donde están presentes los otros, hablo para otros. Esto trae implicancias en la formación de docentes donde no sólo "hablo" sino que "soy hablado". El lenguaje adquiere, entonces, un carácter



performativo que constituye las acciones.

La investigación se da por ende, porque formando también se investiga. Hablar es construir la realidad en las narrativas. Este giro de la narrativa proviene de una tradición anglófona con la pragmática de Austin y Searle. En esta línea del lenguaje también están Benveniste, Wittgenstein, Ricoeur. Dar a leer la propia vida a través del lenguaje es un gesto profundo (Suárez, 2012).

Como venimos diciendo, dentro de la investigación narrativa caben tres aspectos: a) el campo de conocimiento, b) investigación/formación, c) prácticas de formación. Para pensar la investigación-formación se hace hincapié en cómo y de qué manera se forman profesores. Con este fin, se investigan los escritos de otros, sus narrativas. Cuando los sujetos hacen sus escritos, la percepción es formativa/reflexiva. La perspectiva es una dimensión colectiva, en tanto que cuando investigamos hay acción y formación.

Los estudiantes en esta experiencia cuentan, en definitiva, su propia trayectoria intelectual y/o su recorrido de formación. Son, en última instancia, modos de "ensayarse", como plantea Larrosa. Por eso, narrarse implica también una reflexión político-pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Aurfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Contursi, M. E. y Ferro, F. (2000). *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires: CLACSO/ Ediciones Facultad de Filosofia y Letras (UBA).
- De Souza, E. y Abrahao, M. H. (2006). *Tempos, narrativas e ficcioes: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Klein, I. (2009). La narración. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández, M. B, Felli, M. S. (2012). Narratividad como perspectiva metodológica para el análisis de experiencias profesionales del profesor en comunicación. En *Actas XIV Congreso REDCOM*. Red de Carreras de Comunicación. Quilmes: UNQ.



- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid-México: Siglo XXI Editores.
- Robin, R. (1996). *Identidad, memoria, relato. La imposible narración de sí mismo.* Buenos Aires: Serie Cuadernos de Posgrado. Facultad de Ciencias Sociales/CBC, UBA.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. *Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. H. y Dávila, P. (2012). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de maestros. En E. C. de Souza (Org.), Educação e ruralidades. Memórias e narrativas (auto) biográficas. (pp. 353-377). Salvador: EDUFBA.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, EN EL PERÍODO DE RESIDENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA (UNLU)

Flouch, Andrés, andresflouch@hotmail.com Reyes, María Soledad, soledad81.sr@gmail.com Universidad Nacional de Luján

Introducción

En esta ponencia abordamos un análisis interpretativo de autoevaluaciones realizadas por estudiantes al finalizar la cursada de la asignatura "Residencia Docente"²² en los años 2013 y 2014. La asignatura mencionada pertenece al quinto año de la carrera del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Luján, y tiene como propósito coordinar, acompañar y supervisar el desarrollo de prácticas docentes en instituciones educativas del nivel secundario por parte de los futuros profesores. Las prácticas docentes están constituidas por un conjunto de acciones integradas por el diseño de una unidad didáctica y la coordinación de la misma al frente de estudiantes.

La metodología de análisis estuvo orientada hacia la identificación y definición de los logros y obstáculos expresados por los residentes en torno al planteamiento del recorte temático, formulación de propósitos de enseñanza, diseño de actividades áulicas, utilización y aprovechamiento de los recursos didácticos. También se analizaron las dificultades y fortalezas vinculadas a la puesta en práctica de la unidad didáctica diseñada. A partir de este diagnóstico inicial se profundizó en el análisis contrastando las experiencias relatadas con los enfoques y perspectivas teóricas que sostenemos acerca de la formación docente y los propósitos de la enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria.

De esta manera, intentamos a través estrategias cualitativas de investigación interpretar el significado que los residentes le otorgan a su práctica docente y al proceso de cursada de la asignatura. En tal sentido, el propósito central de nuestro análisis estuvo orientado hacia la construcción de conocimientos que contribuyan al planteo de nuevos interrogantes y propuestas para la reformulación o el sostenimiento de determinados puntos que estructuran el programa de la asignatura "Residencia Docente".

Por otro lado, sostenemos que la interpretación de las consideraciones, percepciones y sensaciones esbozadas por los residentes en los registros

²² El equipo de docentes-investigadores a cargo de la asignatura Residencia Docente, está constituido por Mg. Liliana Trigo (Prof. Adjunta Ordinaria); Lic. Analía Rotondaro (JTP Ordinaria); Lic. Natalia Flores (Ayudante de 1era Ordinaria); Prof. Andrés Flouch (Ayudante de 1era Interino) y Prof. Soledad Reyes (ayudante de2da Ordinaria).



retrospectivos, nos aporta conocimientos sobre sus ideales y expectativas en torno a la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Secundaria. Es posible reconocer esto a través del modo en que interpretan sus intervenciones y las devoluciones que de sus prácticas hacen los estudiantes. Asimismo, nos acercamos al conocimiento de sus evaluaciones sobre nuestra tarea como formadores de profesores. Es así como nos posicionamos desde una perspectiva que hace foco en la necesidad de reflexionar en forma constante sobre nuestras propuestas de enseñanza en particular y las problemáticas de la educación superior en general, considerando a las voces de los estudiantes-residentes como un aporte fundamental a esta tarea.

DIAGNÓSTICO DE LAS DIFICULTADES EXPRESADAS EN LAS AUTOEVALUACIONES

Una de las dificultades expresadas con mayor frecuencia en lo que respecta al momento de diseño de la propuesta didáctica se vincula con los problemas surgidos a la hora de abordar la construcción didáctica del conocimiento geográfico disciplinar. Los residentes aluden a obstáculos en el proceso de elaboración de la propuesta de enseñanza, que hacen hincapié en distintos componentes del conocimiento didáctico. En primer lugar se destacan problemas específicos para considerar los conocimientos disciplinares, los materiales y bibliografía que los residentes tuvieron a disposición durante su formación, en un conjunto de criterios que les permitan tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. A continuación transcribimos el fragmento de un relato que da cuenta del problema planteado:

Desde un comienzo de la residencia docente tuve dificultades a la hora de pensar, diseñar y construir una propuesta didáctica adecuada para el curso 4° F" "(...) las dificultades que se presentaron en el momento de seleccionar el contenido geográfico fueron, en algunos casos, de tener a mi disposición mucha información sobre los temas a desarrollar y posteriormente decidir en función de la propuesta didáctica que quería construir" (Estudiante H de Residencia Docente, 2014).

En segundo lugar se presentan obstáculos para definir el eje-recorte temático y construir el esquema conceptual -actividad estrechamente vinculada con la jerarquización de contenidos disciplinares y la definición de temas, casos y ejemplos que conformarán la secuencia temática de la unidad didáctica-.

En este sentido, algunos residentes expresan las dificultades que tuvieron para realizar dicho esquema:

(...) Dentro de los obstáculos que me encontré en este proceso, los principales que puedo destacar, son los siguientes la concreción del esquema conceptual, principalmente realizarlo de forma más sintética (...)



(Estudiante C de Residencia Docente, 2014).

Lo que mayor dificultad generó fue el desarrollo del esquema conceptual ya que no lograba identificar los conceptos más importantes de la propuesta didáctica en su conjunto (...) (Estudiante A Residencia Docente, 2014).

En relación con esta cuestión los residentes no especifican cuáles fueron los problemas puntuales que les dificultaron la realización de estos puntos relativos al qué enseñar. Mientras que en su relato asocian la superación de la dificultad al acompañamiento realizado por los docentes de la asignatura. Plantean fundamentalmente que los aportes teóricos y las sugerencias bibliográficas les han permitido superar las incertidumbres enfrentadas en estas instancias de la planificación de la propuesta.

En un comienzo desarrollé un eje muy rápido, pero luego tuve algunas dificultades con el armado del esquema conceptual, pero gracias a los aportes teóricos y los consejos de la bibliografía de parte de Andrés, Analía y Natalia, logré armar mi esquema conceptual del cual desprendí la secuencia de clases. Me comprometí con la lectura de diversas fuentes (Estudiante C de Residencia Docente, 2013).

Otra explicación que aparece es la de vincular las dificultades para elaborar el eje temático y el esquema de contenidos con el grado de conocimiento que ellos tienen sobre la temática-problemática a enseñar.

Durante el proceso del taller hoy puedo decir que la principal dificultad que tuve fue desconocer el tema para la realización del eje y el esquema conceptual, luego que me interioricé y me empapé de información sobre las problemáticas en el mundo, pude lograr salir del nudo en que estaba (Estudiante A de Residencia Docente, 2013).

En relación a la coordinación de la propuesta didáctica en el aula, hallamos relatos que puntualizan en diversos problemas vinculados con el armado, secuencia de las clases y estrategias didácticas en general, como así también, la selección, utilización de recursos didácticos y redacción de consignas en particular. Los residentes expresan una actitud reflexiva que les permite repensar decisiones didácticas y estrategias desarrolladas a lo largo de las clases. En algunos casos se pone énfasis en las sugerencias y devoluciones de los profesores de la asignatura Residencia Docente, destacándose como significativas en cuanto que les permitieron plantear reformulaciones a lo largo del proceso.

Agradezco a la profesora Rosana por sus comentarios respecto a la clase y por el consejo que me dio de retomar el tema en el próximo encuentro ya que no se logró finalizar la puesta en común de la última actividad (Residente E de Residencia Docente, 2014).



(...) agradezco a la profesora Liliana el haberme señalado que le marque muy bien los tiempos a los chicos. Luego de su señalamiento lo implementé, y realmente el tiempo rindió de otro modo (Estudiante D de Residencia Docente, 2014).

En otros casos el problema es identificado por los residentes a partir de las respuestas que ante sus propuestas dieron los estudiantes en determinados momentos de la clase:

Lo que refiere a la secuencia de clases, si pudiera cambiar algo sería la primer clase que propuse relatos que los chicos no comprendían bien ya que no reconocían la problemática (Estudiante A de Residencia Docente, 2013).

Más allá de la buena predisposición y las muestras de cariño expresadas por los estudiantes hacia mí, ellos me señalaron que algunas consignas no se entendían bien, que les costaba trabajar con dinámicas diferentes a las que están acostumbrados, que en algunos casos me iba por las ramas (Estudiante F de Residencia Docente, 2014).

En algunas autoevaluaciones los residentes plantean problemas que permiten acercarnos al conocimiento de las representaciones que ellos han construido sobre los sujetos de aprendizaje, específicamente sobre la disciplina en el aula. Caracterizan a la tranquilidad y la actitud participativa en las clases como aspectos positivos. Este tipo de conducta en los estudiantes de la escuela secundaria, pareciera haber favorecido al buen desarrollo de sus prácticas docentes, no obstante aquellas conductas que no parecen responder a las expectativas que tiene el residente sobre el "buen comportamiento" constituyen un problema, una desventaja para el aprendizaje.

La desventaja que tienen es que son muy conversadores y muy chiquilinesa veces se peleaban por cosas pavas, que había que llamarles la atención en clases y muchas veces les he tenido que llamar la atención cuando hacíamos puestas en común porque hablaban entre si y no se escuchaban entre ellos (Estudiante B de Residencia Docente, 2013).

Me tocó un curso lindo, de chicos muy participativos en las clases a excepción de un grupo de alumnas que se sentaban en el fondo, que si bien los resultados en la evaluación fueron malos (los de ese grupo), reconocen mi esfuerzo por tratar de que todos comprendieran de la mejor manera, eso me deja muy tranquilo" (Estudiante C de Residencia Docente, 2013).

DIAGNÓSTICO DE LAS FORTALEZAS Y CUESTIONES POSITIVAS DEL PROCESO

Las cuestiones positivas que aparecen con mayor frecuencia en las expresiones relatadas por los residentes, son el apoyo, las sugerencias y los consejos aportados por los docentes de la asignatura. En los fragmentos destacados en el apartado anterior se pueden observar ya algunos ejemplos



en los que aluden a determinados logros que obtuvieron a partir del acompañamiento recibido por los profesores de la asignatura.

En general hacen referencia a las posibilidades que tuvieron de repensar, reformular y desarrollar estrategias para superar problemas específicos que se les presentaron tanto en el momento del diseño de la propuesta didáctica como su puesta en práctica en el aula. En este sentido, el proceso de seguimiento y evaluación de la cursada llevada a cabo por los docentes de la asignatura resultó significativo para los residentes y fue valorado en dos aspectos. Por un lado, como aporte específico tendiente a la superación de instancias que presentaron problemas, inquietudes e incertidumbres a lo largo de sus producciones. Y por otro, como aportes teóricos más generales tendientes a resignificar la mirada sobre las prácticas de enseñanza de la Geografía.

Los fragmentos que siguen resultan significativos para dar cuenta de las cuestiones tratadas en el párrafo anterior:

El aporte crítico realizado por el grupo docente fue muy bueno, ya que se me marcó como punto principal la falta de cierre y explicación de ciertos temas dados en la clase en la que fui observado, lo cual me sirvió para la realización de las siguientes clases. También destaco que por el aporte del grupo docente, pude resolver las reiteradas reformulaciones de las clases, principalmente el uso de los recursos (Estudiante Cde residencia Docente, 2014).

Con las observaciones del equipo docente pude entender que necesitaba replantearme muchas cosas para mejorar mi práctica docente, ya sea desde tomar más los aportes de los estudiantes, tratando de reconocer lo enriquecedor que es para el desarrollo de mis clases; autoevaluarme sobre el modo que debía realizar las actividades para que los estudiantes puedan tener una dirección, la dirección que la profesora quería llegar; y aprender a "sacar el jugo" a mis recursos en clases, entre otras cosas (Estudiante K de Residencia Docente, 2014).

Otra fortaleza es la implementación de variados recursos didácticos en las clases para abordar las actividades. Los residentes aluden a comprobar que esta forma de enseñar es motivadora para los estudiantes de la escuela secundaria:

Con respecto a las actividades les llevé imágenes, testimonios y gráficos, los cuales les gustaron y me los pedían para pegarlos en sus carpetas. Comprobé que este modelo de enseñanza resulta para los alumnos de gran interés, ya que los mismos se enganchaban fácilmente en la actividad (Estudiante B de Residencia Docente, 2013).

Otros aspectos positivos hacen hincapié en el compañerismo entre los residentes y la posibilidad de socializar e intercambiar producciones en el proceso de cursada de la asignatura. "(...) no dejo de mencionar el compañerismo que existió entre los 5 compañeros, nos mostrábamos los ejes, esquemas, darnos consejos y sugerencias (...)" (Estudiante B de Residencia Docente, 2013).



ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS AUTOEVALUACIONES

En los próximos dos apartados buscaremos poner en diálogo las dificultades y fortalezas que los residentes vivenciaron en la cursada de la asignatura, con los posicionamientos adoptados por nuestro equipo docente en torno a la enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria y la formación de profesores.

Desde nuestra asignatura²³ focalizamos en proponer a los estudiantes, la selección y organización de contenidos manteniendo la interrelación entre las dimensiones del conocimiento didáctico y de la disciplina geográfica, con la intención de que recuperen los conocimientos adquiridos durante su formación, los resignifiquen y reconstruyan en una práctica escolar. La práctica de reconceptualizar y reformular el conocimiento de la disciplina para la formulación de contenido didáctico, implica un proceso de asociación selectiva con el objeto de ser enseñado y aprendido en la escuela. En este sentido, la asignatura se organiza en tres ejes:

- 1. El diseño fundamentado de la propuesta didáctica
- 2. La conducción de la propuesta en una institución escolar
- 3. La evaluación de la propuesta desarrollada.

Las dificultades mencionadas por los residentes en las autoevaluaciones comprenden los dos primeros ejes mencionados anteriormente. En una aproximación analítica a estas dificultades, nos preguntamos por qué identifican como procesos separados el diseño de la propuesta didáctica y la selección del contenido geográfico. En este caso es posible analizar el problema en relación a la falta articulación entre conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico. Es decir la dificultad para realizar una propuesta que permita acercar la teoría geográfica, sus ideas centrales y enfoques, a la práctica de enseñar en un contexto concreto y situado. En las palabras de los residentes se manifiesta la secuenciación del proceso como componentes individuales que deben ser relacionados en la última instancia del desarrollo de la propuesta didáctica.

Interpretamos que los residentes plantearon una propuesta didáctica sin haber definido una idea central de qué enseñar y para qué: las preguntas clave que orientan la tarea. Podría esto estar relacionado con el obstáculo para dilucidar los "hilos conductores" (Pogré, 2001), cuestión que les genera dificultades para definir claramente la intencionalidad de la enseñanza. De esta manera también se generan obstáculos para integrar el contenido disciplinar y la fundamentación del sentido de la enseñanza -para qué se enseña-. Es por ello que es necesario tener en claro el objeto de estudio de

²³ Fundamentación del programa de la asignatura Residencia Docente (2014). Profesorado en Geografía. Universidad Nacional de Luján.



la geografía, las teorías que lo explican, los cuestionamientos que surgen del campo disciplinar y la articulación de este campo con las corrientes didácticas a las que adscribimos como equipo docente. Decimos esto teniendo en cuenta que en la instancia de la formulación de la unidad didáctica, el residente debe presentar los contenidos que sean de importancia no sólo para la disciplina sino también para sus estudiantes. Dicha tarea le exige acceder a los conocimientos específicos de la disciplina organizándolos en contenidos escolares y a su vez estructurar secuencias didácticas con actividades que contribuyan a la construcción de herramientas para enseñar a pensar, analizar y comprender.

Por otra parte, a partir de la lectura de los relatos, también observamos que existe un problema basado en la falta de conocimiento que los residentes dicen tener sobre los temas asignados para enseñar en el periodo de residencia. Consideramos, que el obstáculo podría haberse presentado en la instancia de definir el paradigma geográfico, el concretar qué tema se considera más importante para orientar una práctica de enseñanza tendiente a la comprensión por parte de los estudiantes. También la dificultad podría haber estado en el planteo de las metas a las que se quiere que los estudiantes se acerquen durante las clases. La definición de los objetivos que se persiguen en concordancia con un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, puede entenderse como una dificultad en el mismo proceso mencionado. No sólo en torno a la reorganización y reestructuración de conceptos propios de la disciplina, sino también, en la definición de un posicionamiento ético-político en el momento de la formulación de los mismos.

Latarea de formular un esquema y la correspondiente secuencia de contenido de las clases es una de las dificultades más señaladas por los residentes. Podría relacionarse con la enunciación de los "tópicos generativos" (Pogré, 2001), aquellos conceptos centrales de la geografía, que tienen la particularidad de ser habilitadores de aprendizaje. A su vez, las dificultades pueden haberse presentado al momento de problematizar o generar hipótesis sobre el tema propuesto por el docente a cargo del curso donde el residente realiza sus prácticas, y establecer las posibles respuestas que expliquen el contexto y los conceptos que sirvan para la construcción del tema a enseñar. Sin haber logrado ese proceso de profundización e integración de los conocimientos, es dificultoso concretar el eje en torno al cual se desarrollará el contenido. Es posible que el hecho de no establecer una idea central, les impida pensar en los conceptos centrales, de mayor potencialidad y las relaciones lógicas que entre ellos se establecen.

Otra explicación a los obstáculos presentados podría ser el problema para dilucidar el nivel de generalidad e inclusividad de los conceptos para poder explicar, integrar e interrelacionar temas, casos y ejemplos que posteriormente se distribuirán en la secuencia de clases. Desde esta perspectiva, el problema



podría conceptualizarse como el obstáculo para la construcción de los contenidos.

Este problema podría explicarse también teniendo en cuenta que los residentes al no tener en cuenta la información recabada en la observación de clases -orientada a la elaboración de un diagnóstico inicial del grupo/clase- se les presente dificultades para establecer el cómo y para qué de la propuesta didáctica. Las representaciones que los residentes construyen sobre los estudiantes podrían obrar como obstáculo para reflexionar sobre la finalidad de su enseñanza.

La reflexión de los residentes al finalizar la práctica expresa la dificultad a la hora de pensar actividades que sean significativas y que al mismo tiempo impliquen la reflexión de los alumnos en el momento de su resolución. Este proceso incluye repensar la utilización de los materiales didácticos y plantea la necesidad de establecer una dinámica especial de clase, que le otorgue coherencia a la intencionalidad pensada por los residentes. Estos a su vez destacaron el acompañamiento recibido por el equipo docente en distintos momentos de la residencia para favorecer a la problematización sobre su práctica. En este sentido, consideramos que fue un aporte positivo el acompañamiento realizado por los docentes de la asignatura, pero sostenemos que la reflexión sobre la propia práctica es un ejercicio que los residentes deberían afianzar y sostener una vez insertos plenamente en el campo profesional de la enseñanza.

INTERROGANTES Y NUEVAS PREGUNTAS PARA REPENSAR NUESTRA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Uno de los interrogantes que nos planteamos al interpretar las autoevaluaciones focaliza sobre cómo generar mayor articulación entre el conocimiento disciplinar y didáctico. Sostenemos que tendríamos que seguir profundizando sobre dicha problemática, a través de un abordaje teóricopráctico que promueva en los residentes la construcción de herramientas teórico-metodológicas tendientes a reconstruir el conocimiento disciplinar de la geografía en contenidos de enseñanza. En este sentido, consideramos viable la propuesta teórica con la que venimos trabajando en la materia "Didáctica Específica de la Geografía" –hace ya dos años- denominada enseñanza para la comprensión (Pogré, 2001). Hallamos en esta propuesta riqueza conceptual y metodológica para seguir abordando esta problemática particular de la didáctica específica. A su vez, reconocemos la necesidad de hacer mayor hincapié en la articulación entre el diagnóstico inicial que elaboran los residentes sobre el grupo-clase y la elaboración de la propuesta didáctica a implementar. En este sentido, consideramos que el diagnóstico debe ser más tenido en cuenta como un cuerpo de conocimientos relevantes a recuperar en el diseño y coordinación de la propuesta de enseñanza.



Por otro lado, nos preguntamos acerca de cómo enfatizar en nuestras clases la problemática referida a la jerarquización de conceptos disciplinares en el esquema conceptual, y a su vez, el reconocimiento de éste como un elemento integrante de la construcción didáctica del conocimiento geográfico. Sostenemos necesario que los residentes repiensen el esquema conceptual como una actividad en la que no sólo están plasmando un corpus de conocimientos disciplinares relacionados y jerarquizados, sino también como un conjunto de contenidos de enseñanza que integrarán la secuencia didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Benejam, P. (1994). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y Vez, J. M. (eds.). *Las didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol.2. (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Flores, N., Flouch, A., Rotondaro, A. y Trigo, L. (2014). Reflexión y acción en torno a la interculturalidad en el pensamiento de profesores de Geografía que trabajan con alumnos de sectores populares de General Rodríguez, provincia de Buenos Aires. En Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (Dir.) Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía. Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía-LADGEO. Buenos Aires: Biblos.
- López Facal, R. (1994). Evaluación en Ciencias Sociales. En Armas, Xosé (coord.) Ensinar e aprender Historia na educaición secundaria. Instituto de Ciencias da Educación. Galicia: Servicio de publicacións e intercambio científico. Universidade de Santiago de Compostela.
- Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Aguerrondo Inés y colaboradoras (Comps.) Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires: Papers.

Programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. UNAJ

Garbarini, Mónica, mogarbarini@gmail.com López, Silvia, silvia_lopez_@hotmail.com Universidad Nacional Arturo Jauretche

Introducción

En los últimos años, las problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior han concitado la atención de las Instituciones educativas y del docente universitario debido, en gran parte, a las dificultades que presentan los ingresantes respecto de los procesos de lectura, comprensión y escritura académica. Dichas problemáticas irrumpen como resultado de múltiples factores que no radican solamente ni en el perfil del estudiante ni en su capital cultural, en términos de Bourdieu, sino que comprometen fuertemente las prácticas educativas institucionales. En consideración de estos factores, Ezcurra (2007:12) cuestiona

(...) si las instituciones toman en cuenta ese perfil o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado. Una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico o excluir a estudiantes sin el capital cultural²⁴ 'correcto'''·

Estas cuestiones ocupan un lugar central en el proyecto institucional de la Universidad Nacional Arturo Jauretche; desde este marco se focaliza en el proceso de transición que opera en el ingresante al nivel superior y en la implementación de estrategias y metodologías que procuran la inclusión y permanencia de esos estudiantes que deben adecuarse a las demandas universitarias. Entendiendo que el primer año de la formación es crucial, el Instituto de Estudios Iniciales ofrece una serie de trayectos articulados: Curso de Preparación Universitaria (con tres materias –Lengua, Matemática y Taller de Vida Universitaria-); Talleres Complementarios; y el Ciclo Inicial, compuesto por cuatro materias, entre las cuales está el Taller de Lectura y Escritura, cuya finalidad es introducir al estudiante-ingresante a los modos de decir universitarios a través de actividades de lecto-comprensión y de escritura académica.

En consonancia con las prácticas mencionadas, y con el propósito de profundizar los alcances de la alfabetización académica, en nuestra universidad se lleva a cabo el Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura; su objetivo central se orienta hacia el desarrollo y la consolidación de las competencias metadiscursivas requeridas de los estudiantes en el ámbito académico, así como a reflexionar sobre la práctica docente desde un enfoque integral y transversal cuyo fin último es mejorar la oferta académica, y asistir

²⁴ La autora toma el término de Bourdieu, (2005).



y acompañar a estudiantes y docentes en los distintos trayectos formativos. Dentro de este programa uno de los ejes fundamentales está constituido por el proyecto TAPTA (Taller de Apoyo a la Producción Académica):

Este eje se sostiene en la convicción de que las competencias escriturarias se adquieren y consolidan desde y hacia las distintas etapas constitutivas de los procesos de escritura (planificación, elaboración de borradores, revisión, corrección, autocorrección, hasta llegar a la versión definitiva). Esta concepción pedagógica guiará la práctica áulica e intentará acortar las distancias entre las dificultades que presentan los estudiantes y los requerimientos específicos de las diferentes cátedras intervinientes en el Programa.

El TAPTA se implementará en materias correspondientes a la oferta académica de los Institutos de Estudios Iniciales, de Ciencias de la Salud, de Ciencias Sociales y Administración y de Ingeniería y Ciencias Agrarias, con modalidades correspondientes a cada materia requirente, en relación también con la ubicación de esta última en la carrera:

- · Trayectos de formación
- Trayectos de titulación intermedia
- Trayectos de titulación de grado²⁵

En esta comunicación nos detendremos en la experiencia TAPTA-Química I (asignatura correspondiente a la carrera de Bioquímica, dependiente del Instituto de Ciencias de la Salud - UNAJ). La propuesta consiste en el trabajo coordinado entre los docentes de Química, quienes aportan la especificidad conceptual, el material bibliográfico y los géneros discursivos requeridos en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y las docentes TAPTA, cuya contribución radica en el aporte de las convenciones que rigen las prácticas lecto-escriturarias en el nivel superior. El trabajo mancomunado de los docentes constituye un proceso de enseñanza-aprendizaje diferenciado que se propone alcanzar dos dimensiones: por un lado, la apropiación del sistema conceptual metodológico disciplinar, y por el otro, el abordaje de la especificidad de sus prácticas discursivas.

La experiencia TAPTA-Química I se articuló en dos trayectos. Durante el segundo cuatrimestre de 2014 se realizó una primera participación directa en la cátedra de Química I, que consistió en tres intervenciones de las talleristas. Los instrumentos didácticos (Cuestionario sobre comprensión lectora, Informe de Laboratorio y Guía Revisión de Contenidos de la Unidad), las metodologías de aplicación, así como el acompañamiento en los procesos de escritura surgieron del trabajo consensuado entre los titulares de la cátedra de Química I y las docentes TAPTA.

²⁵ Extraído del documento que dio origen a la constitución del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, pp. 5-6.



La presencia de las docentes TAPTA en las aulas se orientó hacia la explicación de las características genéricas solicitadas por la cátedra y en el acompañamiento en los procesos de escritura (organización de los contenidos, elaboración de borradores, reescritura hasta llegar a la versión final), en tanto que las docentes de Química atendieron a la especificidad que la disciplina requiere respecto de los contenidos a desarrollar y del manejo de la bibliografía universitaria que, generalmente, proviene de textos cuyos destinatarios no son los estudiantes sino los expertos del campo de estudios correspondiente.

En los instrumentos didácticos diseñados para estas intervenciones se puso énfasis en el vocabulario disciplinar, en su especificidad y en su significación, dado que hablar el lenguaje de la ciencia implica comprender las complejas formas en las que se presenta el discurso de la química, entendiendo conceptualmente las relaciones entre fenómenos, materiales, propiedades y procesos, las diversas formas de representarlos, las explicaciones que se sustentan en modelos de funcionamiento y las formas de expresión de esos modelos. Galagovsky, (2014:107) considera que en la enseñanza de la Química se utilizan diversos lenguajes (algunos de ellos crípticos y complejos), tales como: el lenguaje verbal en explicaciones y textos escritos, el lenguaje gráfico en dibujos y esquemas, lenguajes matemáticos en ecuaciones y el lenguaje de fórmulas químicas; y que esta multiplicidad simultánea de lenguajes explicativos es también fuente de obstáculos que dificultan la comunicación en el aula. Todo ello implica que un sujeto que aprende la disciplina debe llegar a conocer significados, convenciones, normas, acuerdos entre expertos sobre qué palabras, signos, códigos, gráficos y formatos son aceptables, o no, dentro de cada lenguaje, y en qué contexto se aplican.

Dado que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y que la especialización de cada campo de estudio lleva a que los esquemas de pensamiento que adquieren forma a través de los escritos sean diferentes de un dominio a otro, las actividades diseñadas para las intervenciones TAPTA buscaron promover acciones vinculadas no sólo con la enseñanza-aprendizaje de conceptos específicos sino, y sobre todo, con poner en relación y reelaborar prácticas discursivas disciplinares que posibiliten la apropiación de ambos dominios de conocimiento.

Los recursos didácticos fueron pensados en tanto estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de la disciplina así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender Química en la universidad. Con esta metodología se intentó correr el paradigma de las clases expositivas –en las que los estudiantes se limitan a escuchar las explicaciones y a tomar apuntes- hacia la planificación de tareas orientadas a la interacción entre estudiantes y docentes (Química-TAPTA) para la lectura, comprensión y análisis de la bibliografía disciplinar.



Desde el análisis de los resultados obtenidos en esa primera experiencia y desde los ajustes que estimamos necesario realizar se implementó la segunda experiencia TAPTA-Química durante el primer cuatrimestre del año en curso. En esta oportunidad, la lectura, comprensión y escritura de textos científicos se abordó desde diversas metodologías. Por un lado, se crearon foros virtuales que complementan y fortalecen las prácticas áulicas; por el otro, se organizaron talleres destinados a la lectura, comprensión y análisis de textos incluidos en la bibliografía obligatoria de la materia con el objeto de afianzar el manejo de fuentes múltiples y la apropiación de contenidos indispensables para la adquisición de los conocimientos requeridos por la cátedra.

El Taller de lectura y escritura de textos de Química I se organizó en dos encuentros de 2 horas cada uno, con una frecuencia semanal. Las profesoras participantes (dos docentes de Química y una de TAPTA), luego de exponer los objetivos del Taller, presentaron la bibliografía seleccionada. En esa ocasión las docentes de Química propusieron como bibliografía tres autores distintos (Chang, Brown y Petrucci) que desarrollan un mismo tema (el Modelo de Bohr) y distribuyeron las actividades correspondientes a la lectura y el análisis de ese material. Las actividades ofrecían distintas categorías de análisis para interpretar los textos y orientaban hacia la relación entre el texto y las explicaciones de las docentes de Química. Los estudiantes se organizaron en grupos; cada grupo trabajó con un autor en particular. Se entregó a cada estudiante el material fotocopiado a efectos de practicar una lectura individual en la que pusieran en acto las estrategias de lectura y comprensión textual explicadas al inicio del encuentro (subrayado de ideas principales, anotaciones marginales, conceptualizaciones, relevamiento de definiciones, etc.). Luego de esta primera aproximación al texto se procedió a la puesta en común, en la que cada estudiante expuso cuál fue el camino elegido para avanzar hacia la apropiación del material bibliográfico que había leído.

A partir de ese intercambio, las docentes de Química sistematizaron en el pizarrón los conceptos fundamentales, e hicieron hincapié en la especificidad del vocabulario disciplinar tomando algunas las palabras clave como organizadoras de los contenidos; se recuperó, además, la importancia de la funcionalidad de los elementos paratextuales en la comprensión lectora.

Asimismo, esta puesta en común sirvió para revisar la escritura de las diferentes respuestas.

El momento del cierre se centró en la explicación del resto de las consignas que completaban las actividades propuestas. Ellas se inferían del análisis y de las explicaciones llevadas a cabo durante el taller y fueron el nexo que articuló el segundo encuentro previsto.

En este primer encuentro pudimos observar que los estudiantes se



mostraron muy bien predispuestos a la lectura de la bibliografía seleccionada. La premisa fue el análisis de los textos fuente y el procesamiento de la información suministrada por tres autores que, si bien abordan el mismo tema, lo hacen con diferencias respecto de su tratamiento en cuanto a la organización, estructura y desarrollo. El reconocimiento de esas características diferenciales posibilitó, por un lado, la comparación y la complementariedad respecto de los contenidos específicos; y por el otro, la reformulación a la hora de responder por escrito las respuestas a las consignas dadas.

Hemos notado, también, que los estudiantes perciben que se enfrentan a lenguajes crípticos y complejos que vehiculizan gran cantidad de información científica difícil de dilucidar, que se esfuerzan en comprender y que, en ocasiones, lo logran en pequeñas tramos de significaciones, lo cual los obliga, fundamentalmente, a memorizar fragmentos textuales descontextualizados. Las docentes reflexionaron con los estudiantes sobre la polisemia y los códigos variados utilizados en los lenguajes de la Química; y revisaron y explicaron los conceptos fundamentales del tema a trabajar propiciando el intercambio y el diálogo entre todos los participantes del Taller.

En el segundo encuentro, los estudiantes pusieron en común las respuestas a las consignas formuladas en la primera clase del Taller. Se sistematizaron en el pizarrón todas las alternativas propuestas. Se discutió acerca de la especificidad del vocabulario empleado, se aclararon dudas conceptuales y se hizo hincapié en la relación consigna/respuesta (precisión, relevamiento de conceptos fundamentales requeridos por las consignas, jerarquización y organización de los contenidos); se explicaron y corrigieron problemas de escritura.

De la puesta en común y del intercambio surgieron las siguientes conclusiones que fueron analizadas entre todos los asistentes al Taller: la importancia de la aplicación de estrategias que facilitan la comprensión de textos científicos, el reconocimiento de la relación que entablan los contenidos propuestos, el aporte del procesamiento de fuentes múltiples que complementa la información suministrada por los textos fuente, la función que ejercen los paratextos icónicos en tanto herramientas auxiliares para la interpretación/ significación del tema tratado, el empleo de vocabulario específico. Respecto de los procesos de escritura, se remarcó de manera especial la formulación de respuestas completas, cohesivas y coherentes, ajustadas a normativa y gramaticalidad; se insistió, además, en los casos de reformulación -sobre todo en aquellas respuestas que debían inferirse-, que requieren de un manejo conceptual y lingüístico particular. Se apeló al uso de ejemplos y analogías en tanto recursos explicativos que funcionan como mediadores heurísticos que apoyan la construcción de un pensamiento inferencial; y al empleo de recursos argumentativos que permitieron a los estudiantes exponer las razones de sus



conclusiones y justificar sus ideas.

Observamos que con el desarrollo de estas experiencias los estudiantes desarrollaron diversas operaciones cognitivas que permitieron operar sobre el texto en la búsqueda de información implícita que lograron reponer; vieron favorecida su posibilidad de adquisición de conocimientos mediante la puesta en común de saberes previos y de adquisición, a su vez, de otros nuevos a través de la comprensión, la reflexión y el análisis que les posibilitaron completar las consignas y justificar sus respuestas.

Basándonos en los resultados obtenidos en los encuentros y en los testimonios de los alumnos, quienes remarcaron los beneficios de trabajar con sus propias dificultades, nos proponemos seguir avanzando en la implementación de esta metodología.

Como decíamos en párrafos precedentes, paralelamente a los Talleres se implementaron los Foros Virtuales de Química I con el fin de habilitar otros espacios de intercambio, fortalecimiento y complementación de las clases presenciales. Es sabido que una de las grandes transformaciones de los últimos años radica en la inclusión de las nuevas tecnologías en las prácticas lecto-escriturarias de los estudiantes; la falsa antinomia nuevas tecnologías versus cultura académica dio paso a la ampliación de la mirada acerca del lugar preponderante que ocupaba la lectura y la escritura en el ámbito virtual. Desconocer que la web forma parte de los modos de comunicarse de muchos de nuestros estudiantes, de su manera de relacionarse, de posicionarse respecto del otro, es desconocer, también, la necesidad de incorporar otros modos de interactuar con el lenguaje, otras formas de producción y validación de conocimientos que suponen atender no sólo la dimensión conceptual de un campo disciplinar determinado sino además el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura necesarios para la formación profesional que se busca alcanzar.

Consideramos que las propuestas metodológicas del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura UNAJ contribuyen a consolidar, a partir de atender a las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la permanencia de los estudiantes en las carreras a efectos de minimizar la deserción, el desgranamiento y el abandono de las cohortes. Estamos convencidos de que el trabajo interdisciplinario marca el camino hacia un aprendizaje transversal que pone en diálogo los contenidos disciplinares con aquellos saberes relativos a la lectura y la escritura universitaria que no sólo consolida los trayectos formativos de los estudiantes, sino que también favorece la apropiación del discurso académico inherente al perfil profesional del egresado que la UNAJ pretende alcanzar.



BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 179-192.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Presentado en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro y en XII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29º Feria de Libro.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chamizo. J. A., Sosa P. y Sosa A. (s.f.). *Modelo didáctico para el aprendizaje de la Química*. Facultad de Química, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.joseantoniochamizo.com/pdf/0201_46.pdf
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Recuperado de http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf
- Galagovsky, L. y Bekerman, D. (2014). Enseñanza de la Química: lenguajes expertos como obstáculos de aprendizaje. En Merino, C. y Arellano, M. (editores). *Avances en Didáctica de la Química: Modelos y lenguajes*. (pp. 425-429). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica.
- Gómez Galindo, A. (2014). El uso de representaciones multimodales y la evolución de los modelos escolares. En Merino, C. y Arellano, M. (editores). Avances en Didáctica de la Química: Modelos y lenguajes.(pp. 51-61). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica.
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Didáctica en Educación Superior. Nº II*, 1-7. Recuperado de http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm

LA TECNICATURA UNIVERSITARIA EN ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA; EXPLORACIÓN ACERCA DE UNA UNIVERSIDAD TERRITORIAL

García, Daniel, dangaroki@gmail.com Sansón, Dalila, dalisanson@yahoo.com.ar Berón, Stella, stella.beron@gmail.com Petit, Luciano, lucianopetit@gmail.com Sena, Selva, selva_sena@yahoo.com.ar Universidad de Buenos Aires Equipo de prácticas. Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia pedagógica y territorial, en la primera Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). La propuesta de la TUESS, parte de un diagnóstico de la demanda social de formación integral, surgida del trabajo con las propias experiencias y de las políticas públicas en economía social y solidaria (ESS). Desde allí se formaliza una oferta universitaria integral en la temática, en la cual las prácticas educativas y territoriales se encuentran formando un pilar transversal donde se asientan la definición de los contenidos y las actividades de formación de la TUESS.

¿Por qué hablamos de una universidad territorial? Entendemos que en los últimos años se ha profundizado el derecho a la educación universitaria al garantizar el acceso a cada vez más personas a este nivel de estudio a través de la creación de un gran número de universidades situadas en las inmediaciones de numerosas poblaciones y el desarrollo de diversos programas de becas de estudio y tutorías que acompañan el ingreso a la universidad de sectores históricamente excluidos de este ámbito.

En el caso particular al cual nos referimos, esta propuesta de formación se dirige a estudiantes adultos/as, trabajadoras/es integrantes de organizaciones y movimientos sociales, culturales y políticos y agentes del sector público y privado con experiencias en cooperativas, mutuales, asociaciones, fundaciones.

Pensamos a la población que participa en la formación de la TUESS en clave de "ausencia producida" señalada por Boaventura de Souza Santos (2003), que es el proceso de producir ausencias de sujetos que no encuentran su lugar en el mercado capitalista. Estas serían: grupos sociales marginalizados, grupos étnicos o ciertos profesionales, por ejemplo. Estas personas estarían en riesgo de experimentar síntomas depresivos, sensación de fracaso, despersonalización e incluso poder llegar a la condición de pobreza y miseria.



El mismo autor (2010) señala que vivimos en un tiempo de transición donde, ante una crisis de la modernidad, coexisten distintos paradigmas y nuevas formas de pensar y hacer, una de ellas podría ser la ESS. El autor plantea que estos cambios se expresan en el área epistemológica. La concepción de la "sociología de las ausencias" se mueve en el área de la solidaridad y hacia un proceso de subjetivación que resulte emancipatorio. Ese no estar en el sistema imperante, podría implicar otros desarrollos de resistencia ante la ausencia ya planteada en forma de una "ecología de los conocimientos", que posibilite la discusión epistemológica como condición para la justicia social y el surgimiento de nuevos procesos de subjetivación.

Boaventura de Souza Santos (2010) también habla de una "ecología de las temporalidades" en la cual la concepción de tiempo lineal es sólo una de las tantas formas de concebirlo; ecología de los reconocimientos, relevando la diferencia y no homologándola con desigualdad; la ecología trans-escalas, que insta a recuperar lo local ante la globalización hegemónica y la ecología de la productividad, que valoriza sistemas de producción y consumo alternativos al predominante, como es la ESS.

Intervenir desde esta concepción, tanto en el campo económico como en el campo estrictamente profesional del técnico en ESS y en la vida universitaria en particular, es una experiencia atravesada por tensiones, en función de las luchas contra hegemónicas que este proceso supone. Las tensiones son expresión del desafío de la vieja institución universitaria interviniendo en procesos territoriales de transformación social, económica y política con un sector históricamente excluido de la misma. Atravesada por estas tensiones, la TUESS es un espacio en construcción que parte de la práctica de los actores sociales, para analizar el potencial metodológico (la búsqueda de cursos de acción eficaces para la reproducción ampliada de la vida) y político (de transformación de las condiciones de dominación); de sus prácticas, valores y proyectos.

La forma particular en la cual se crea esta carrera universitaria (dando respuesta a las necesidades planteadas por la organizaciones de la ESS y con fuerte articulación con el Programa de inclusión social a través del trabajo "Argentina Trabaja") produce una nueva silueta de estudiante, produce un nuevo sujeto universitario, que ha emergido como estudiante, proviniendo de experiencias de trabajo y prácticas, alejadas de las matrices de valoración habitual en la vida académica; en el aula circula dinámicamente desde ellos la complejidad de los territorios. Las prácticas deben constituirse no tanto como aplicación de contenidos externos a la cotidianeidad de nuestros estudiantes, sino como una manera concreta de expresar las valoraciones de otra concepción educativa que rescata saberes, trayectorias subjetivas y se compromete con una construcción territorial distinta desde la práctica



académica. En este sentido, el espacio de la práctica, que se construye desde y para el territorio, es dadora de sentido y un eje que vertebra la propuesta de la TUESS.

Atravesada por estas tensiones, la TUESS es un espacio que parte de la práctica de los actores sociales, para analizar dichas posibilidades de transformación de las condiciones de dominación en las estructuras económicas y crear cursos de acción eficaces para la reproducción ampliada de la vida, es decir que la TUESS rescata y recrea el potencial metodológico y político de las prácticas, valores y proyectos de sus estudiantes y otros actores territoriales y desde ellos incide en la construcción del campo de la ESS. Podemos dar cuenta de la gran retención y escaso desgranamiento que se produjo en este proceso educativo. Esta cuestión la atribuimos nuestra modalidad de trabajo, en tanto nos posicionamos desde la perspectiva de la comunidad de aprendizaje, con un fuerte énfasis en el dispositivo de la pareja pedagógica de los docentes, realizando permanentemente un trabajo de acompañamiento personalizado de cada uno de los estudiantes.

Para llevar adelante la desafiante propuesta educativa de la TUESS se requirió de la creación y de la implementación de dispositivos específicos de acción político-didáctico-pedagógicos sobre la base de principios teórico-metodológicos que orientan nuestras acciones:

- · La Comunidad de Aprendizaje
- · La Pareja pedagógica como Enseñante
- · La Educación popular en la Universidad

ACERCA DE NUESTRA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Proponemos el trabajo áulico en Comunidad de Aprendizaje (CA) (Torres, 2001) entendiéndola como proyecto educativo que se asume colectivamente y que reconoce los saberes, las experiencias y las prácticas de quienes la conformamos: estudiantes, docentes, territorios de la ESS y de la Universidad. Es una Comunidad de Aprendizaje abierta a la transformación.

Es así que la CA es objetivo y también resultado de nuestra experiencia formativa siendo pertinente con la especificidad del campo de la ESS. Es un objetivo porque se presenta como un horizonte constante en nuestras prácticas áulicas y territoriales, a contrapelo de otras matrices culturales en lo social y en lo educativo, sobre a todo a partir del desmantelamiento subjetivo y político que significó la aplicación de las políticas neoliberales durante los 90 en los sectores populares. La CA se sostiene como una referencia permanente que da sentido y tensiona nuestra práctica. Al mismo tiempo, también es un resultado que se evidencia en la práctica de los/as estudiantes en el aula y



en sus territorios: lo que se vivencia en el aula produce nuevas posibilidades de subjetivación de las identidades colectivas y esto es potencialmente trasladable al territorio. Tales condiciones se relacionan directamente con valores específicos del campo de la ESS.

Por lo tanto, la perspectiva de la CA que sostenemos propone la construcción colectiva de los conocimientos, privilegiando el trabajo en red y los vínculos afectivos entre sus miembros, en tanto potenciadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Plantea una apuesta política de inclusión educativa de sectores históricamente excluidos de la formación superior universitaria y la articulación permanente de los territorios de acción de los estudiantes y del sector de la ESS con el ámbito universitario.

Articulando esta posición con el concepto de ecología de saberes de Boaventura de Souza Santos (2010), no concebimos los conocimientos en abstracto sino "como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real" (p. 55).Revalorizamos los saberes de todas las personas que habitamos la comunidad de aprendizaje y así nos responsabilizamos colectivamente de los aprendizajes de todas las personas que la integramos. Teniendo como estrategia didáctica la toma de registros, memorias, informes, etc. en cada encuentro, los estudiantes asumen el rol de "escribientes" y así muchos de ellos afirman: "Recuperé la palabra en la TUESS (estudiante de la comisión José C. Paz, 2013). A varios de ellos les cuesta hacer el pasaje a la escritura y experimentan fascinación al escucharse, cuando se reconocen a sí mismos con capacidad de ponerle nombre a lo que ya sabían intuitivamente o a lo que conocían por la experiencia. "Nos dieron palabras". "Es como que te nombren" (estudiantes de la sede Bernal, 2012). Y en el círculo de la CA, emerge y se consolida la experiencia de dejar de ser un ninguno, ninguneado. Aparece el horizonte de la pertenencia y la valorización de una identidad que sigue construyéndose colectivamente y que integra los saberes de la experiencia con las construcciones conceptuales.

¿Qué matrices de aprendizaje traen predominantemente los sujetos de enseñanza y aprendizaje de la TUESS? Este es un sujeto situado, que está contextualizado, en este sentido según Pichon Riviere, en el libro "Conversaciones con Enrique Pichon Riviere" de Zito Lema", El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan" (1985:107). No es una abstracción, es un sujeto histórico, emergente de recorridos vitales y procesos de formación que tienen su anclaje en el desarrollo histórico, social y político de las formas de habitar el territorio. Un territorio que a partir del exterminio criminal durante la dictadura de luchadores populares, comprometidos con un cambio social y de la aplicación de políticas neoliberales durante los años `90 que produjeron grandes colectivos marginados y vulnerabilizados, a partir de ir sufriendo la



precarización de sus condiciones laborales, o directamente la ausencia de posibilidades de inserción en el trabajo y la ruptura de las redes de solidaridad social como fuentes identitarias.

En esta perspectiva de CA es de relevancia destacar la apuesta al trabajo colectivo también desde el equipo docente. El equipo docente busca constituirse como CA en una conformación diversa tanto en lo disciplinar (docentes con formaciónen: economía, comercialización, sociología, psicología, ciencia política, comunicación social, trabajo social, arquitectura, veterinaria entre otras) como en cuanto a sus trayectorias de vida (nacionalidades, militancia, generaciones, etc.). Todxs pueden aportar sus experiencias y saberes desde sus diferentes ámbitos de formación, construyendo colectivamente las estrategias y los contenidos de la enseñanza. En las reuniones quincenales de todo el equipo docente, por ejemplo, se propone de manera constante poner en común planificaciones y reflexiones de las intervenciones áulicas.

En este sentido, podemos registrar como la CA se pone en acción: recuperando las memorias de cada clase desde los estudiantes y desde los docentes como un insumo fundamental que retroalimenta el proceso colectivo desde las voces de sus protagonistas. O bien, en la circulación de las planificaciones de cada clase armadas de manera conjunta por la pareja pedagógica a cargo de cualquiera de las materias y luego puesta a circular al resto de los equipos docentes de cada comisión y a la totalidad de los docentes de la materia mediante el Campus virtual. O también, en la experiencia de escritura colectiva que ha sido la redacción del Documento Marco de las Prácticas Profesionalizantes, escrito por el Equipo inicial de Docentes de Prácticas y corregido y rescrito por todo el colectivo docente.

La experiencia más significativa en cuanto a la acción de la CA sobre el proceso formativo es tal vez la Asamblea de la TUESS: al menos anualmente, nos juntamos de manera abierta y opcional estudiantes y profesores de todas las comisiones de la TUESS y revisamos desde las dimensiones institucionales, didácticas, curriculares, profesionales y políticas la implementación de la TUESS y analizamos modificaciones, aspectos a fortalecer, necesidades coyunturales y estratégicas, etc.

La Pareja Pedagógica como Enseñante Colectivo

Coordinar el espacio áulico desde una pareja pedagógica; disuelve el imaginario del saber depositado en un solo sujeto: "el profesor". Asumir este lugar no individual del Enseñante facilita la construcción colaborativa del conocimiento.

Este principio de la CA se implementó componiendo la pareja pedagógica: el/la docente tutor/a y el/la docente curricular. Ambos asumen funciones que no son estáticas pero, a los efectos de organizar la tarea, se requiere de



división de tareas y responsabilidades diferenciadas.

El/la tutor/a es responsable de acompañar los procesos de integración y permanencia de los estudiantes en el aula, incluyendo la mirada más general sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, con particular énfasis en la articulación del conocimiento territorial. La inclusión institucional del estudiante en tanto ciudadano universitario, requiere además de parte del tutor/a el manejo de algunos procedimientos administrativos, pero ello no debería ir en desmedro de su función pedagógica.

El/la docente curricular es responsable de los contenidos disciplinares de la asignatura asignada. En diálogo con el/la docente Tutor/a, trabaja para lograr la significatividad de los contenidos disciplinares para su grupo de estudiantes y de acuerdo a los lineamientos político pedagógicos de la TUESS.

Por ello, la pareja pedagógica comparte criterios y toma decisiones conjuntamente desde el momento de diseño y planificación de las clases, hasta la puesta en acción, la elaboración de materiales y los momentos de reflexión y evaluación sobre las intervenciones compartidas. A su vez, es la puesta en acto de un modo de construir el conocimiento, una manera de organizar procesos de formación a partir del trabajo en equipo y una comprensión integral de las diversas situaciones de aprendizaje.

¿Cuál es la relación de la Pareja Pedagógica con la CA? En primer lugar, desde la CA somos interpelados; como dispositivo nos cuestiona los lugares tradicionales de "ser profesor", de "ser estudiante", la función docente y nos encuentra revisando cada vez nuestros esquemas de enseñanza, de prácticas aprendidas, en la búsqueda de respuestas adecuadas, pero sobre todo en la generación de nuevas preguntas para "incomodar", salir de la comodidad de lo que se sabe.

La pareja pedagógica es en sí misma una práctica que dispara el proceso de construcción de la CA: es una experiencia que interpela el modo tradicional de ejercer la docencia y que además pone en juego un modo de intervenir que se vuelve formativo para nuestros estudiantes. También la Pareja Pedagógica asume en su interior la tensión y la riqueza de los procesos territoriales como pivote y eje fundante del proceso formativo. Mucho más en un campo no monolítico como es el de la ESS, donde no es posible adjudicarse una mirada única y tranquilizadora. Enseñamos desde una mirada colectiva, que incorpora al territorio. La intervención territorial de nuestros estudiantes también exige ser pensada en adelante de manera colectiva y este es el plus que la Pareja Pedagógica enseña, en su currículo oculto.

De esta manera, las Parejas pedagógicas, los territorios en los cuales nos movemos y los sujetos del aprendizaje se vuelven siempre inéditos viables (Freire, 2008) que desde una CA responden a la necesidad de instituir algo



nuevo en el territorio, ya que "una de las tareas del educador y de la educadora progresista es mediante el análisis político serio y correcto, descubrir las posibilidades de la esperanza" (Freire, 2008: 9). También en esta carrera que vamos construyendo entre todos.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA UNIVERSIDAD

Nos identificamos con una posición de la Universidad en tanto productora y alojadora de prácticas educativas inclusivas y de calidad con aquellos sectores sociales en quienes se encarnó la injusticia (Dussel, 2002). Transitamos este desafío, con el objeto de politizar el rol de estos sectores en la sociedad y de la Universidad misma.

La experiencia de la TUESS como carrera de la Universidad Nacional de Quilmes ha plasmado una metodología educativa universitaria inspirada en la educación popular y social desde el vínculo con las organizaciones y los movimientos sociales y sus experiencias en educación popular. Principalmente, apelamos a la potencialidad del diálogo y la incorporación a nuestro proyecto formativo en lo que ha sido posible de: las propuestas políticas y pedagógicas de estas organizaciones y movimientos sociales, sus prácticas, su construcción amplia de saberes en encuentros y formas organizativas, sus relaciones con los distintos niveles del Estado. Esto redunda en un equipo docente, un estudiantado y organizaciones con prácticas mutuamente enriquecedoras y procesos de formación que se plantean desde su mismo diseño la operacionalización del diálogo con los actores territoriales y la organización de respuestas pertinentes, en términos metodológicos y curriculares, Respuestas que resuenan en las necesidades y desafíos de fortalecimiento de unas prácticas concretas: las de la ESS. Buscamos dar respuesta a las necesidades de las organizaciones en problemáticas vinculadas a la gestión, la coordinación de acciones, la orientación a cooperativas de trabajo y organizaciones autogestivas y/o asociativas de acuerdo a los principios y valores de la ESS y desde la Educación Popular. La TUESS ha asumido una educación para la transformación, que intenta no reproducir relaciones de subordinación y que valoriza la igualdad, la singularidad y la condición colectiva del sujeto.

Trabajar desde el paradigma de la educación popular y de comunidades de aprendizaje en la Universidad nos propone desafíos constantes y al mismo tiempo potencia la construcción de nuevas tramas sociales en las cuales poder habitar dichos desafíos. Esto se visualiza en la búsqueda de generar nuevas estrategias curriculares y didácticas para el acompañamiento del estudiante, por ejemplo a través de la incorporación del Taller de Escritura, producción de monografía e informes, que se implementa en carácter de optativo con



el objetivo de fortalecer y /o introducirlos a los procesos de alfabetización académica o el diseño y realización del Curso de Extensión "De los grupos a los equipos de Trabajo" destinado a cubrir las necesidades que los estudiantes encontraron para el desarrollo de sus organizaciones en los territorios.

Como correlato, en lo referente a la inclusión territorial en procesos transformadores, vale como ejemplo el Programa Universitario de Incubación Social (PUIS), que retoma la experiencia de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes (el Proyecto CREES como antecedente de la TUESS) y las demandas de construcción de las Prácticas Profesionalizantes de la TUESS. Se trata de generar condiciones para la asociación de la Universidad con Organizaciones territoriales en función del desarrollo de acciones concretas que impliquen la transferencia de saberes y la gestión conjunta de recursos y líneas de acción: Mercados Sociales, Tecnologías Sociales, Arte y Cultura, Turismo Social de Base Comunitaria, Empresas Sociales, entre otras. La TUESS participa activamente del PUIS en sus diversas líneas, encontrando en ellas al mismo tiempo un correlato institucional que contiene posibilidades de desarrollo para las prácticas profesionalizantes de los estudiantes y potencialmente para el desarrollo profesional de sus egresados. Recientemente, en el marco de la Incubadora de Mercados, se lanzó como iniciativa concreta el Almacén de la ESS de la Universidad de Quilmes en Bernal: algunos becarios y docentes participan del puesto permanente en el patio donde todos los integrantes de la Universidad pueden adquirir productos de la ESS. La tarea del vínculo cotidiano con esa Comunidad Universitaria de una estudiante de un barrio periférico del Conurbano que promueve la ESS, que se vincula con los productores de la ESS y transmite lo que ello significa, tanto como su trabajo de administración y planificación de las ventas, son una experiencia muy importante en su vida como estudiante y en el desarrollo de su participación social transformadora.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES, ESPACIO PRIVILEGIADO DE FORMACIÓN

Desde nuestra experiencia como formadores de Técnicos en Economía Social y Solidaria, privilegiamos la centralidad de las prácticas como espacio de formación, las cuales están articuladas en la dimensión práctica de cada una de las materias de la carrera por un lado y por el otro específicamente como materia Prácticas Profesionalizantes (PP) en sus tres niveles de intervención (micro-meso-macro) que abarca cada año de la TUESS (1er, 2do y 3ro).

Esto nos lleva a dialogar y problematizar concepciones sobre las prácticas en la formación académica tradicional que aún permanecen vigentes.

Desde el modelo dominante, las prácticas se sostienen mayoritariamente sobre concepciones jerarquizadas de teoría y práctica, en las que los conocimientos teóricos son considerados como los de valor académico y los



prácticos aparecen como subsidiarios. Esto trae como consecuencia que los graduados universitarios tengan un caudal de conocimiento teórico importante, pero presenten carencias, en algunas situaciones, de las herramientas necesarias para intervenir y/o transformar la realidad. Los profesionales formados desde este paradigma, pueden seguramente decir y conocer aspectos de la realidad, aportar conceptualmente pero se encuentran en situación de déficit para resolver los problemas de la práctica real. Es por eso que desde la TUESS se propone una formación apoyada en el dialogo de saberes siendo las prácticas articuladoras de los conocimientos construidos colectivamente. Las PP en la TUESS son una herramienta educativa que posibilita la integración y la contrastación de los saberes disciplinares en función de asumir y proponer procesos de acción territorial en los cuales se pone en juego la formación del Técnico en Economía Social y Solidaria. Como herramienta el espacio de las PP involucra saberes conceptuales y metodológicos que se canalizan en acciones y son definidos a partir del diagnóstico del territorio. Es en esa clave de desarrollo territorial desde donde se construye la significatividad de los contenidos y la capacidad autónoma de los y las estudiantes: las PP promueven la constitución de un actor social específico, el Técnico/a Universitario/a en Economía Social y Solidaria; se fomenta por lo tanto, que este Técnico/a despliegue las habilidades profesionales que demanda la ESS en su territorio desde un posicionamiento de responsabilidad social y compromiso con un proyecto colectivo (García, Berón, Petit, Sansón, y Sena, 2013).

Desde la propuesta de PP acordadas tanto con Extensión como con Investigación en el área de ESS, articulándose en el Programa CREES - ICOTEA (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social / Integración, Comunidad de Aprendizaje, Tecnologías para la inclusión social, Empresas sociales, Arte comunitario), con el trabajo territorial que desarrollan los estudiantes y con el Programa Universitario de Incubadoras Sociales (PUIS), se seleccionan algunos recorridos con mayor legitimación territorial y estratégicos para el desarrollo formativo y político de los futuros técnicos y técnicas en ESS.

Desde esta visión definimos y transitamos diversos ejes para llevar adelante las PP de los grupos; a saber: Educación y ESS; Cooperación Social y Salud; Comunicación en ESS; Tecnologías Sociales; Desarrollo económico solidario; Género: mujer y trabajo; Gestión Asociada; Arte y cultura Comunitario y ESS; Turismo sustentable; Hábitat y ambiente. La propuesta educativa de las PP tiene como objetivo poner en diálogo los contenidos temáticos de las materias y el ámbito territorial para integrar y contrastar su significatividad y pertinencia, como así también fomentar la autonomía de los y las estudiantes aportando a partir de las mismas a la construcción del campo de la ESS atravesado por las diversas experiencias organizadas según los ejes mencionados anteriormente.



REFLEXIONES FINALES

A partir de la propuesta formativa de la TUESS se han fortalecido no sólo las identidades de los estudiantes y docentes sino también las experiencias territoriales contribuyendo en el afianzamiento de organizaciones y emprendimientos vinculados a programas públicos de Economía Social y Solidaria profundizando los espacios de formación y resignificación de dichas experiencias; contribuyendo a la sensibilización, reflexión y formación en torno a la Economía Social y Solidaria, en tanto nuevo campo de formación y desarrollo profesional.

La experiencia de la TUESS nos ha permitido explorar en una ventana de experiencias que circula en un diálogo de saberes entre los campos de la universidad, de lo territorial, de la experiencia política, de la construcción teórico conceptual en ESS, ampliando sentidos y generando nuevas formas de construcción social del conocimiento.

En este sentido, la experiencia ha transitado y sigue haciéndolo en diálogo con la institucionalidad de la Universidad también interpelada en su función social, en el modo de producir conocimientos, en su articulación y compromiso con la emergencia be procesos políticos incluyentes y colectivos.

Esta experiencia, a la vez, nos ha ubicado desde el principio en un desafío subjetivo desde donde permanentemente producimos saberes en cooperación con otros que nos interpelan en la necesidad de encontrar saberes nuevos y en la posibilidad de deconstruir lo aprendido de manera compartida en la comunidad de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Dussel, E. (2002). La Ética de la liberación. En la era de la globalización y la exclusión. Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, D., Berón, S. M., Petit, L., Sansón, D. y Sena, S. (2013). Prácticas en Economía Social y Solidaria. Complejizando Territorios. En H., Maldonado (comp.). Memorias del Simposium La Agenda del Psicólogo que Trabaja en Educación en la Segunda Década del Siglo XXI. (pp. 115 124). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Critica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.



- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Torres, R. (Octubre, 2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España.
- Zito Lema, V. (1985). *Conversaciones con Enrique Pichon Riviere*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

EL DESAFÍO DE LA DIDÁCTICA EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Ghío, Analía, anyghio@hotmail.com Ledwith, Andrea, aledwith@hotmail.com Instituto Superior de Formación Docente. Colegio Ward

El saber docente no se conforma sólo desde la práctica; se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que les permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente (Frigerio, 2004: 67).

LA TRANSMISIÓN, EN UNA PRÁCTICA SITUADA

Trabajar en docencia, formar futuros docentes y acompañar sus trayectorias formativas es una apuesta a la democratización educativa, es abrir senderos y explorar nuevos caminos.

Las condiciones epocales marcan un rumbo en la educación, gestando y diseñando características especiales para enseñar y para aprender, transformando las estructuras curriculares, y los contenidos a transmitir y a evaluar, que fueron seleccionados por la validez que representan para una sociedad, en un tiempo determinado, en tanto mensajes pedagógicos.

Sabemos que a lo largo de la historia, no siempre fue así. Las concepciones didácticas y pedagógicas tendían a mantenerse muy estables a lo largo del tiempo, evidenciando una fuerte tendencia conservadora.

La historia de la educación da muestras que otras intencionalidades pedagógicas, otras concepciones de enseñanza y de aprendizaje, han teñido durante años, durante siglos las experiencias áulicas de modalidades uniformes en las que poco importaba qué y cómo aprendía un estudiante, cuáles eran sus dificultades, etc.; sino que lo importante era la eficacia del docente para relatar información que al momento de evaluar debía ser repetida de igual modo por los alumnos (Ledwith, 2008: 10).

Hoy en día, uno de los desafíos más potentes del Nivel Superior es estar abierto a la transformación y a la mejora permanente, planteando prácticas pedagógicas situadas, contextualizadas, que pongan a los/las estudiantes (docentes en formación) en un lugar activo y autónomo en la construcción del conocimiento. Prácticas en las que se valore la circulación del saber entre pares, donde se reconozca la importancia de una construcción colectiva y fundamentalmente, prácticas que transparenten intencionalidades democráticas en la comunicación y distribución del saber.

Flexibilizar las prácticas y los trayectos formativos es una instancia que



toda institución formadora de futuros docentes debería experimentar, o cuanto menos plantearse. Ello nos remite a la construcción de prácticas "a medida" situadas y contextualizadas. Experiencias formativas con paridad en la posibilidad del decir, apertura en la escucha y reconocimiento del Otro, destinatario de la transmisión y del mensaje pedagógico. Otro que, con sus necesidades, intereses y posibilidades, encarna una historia particular y, desde allí, nos interpela para que colaboremos con su aprendizaje.

Mirarnos y mirar a quienes se están formando para desempeñar la tarea docente, es clave para poder acompañar sus trayectorias de la mejor manera posible, transformándonos en sujetos significativos de ese proceso. Implica necesariamente activar mecanismos y dispositivos para desarrollar capacidades que nos permitan leer y descifrar quiénes somos los sujetos intervinientes del proceso educacional, contextualizar las prácticas, repensar los fines y objetivos (Ghío y Ledwith, 2014:5).

Los actuales Diseños Curriculares para la Educación Superior, presentan "Horizontes Formativos", tendencias que guían y orientan las intencionalidades educacionales de la actualidad, iluminan la construcción de los Proyectos Institucionales y al mismo tiempo sitúan y encausan las prácticas pedagógicas de los/las docentes formadores. Desde la apertura a la interculturalidad, desde la pedagogía de la diversidad, ya no se piensa más en un perfil de egresado, sino que, con las características de los sujetos en formación, sus particularidades e identidades, se diseñan nuevas formas de enseñar a partir de sus nuevas formas de aprender. Esto es posible, si se conocen las características personales y grupales de los sujetos en formación.

Las actuales grupalidades adolescentes en formación, visibilizan subjetividades portadoras, en muchos casos, de diferentes dificultades en la capacidad de comprender, analizar y elaborar representaciones acordes a un nivel educativo terciario. Realidades subjetivas que nos interrogan en el modo de intervenir desde nuestro rol de coordinadores de grupos en formación (Ledwith y Piquero, 2012:3).

Sostenemos que toda práctica pedagógica requiere del conocimiento de sus destinatarios, de las características personales y grupales. También influyen las condiciones institucionales y las características que cada organización imprime a la enseñanza y al aprendizaje, a las que llamamos "notas" de cada escuela.

Las condiciones de cada tiempo histórico y social nos hablan de una forma particular de concebir a la educación. El docente asume su tarea resignificando el concepto de transmisión tradicional, por el de transmisión reflexiva, entendiendo que en la actualidad la información está rápidamente disponible, y que ya no se justifica la utilización del tiempo educativo sólo para ser "informadores" de una realidad que tal vez, ya fue superada por un nuevo descubrimiento.



Estos son momentos en los cuales, los educadores deben organizar la enseñanza en torno a competencias profesionales que capaciten a los egresados del Nivel Superior, en la búsqueda y organización de información relevante, armando conexiones significativas que permitan estructurar lo aprendido, haciendo foco en el futuro desempeño profesional.

Evaluar competencias exige la creación de dispositivos apropiados para ello, donde se concede una importancia particular a algunas acciones de los estudiantes, como su capacidad de comunicar sus pareceres y opiniones, argumentarlas, o su capacidad para actuar de manera autónoma (Anijovich, 2011:187).

No podemos negar que en la era digital, nuestros estudiantes, y los niños y niñas que serán los/las estudiantes de quienes hoy se están formando, tienen modos autónomos de acercarse al conocimiento. Usan otros dispositivos. Tal vez, en un punto, lo que nosotros llamamos "nuevas tecnologías" para ellos/ellas ya no representan un desafío. Por tanto, toda práctica situada, debe pensarse como aquella que permite a los/las docentes, mediar entre estudiantes y contexto. En estos momentos de plena incidencia tecnológica, no podemos enseñar desde aquel viejo paradigma que sostenía que había que estudiar porque "en algún momento va a servir". Los estudiantes de Nivel Superior del Siglo XXI quieren entender la significatividad de lo que aprenden, porque han crecido en la época del aprendizaje computacional, que abre ventanas de todos los tamaños y colores, sólo en la medida en que el sujeto crea necesitar incursionar en ese campo de saber.

A partir de este presupuesto teórico las clases deben caracterizarse por sostener el aprendizaje en un clima de trabajo colaborativo y participativo, para posibilitar la circulación del saber en el cual el docente haga foco en el perfil profesional que las condiciones sociales demandan, y desde ahí, poder generar en los alumnos y alumnas interrogantes sobre su actuación profesional.

NUESTRO HACER Y EL HACER DE LOS OTROS/AS

Un docente que profundiza sus conocimientos sobre didáctica y dispone de un repertorio de estrategias y recursos más amplios tiene más posibilidades de ser creativo y de tomar decisiones adecuadas a cada tipo de clase y para cada grupo de alumnos (Anijovich, 2010:115).

Todo docente formador de formadores, debe centrar su tarea en el imperativo moral, que lo obliga a no bajar los brazos, y a no resignar la interrogación y el pensamiento, que le posibilite soñar y proyectar la preparación académica de un futuro profesor, que habitará en el horizonte de un mañana, que desafía desde toda su novedad y, a la vez, ilumina desde toda su esperanza.

Trabajar en formación de futuros formadores, nos interpela desde varios lugares. Nos hace pensar en nuestra propia práctica, nos invita a trabajar



con otros/as y articular nuestro saber y nuestro hacer. También nos desafía en mayor o en menor medida, al momento de implementar las prácticas, retomando aquellos elementos que han sido fundantes en la formación.

Revisar nuestras prácticas, como docentes formadores de futuros docentes, es una actividad imprescindible, para poder acompañar los trayectos formativos, naturalizando en los/las docentes en formación el análisis de sus prácticas y que, los insumos suministrados de esas experiencias, constituyan elementos para posibilitar reales proyectos de mejora.

El educador como profesional, está en una constante revisión de su hacer y el decir, no en soledad sino con otros, encontrando en equipos de trabajo espacios de auténtico crecimiento académico, en los cuales se debería debatir, analizar y fundamentar la acción educativa.

Esto nos desafía a: someter nuestra propia práctica a la vista de nuestros pares, encontrar supervisión de nuestro hacer con otros, trabajar en equipo, sostener la práctica desde una mirada interdisciplinaria (Ledwith; Naddeo, 2010: 4). Es necesario repensar intervenciones eficaces, de modo que nuestros estudiantes puedan hacer un uso apropiado de los saberes previos que porten (Ledwith; Naddeo, 2011:7).

Este hacer sólo es posible cuando se logra articular Didáctica General, con los diferentes Campos de la Práctica, con las Didácticas Especiales y otros espacios curriculares. La articulación de saberes permite una mayor visión sobre el hacer docente, sobre los modos de comunicar el conocimiento adquirido. Marca un rumbo desde la formación, una manera de apropiarse de los saberes y tenerlos disponibles al momento de su implementación.

Se hace necesario también, tratar de establecer articulaciones entre los espacios curriculares. Plantear con claridad los "Diálogos abiertos entre la didáctica general y las didácticas específicas" y buscar los ejes de articulación entre: contenidos, modos de enseñar, estrategias evaluativas e intervenciones para que los aprendizajes tengan lugar.

Alicia Camilloni (2008: 27) es muy clara al afirmar que "Las didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, es un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos".

Tal como señala la autora, uno de los grandes obstáculos de las articulaciones, siempre serán la falta de tiempo y espacios institucionales para que dicha articulación sea posible, ya que sólo será efectiva, cuando se implementen espacios de intercambio entre docentes, que acuerdan el abordaje de contenidos, bibliografía, trabajos prácticos e instancias evaluativas, centrando la mirada en aquellos aspectos compartidos y en otras áreas que deberían tratarse y no han sido consideradas, en ninguna materia del diseño curricular.



En instancias de articulación, los profesores deben revisar quiénes enseñan, de qué modo lo enseñan y también detectar, qué no se está enseñando y quienes deberían hacerlo. Este enlace de los espacios curriculares, tiene un primer punto de partida en el actual Diseño Curricular de Educación Superior, por su carácter articulador, pero requiere que cada institución educativa, realice una recontextualización de los contenidos, con la intencionalidad de transformar en enseñables a los contenidos curriculares.

En definitiva, decimos que esta articulación entre los saberes en los trayectos formativos, será una manera de contribuir a la profesionalización de los/las futuros docentes, que no puede sostenerse desde el aislamiento de espacios curriculares desarticulados en sus sentidos, propuestas y perspectivas.

PENSAR NUESTRAS PRÁCTICAS Y DISEÑAR OTROS MODOS POSIBLES DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Un maestro pasa, deja un signo, quizá espera que alguien otro, lo encuentre en el futuro. Un maestro no espera sólo que el que encuentre las trazas de su obra las haga suyas. Un maestro fundamentalmente espera que las vuelva otra cosa (Skliar, Frigerio, 2006: 3).

La mirada al interior de las prácticas, es el camino posible para modificar nuestro hacer. La mirada al interior de la escuela, el análisis de sus proyectos, la reflexión sobre la tarea conjunta y colaborativa es, seguramente, el modo preferible para diseñar otras formas de enseñar y de aprender.

El saber docente no se conforma solo desde la práctica; se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que les permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente (Edelstein, 2011:67).

Pensamos que como Instituto de Formación Docente, debemos preocuparnos y ocuparnos por establecer vinculaciones entre las áreas curriculares, entre cada espacio curricular, entre los contenidos que comunicamos, e incluso en los criterios y modalidades de evaluar. Y lo decimos sabiendo que esto no implica construir formatos idénticos y menos aún replicar prácticas, sino que es una tarea previa para que nuestra enseñanza sea más adecuada y que pueda lograr mejores aprendizajes.

Tal como plantea Bárcena (en Southwell, 2012: 38) "Toda experiencia educativa establece un pacto generacional en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Este pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad".

Esta articulación creemos que asume potencia al momento de ser implementada, no sólo desde la articulación de contenidos, sino también



desde las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y de todos los elementos que son objeto de análisis por parte de las didácticas.

Estela Cols (2011:91) afirma: "Lo didáctico no se refiere sólo a la "sustancia" de lo que se enseña, sino también a su "forma", es decir, a la estrategia general adoptada y las actividades desarrolladas por docente y alumnos". Esta tarea al interior de la escuela y de las prácticas mismas, requiere un claro posicionamiento docente y conceptualización sobre sus propios saberes y experiencias, pero al mismo tiempo, una visión de trabajo conjunto y colaborativo, reconociendo la importancia de la participación en el proyecto institucional, que debe serun proyecto plural, consensuado y contextualizado.

También desde la gestión institucional, esta tarea tiene acciones particulares, una de ellas es la observación de clases. Para ello, siguiendo las ideas de Anijovich (2010: 80), entendemos que "El propósito influye no solo en lo que se observa, sino cómo esto se lleva a cabo, quién es el observado, dónde y cuándo tiene lugar la observación y qué uso se hace de los datos".

Podemos sostener que estas características acerca de la observación pueden ser utilizadas tanto desde Directora a Docentes, como de Docentes a Estudiantes, de Docentes a Docentes, de Docentes en Formación a los/las niños y niñas de los grupos a cargo en las instituciones destino(Escuelas Asociadas) utilizando el material que se obtenga de dicha experiencia pedagógica, como un insumo altamente valioso para la reflexión conjunta entre los diferentes actores intervinientes, posibilitando la identificación de fortalezas a sostener y de debilidades a superar.

La observación reflexiva debería ser un material de trabajo conjunto que retroalimente las visiones personales e institucionales, y al mismo tiempo, democratice las prácticas de observación entre todos los miembros de la comunidad académica, que están dispuestos a sostener la posibilidad de mejorar gracias a la mirada del otro.

DE LAS PRÁCTICAS, LAS DIDÁCTICAS Y LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS/LAS FUTUROS DOCENTES

La didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados (Camilloni, 2008: 56).

Los destinatarios finales, los/las estudiantes (docentes en formación), cobran un papel protagónico en construir colectivamente con los/las docentes cada una de las prácticas. Sostenemos con Litwin (2008: 41) que "Para apreciar el valor de una propuesta de enseñanza solemos pedir a los estudiantes sus opiniones".



Por este interés diseñamos y suministramos una encuesta cerrada, para conocer las formas en que cada estudiante de 4° año del Profesorados de Educación física, se ha podido apropiar de los saberes necesarios para implementar sus prácticas, para averiguar de qué maneras reconocen haber podido realizar en sus prácticas, enlaces entre la didáctica general y las didácticas específicas y reconocer en esas experiencias formativas las formas en que se utilizan los elementos que son objeto de análisis de las didácticas.

De un total de 19 encuestas que representan un 30% de los alumnos de 4° año, destacamos las respuestas de tres preguntas, cuyos resultados nos han resultados más significativos. A continuación las detallamos y representamos los resultados:

1. ¿Conoció el alumno practicante el Proyecto Institucional de la Institución Asociada? Donde realizó su práctica?

El 63% dijo que no pudo conocer el Proyecto Institucional de la escuela donde fue a practicar, hecho que incide en forma directa sobre la contextualización de su tarea como alumno practicante, resultando imprescindible que los profesores a cargo de las prácticas docentes, gestionen la posibilidad de que los alumnos puedan tener acceso al Proyecto Institucional de la Institución Asociada.

2. Brindó el Docente Co-Formador su planificación para poder organizar la práctica docente al alumno?

El 68,42% de los encuestados, tuvo acceso a la planificación docente, hecho que les permitió organizar su tarea como alumno practicante, ya que le fue posible articular su propuesta con lo proyectado por el docente Co-Formador, que de algún modo informa sobre qué y cómo, venían aprendiendo los alumnos que pasarán a estar a su cargo durante las prácticas docentes. Si bien dicho porcentaje es muy alentador, no podemos dejar de visualizar que un 31,58% de alumnos practicantes, no tuvieron la planificación a disposición para organizar su tarea, hecho que resulta un verdadero obstáculo para organizar la práctica docente, porque no se tiene acceso a al proceso previo de enseñanza, ni al proyecto que continuará en curso cuando ellos abandonen la escuela.

3. Dificultades a la hora de planificar.

El 52,63% de los encuestados tuvo dificultades a la hora de planificar, mencionando entre las más representativas a la selección y secuenciación de contenidos y la elección de actividades, hecho que nos remite a lo mencionado anteriormente, cuando sosteníamos la necesaria articulación de las didácticas con el campo de la práctica.

Tal vez este porcentaje podría disminuir de modo importante, si se lograra



en el Nivel Superior, instancias de articulación concretas, en las cuales diferentes Espacios Curriculares, muy especialmente todas las didácticas, asuman el compromiso académico de enseñar a pensar cómo planificar, cómo ponderar los contenidos más significativos para ser enseñados, como así también, analizar críticamente diferentes actividades que posibiliten optimizar el aprendizaje de los futuros educadores, que es el objetivo central, que debe movilizar en forma permanente, la tarea académica de todo el Nivel Superior.

Por todo lo expuesto sostenemos que el proceso formativo se inicia en medio nuestro como institución formadora, pero solamente somos la puerta de acceso a una trayectoria de crecimiento profesional, que se irá pensando y reinventando a sí misma, en el transcurso de la historia académica de cada alumno, que esperamos esté centrada en un constante deseo de superación que lo invite a la capacitación permanente.

Entendemos que la profesionalización docente es un proceso permanente que comienza en la formación del profesorado, se materializa en las prácticas profesionales y tiene su correlato durante toda la trayectoria profesional docente, por medio de la formación y capacitación permanentes (Ledwith; Martínez, R, 2014:2).

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R y otras. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (comp). (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2011). Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Del estante.
- Ghío, A.; Ledwith, A. (2014). Formación docente contextualizada en la era



- virtual. *VI Jornadas de Difusión y Reflexión "Formación Profesional y TIC*. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Ghío, A.; Ledwith, A. (2014). Nuevas Prácticas docentes exigen nuevas sensibilidades. XI Jornadas de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica. "Nuevos escenarios de las Prácticas y Residencias Docentes: Diferentes Voces y Miradas" Instituto de educación Superior N° 28 "Olga Cossettini". Rosario. Santa Fe.
- Ledwith, A. (2008). Mejorar el aprendizaje para mejorar la enseñanza: caminos posibles. *I Congreso Metropolitano de Formación Docente*. UBA. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.
- Ledwith, A.; Martínez, R. (2014). Prácticas pedagógicas en un marco institucional bilingüe. XI Jornadas de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica Nuevos escenarios de las Prácticas y Residencias Docentes: Diferentes Voces y Miradas. Instituto de educación Superior N° 28 "Olga Cossettini". Rosario. Santa Fe.
- Ledwith, A.; Naddeo, C. (2011). Desafíos de la lectura en la formación docente: representaciones, implicancias y roles. 37ª Feria Internacional del libro de Buenos Aires. 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires.
- Ledwith, A.; Piquero, F. (agosto, 2012). El Taller como dispositivo en la formación del Profesorado de Educación Física. *Tercera Jornada de Psicología Institucional "Pensando Juntos Cómo Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas"*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (1997). La luz del prisma. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Skliar, C y Frigerio, G. (comps.). (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Southwell, M. (comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Flacso. HomoSapiens.

LOS ESTUDIANTES Y EL LUGAR DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Gómez, Sandra María, sgomezvinuales@gmail.com Universidad Siglo 21. Universidad Católica de Córdoba Universidad Nacional de Córdoba

SOBRE LAS RELACIONES EDUCATIVAS

La relación pedagógica puede ser entendida como una construcción vincular donde se conjugan aspectos subjetivos y sociales. Es una relación intersubjetiva situada en una estructura institucional que se define en el encuentro con el otro en un contexto social y normativo. Si bien este tipo de relación adquiere valor por el trabajo en torno al conocimiento, y es ello lo que le otorga su especificidad, van a ser las formas vinculares que asuma la relación lo que le imprimirá determinadas características que tendrán, en función de dicha configuración, determinados efectos. Estamos afirmando que las tramas vinculares que se configuran en el aula favorecen, en mayor o menor medida, las posibilidades constructivas tanto de orden cognoscente como social.

Los docentes, como referentes significativos, han ido cumpliendo distintas funciones, diferenciadas según las edades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en cada nivel educativo. No es lo mismo la figura del docente en primer grado de la escuela primaria que el lugar otorgado a los profesores en cuarto o quinto año del nivel secundario. Las relaciones entre docentes y alumnos, y lo que se espera de dichas relaciones, están cargadas de significaciones colectivas compartidas. Pero es preciso decir que en cada vínculo pedagógico se particularizan formas de interacción según los rasgos singulares de los sujetos docentes y alumnos que se encuentran en dicha relación. En la universidad esta relación reedita formas previas, en vínculos transferenciales como así también constituye nuevas maneras de intercambio que se conjugan en función de lo esperado en este nivel educativo como así también en las tramas que se van generando en el lazo entre profesores y alumnos (Freud, 2000).

La relación pedagógica se construye en una trama intersubjetiva en la cual se enlazan deseos, saberes, expectativas, representaciones, ideales; en donde el docente está legitimado -a priori- por la institución, pero deberá ser él mismo el que se gane el lugar de autoridad. Dicho reconocimiento se genera a partir de los intercambios que se dan en tres dimensiones (Gómez, 2013). La primera es la disciplinar y refiere al capital cultural incorporado e



institucionalizado²⁶ del profesor. Esta instancia es lo que lo legitima en el lugar del saber (Bourdieu, 2011).

La dimensión metodológica alude al tratamiento del contenido, en cual debe tornarse accesible y las estrategias didácticas deben procurar construcciones significativas y, por último, la dimensión vincular, que de ser positiva, genera las mejores condiciones de construcción de aprendizaje y de contención subjetiva y social. Es el mutuo reconocimiento intersubjetivo y el respeto mutuo lo que permite el despliegue armonioso de los procesos de aprendizaje, en un clima placentero y solidario que sostenga el trabajo intelectual (Habermas, 1997; Laino, 2000).

Los estudiantes, en su larga escolaridad han ido construyendo disposiciones²⁷ lo que les permite moverse como pez en el agua en las instituciones educativas (Bourdieu, 1995; Lahire, 2006). Moverse de ese modo ha exigido un proceso de adaptación activo que les permite ir asimilando la novedad y comprendiendo las formas de acción particulares del lugar al que concurren durante la escolaridad. Se van dando cambios que requieren de un proceso de transformación de los sujetos que tienen distinto impacto subjetivo, social e intelectual. Entre las novedades que tienen que tramitar, en un proceso de desequilibrios y re-equilibraciones²⁸ (Piaget, 2000), se encuentran los lazos con los docentes que pueden tener algunas semejanzas en cuanto a los aspectos estructurantes de la relación (conocimiento y autoridad) pero que adquieren otra dramaturgia²⁹ en cada uno de los niveles educativos, comportando cada vez mayores exigencias, de diversa índole, a los estudiantes: ¿Qué dicen

²⁶ Entiéndase por capital cultural incorporado a las disposiciones durables que han supuesto inversión de tiempo y energía en su incorporación, como propiedad hecha cuerpo (habitus profesoral). El capital cultural en estado institucionalizado se vincula al título o títulos que tiene el docente como certificación que otorga un reconocimiento institucional de aptitudes, competencias, conocimientos.

Para ambos autores las disposiciones sociales se construye, no son esquemas mentales naturales que se han heredado o esquemas innatos que se actualizan en la experiencia. Lahire, en una concepción cercana a la de Piaget respecto de las estructuras cognitivas, entiende que la socialización se vincula a una "repetición de situaciones estabilizadas y estructurantes (...) es la que produce en cada individuo las anticipaciones prácticas y los esquemas estructurantes, es decir, las disposiciones o los hábitos mentales o comportamentales que le disponen a aprehender en forma específica las futuras interacciones y situaciones a que estaré sometido" (2006, p. 259) La idea de repetición no es la de copia idéntica, Por ello decimos adaptación activa como acciones constructoras de nuevos esquemas.

²⁸ Se establece una semejanza en la idea de adaptación activa con los procesos de equilibración de las estructuras cognitivas del que habla Piaget en sus investigaciones. La formación de conocimientos puede explicarse por este proceso en que se dan equilibraciones y reequilibraciones bajo los mecanismos de asimilación y acomodación en la relación sujeto y realidad.

²⁹ Goffman (2009) cuando refiere a las actuaciones (y podemos pensar aspectos de la docencia que cobran esta forma) hace alusión a la realización dramática en tanto el sujeto en la interacción expresa las capacidades que alega tener y llevar adelante la tarea central que supone la competencia específica del ser profesor.



los alumnos al respecto, qué esperan de sus profesores, qué creen que los profesores esperan de ellos?, son algunas de las inquietudes que se analizan en este escrito. Son estas representaciones, re-construidas en el discurso, las que subyacen en las relaciones pedagógicas impregnando de una manera particular las formas de acción e interacción entre docentes y alumnos.

METODOLOGÍA

Se realizaron 34 entrevistas a alumnos de las distintas carreras entre los años 2010 y 2012. Este instrumento se administró luego de que estos mismos alumnos completaron una encuesta de preguntas cerradas y abiertas. Las entrevistas permitieron triangular datos y alcanzar mayor profundidad en algunos temas. Uno de esos temas fue el lugar otorgado al profesor universitario y la concepción de alumno que los mismos estudiantes expresaban.

Las enunciaciones son las unidades de análisis abordadas en esta ponencia. Los estudiantes entrevistados cursaban, en ese momento, el segundo año de su carrera. Pertenecían a las Licenciaturas en Psicología y en Diseño Gráfico y a las carreras de Abogacía, Contador Público e Ingeniería en Sistemas, en una Universidad privada cordobesa.

A los fines de las interpretaciones de los datos recogidos con este instrumento cualitativo y haciendo foco en el tema que nos convoca, se ha divido el análisis en tres partes: las características de un buen profesor en la universidad, lo que le pedirían a los profesores y, por último y como la otra parte de la relación pedagógica, lo que reconocen como preciso asumir en el lugar de alumno en la universidad.

Sobre las características de un buen profesor en la universidad

Los estudiantes tienen expectativas en relación a sus profesores. Los docentes tienen un lugar bastante clave dado que son los mediadores entre la universidad como institución y las necesidades de los alumnos. Es en el aula en donde se producen los primeros encuentros y los profesores traducen aspectos de lo esperado en la universidad, dando sugerencias, haciendo comentarios, contando anécdotas, aludiendo a la normativa, etcétera.

Los primeros discursos docentes son que los que dan bienvenida a los ingresantes ofreciendo elementos, en mayor o menor medida, que pueden fungir como contención ante la incertidumbre.

A medida que los estudiantes van transitando las distintas clases van estableciendo comparaciones entre los estilos docentes, contemplando desde la forma de transmisión hasta el modo de vincularse, pudiendo expresar aspectos con los cuales se sienten más cómodos y gratificados.



La pregunta que se les hizo era sobre qué características debía tener un buen profesor en la universidad. La pregunta tenía un sesgo valorativo ya debían aludir a una caracterización de los aspectos positivos y negativos en el ejercicio de la docencia.

El dominio disciplinar es una condición sine qua non para el ejercicio de la docencia. Desde la función de profesores universitarios se da una condición indispensable de lugar de sujeto al que se supone saber (Lacan, 2005). La autoridad luego se legitimará si ello es reconocido por los alumnos. En las expresiones de los alumnos esta condición pareciera estar dada de antemano porque, en general, ellos no manifiestan que los profesores haya falta o insuficiente dominio conceptual. Las más valoraciones giran fundamentalmente en torno a lo metodológico y a lo vincular.

En la comunicación educativa, siguiendo a Laino (2000) hay tres componentes: el deseo, la autoridad y el conocimiento estructurado. El deseo es lo que motoriza al sujeto hacia una realización posible; los alumnos reconocen al docente en un lugar de autoridad como enseñante legitimado y, el conocimiento estructurado vinculadas a los procesos constructivos generados en la relación sujeto y realidad y donde cada alumno tendrá posibilidades efectivas en virtud de los y contextos particulares y las trayectorias de vida.

En muchas ocasiones se habla del deseo o del interés de los alumnos y en pocas oportunidades se menciona el deseo del profesor. Hay una inversión de energía que hace el docente, en función de su Illusio (Bourdieu, 2007). La Illusio se define por la inversión de libido en un juego social en el cual el agente quiere participar. El interés lleva a formar parte del juego y sentir que la pena participar y sostener dicho juego social. Los docentes deben encontrar, en el desempeño la profesión, envites (palabra que utiliza este autor) que lo mantengan entusiasmado en el sostenimiento de sus prácticas.

Los estudiantes expresan esta idea ligada a la pasión, a la forma particular en que se expresa el deseo en la transmisión de los contenidos, en el disfrute de enseñar y en los efectos positivos que ello conlleva en la vinculación con los alumnos. Dos estudiantes de Diseño Gráfico respondían:

Profesores que a mí me han gustado mucho tienen la particularidad de que adoran lo que están haciendo, lo adoran y te trasmiten a través de esa pasión... pero además de eso, les gusta enseñar. Tienen la vocación de enseñar... porque muchas veces está el hecho de que no saben trasmitir los conocimientos... por el hecho de que no te gusta enseñar. Si a uno le gusta enseñar, se motiva, aprende, ve otras formas de explicar (Entrevista N°2).

Para mí los profesores tendrían que estar un poco más motivados ellos, como para poder motivarnos a nosotros (Entrevista N°5).

El docente no solo transmite los contenidos de su disciplina, sino que en su



modo de enunciación se cuelan aspectos patémicos. Las pasiones se articulan en el discurso y permiten captar estados emocionales, las que no pueden estar aisladas del cuerpo que modula el discurso. Greimas y Fontanille (2002) en su texto sobre semiótica nos dicen que "la sensibilización pasional del discurso y modalización narrativa son concurrentes, no se entienden una sin otra" (p. 21).

Los profesores se exponen cuando ofrecen su clase y es, en esta trama intersubjetiva, en la que los alumnos captan y traducen los estados patémicos que tienen incidencias en las formas que ellos toman la propuesta pedagógica. Los estudiantes lo traducen en la noción de motivación o desmotivación. En las relaciones establecidas entre psicoanálisis y pedagogía, Freud afirma en su texto El interés pedagógico (2000) que "sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil..." (p. 191).

Las particularidades en los estilos de enseñar de un docente impregnan la clase y generan una especie de atmósfera en la cual los grupos pueden ir alcanzado distintos grados de involucramiento. Como dice Freud (2001), la educación es una tarea imposible (del mismo modo que gobernar y psicoanalizar) en el sentido de inconclusas, en las cuales la educación no se alcanza a satisfacer totalmente porque no finaliza nunca. Así la idea de educación que se deriva, siguiendo con Freud, es la de un proceso que no termina, que es inacabado, es incompleto. Esta imposibilidad también se vincula a otros dos aspectos. El primero al malestar que genera la educación por efectos de la derivación y postergación de la satisfacción inmediata como consecuencia de los procesos sublimatorios. El segundo a la imposibilidad de domesticación del deseo, a la aceptación de que el docente no domina el deseo del otro. Es un desafío del profesor, en la trama de relaciones educativas, que se vectorice la libido hacia objetos (educativos) que se vayan tornando deseables.

La relación dialógica es un eje esencial que favorece la relación pedagógica. Los estudiantes valoran los docentes que dan la oportunidad de la palabra en un intercambio genuino y permanente. Se valora positivamente que otorgue el lugar para hablar y que genere condiciones de confianza para que los mismos se autoricen a preguntar y a aportar sus ideas.

Para a mí un buen profe tiene que tener carisma, poder llegar al alumno, no ser de esos profes de la escuela antigua muy rectos de esto y esto, lo digo yo y es así y no me cuestiones porque no acepto tu opinión. Cosa que no noto mucho que esté acá, o sea lo contrario... (Entrevista N° 12, alumno de Psicología).

La posesión de conocimiento en el profesor es una condición necesaria, pero, es su forma de transmisión y la particularidad comunicativa, que se configure en este proceso de transmisión, lo que hace que el alumno pueda sentirse invitado o repelido en el desafío de apropiación significativa del objeto



de estudio. La aceptación y el rechazo pueden venir de la mano de las maneras en que el docente se posiciona para la transmisión y la manera singular que cada alumno tenga en la lectura de dicha posición.

Primero que mantenga la atención, porque sobre todo... te puedo dar el ejemplo, justo nosotros tuvimos una materia, Estética, que las primeras clases tuvimos con un profe que era el suplente, pero era un desastre. Yo la veía a la materia y decía "pero qué horror la materia que estamos teniendo"... pero como la daba el tipo, o sea, la pasábamos mal, nos queríamos ir, no llamaba la atención... Y después, cuando vino el profe titular, al revés, nos parecía que estaba muy buena la materia, por cómo la daba, cómo la explicaba, aparte el tipo, como que el profesor, para mí, aparte de saber lo que da tiene que saber un poco más, cosa que pueda explicar y relacionar conceptos. Como hace éste profe con nosotros, que para mí sabe muchísimo (Entrevista N°3, alumnos de Diseño Gráfico).

Escuchamos en las expresiones de estos alumnos como profesores de una misma asignatura, en un mismo grupo, pueden generar implicaciones disímiles, conllevando disfrute o rechazo por un área disciplinar.

Sobre lo que les pedirían a los profesores

Las propuestas dinámicas, que dan lugar al intercambio, son las más solicitadas. El aburrimiento, como consecuencia de una falta de asignación de sentido, genera un estado de ataraxia, por la cual el alumno "permanece físicamente" sin estar involucrado. La clase funciona como espacio proposicional, en la cual los otros sujetos pueden quedar progresivamente envueltos o desenlazados de la propuesta.

Que no sea autoritario en el sentido de lo que yo digo es la verdad, eso para a mi es lo más importante diga lo que diga enseñe mal o bien si es una persona abierta o accesible ya es suficiente para a mí, eso es lo mejor y después si se generan diálogos y discusiones está perfecto yo estoy contenta por aquí los profes que tengo son todos así (Entrevista Nº 11, alumno de Psicología).

Los estudiantes otorgan autoridad a los profesores y entienden que existe una relación asimétrica entre ellos pero, aun en esa asimetría, esperan una relación de reciprocidad en que el cual tengan espacios legítimos de participación activa en un contexto de respeto mutuo.

Para mi tiene que ser simpático, tratable, pero hasta un punto... porque por ahí se hacen tan los simpáticos y se hacen tan amigos del alumno que el alumno lo toma para la chacota y te olvidaste de la clase o sea... el tema de los chistes también, hay algunos profes que se van en chistes y vos decís ya está, aprendamos y listo... (Entrevista N° 28, alumno de Abogacía).

Un trabajo no tradicional alumno-profesor, ustedes se sientan, no saben



nada, yo sé todo. Uso esta herramienta que tengo como herramienta de poder, el conocimiento, y ustedes se callan todos y escuchan (Entrevista Nº 23, alumno de Abogacía).

Los espacios de intercambio concebidos como oportunidad dialógica y los recursos diversos que el profesor coloque a disposición para el acceso al conocimiento, son dos variables bien valoradas. Las distintas puertas de entrada al objeto en estudio se viven de manera superadora cuando las comparan con la clase meramente expositiva. Es evidente que ese tipo de propuestas alientan a una mayor participación y a un tratamiento alternativo del contenido curricular.

Como por ahí tratar de estimular a los alumnos, de enseñarles con otras formas, no solamente la típica clase que están todos en filas. Tratar de hacerlos trabajar en grupo o que se yo, con noticias periodísticas. Como bajarlos más a la realidad, son conceptos tan abstractos a los que no llega si no. Entonces por ahí tratar de ir más a lo concreto, a la práctica para después poder llegar a la teoría (Entrevista N° 27, alumno de Abogacía).

Por otra parte, los alumnos esperan que el tiempo de clase sea realmente un aporte sustantivo, un espacio en el que el profesor pueda ofrecer las explicaciones de los contenidos que luego estudian solos. En este punto les agrada que haya tintes de humor, anécdotas, momentos de distensión; pero alcanzando un equilibrio justo, de modo que la clase sea efectivamente una ocasión enriquecedora desde el punto de vista del tratamiento de los temas. Un estudiante de Ingeniería nos decía:

Primero, por ejemplo, en algunos casos a veces los profes se explayan en temas que no tienen nada que ver con la materia. Eso no está bueno, a veces cuando se ponen a hablar, se van por las ramas y hablando de otra cosa y eso no está bueno. Y a veces uno se la tiene que fumar porque no podés decir: - che, mirá te estás yendo, no podés, tenés que quedarte callado... (Entrevista Nº 31, alumno de Ingeniería).

Para los estudiantes la posibilidad de comprensión de los conceptos se articula de manera necesaria con las ejemplificaciones dadas en la clase. Los conceptos requieren para su apropiación de un enlace con referencias concretas que faciliten esa construcción. Aprehender la teoría es un proceso más asequible cuando los profesores ofrecen variedad de ejemplos, alusiones que ayudan a organizar lógicamente dichas nociones que se harían probablemente inabordables de otra forma, o que en algún punto, se podrían incorporar de manera poco significativa.

...yo aprendo mucho dando ejemplos o relacionándolo con algo que a mí me parece es la forma que yo después voy al libro y tengo leerlo nada más, me parece que tiene que tener eso. ¿Qué más tiene que tener? Muchos



ejemplos de la vida cotidiana, me parece que eso hace mucho al profesor, porque no es que abre el libro y dicta, si no que relaciona con su experiencia profesional (Entrevista N° 11, alumno de Psicología).

Otro aspecto fundamental es que los docentes mantengan y respeten un encuadre de trabajo pautado desde el inicio del dictado de la materia. Ingresar a hora, responder las inquietudes en tiempo y forma, cumplir con los tiempos de entrega de trabajos, identificara los alumnos, establecer los criterios de evaluación claros; son todos éstos los elementos que se deben acordar y comunicaren el marco del desarrollo de la asignatura.

Vos venís 8:30 y que caigan a las 9:30 o a las 10 y que encima a las 12 te dicen bueno ándate y no te explicaron nada... (Entrevista N° 7, alumno de Contador Público).

Valoro que sean exigentes, porque a mí me gusta aprender, y después saber qué se me evalúa (Entrevista N° 2, alumno de Diseño Gráfico).

El estudiante espera que el profesor mantenga este encuadre de trabajo como organización necesaria, anticipando lo esperado y resguardando las acciones que se regulan previa normativa aceptada.

Lo mínimo, venir en horario, no faltar porque si... y por ahí no solo explicar formulas, conocer más a los alumnos y explicar con más contacto con la realidad... capaz no saberse el nombre, pero si "me acuerdo que te fue bien o algo así... (Entrevista Nº 8, alumno de Contador Público).

Hay muchos profesores que es una entrega de trabajo práctico y... "profe en la próxima clase se la puedo entregar"... y bueno, la pasamos, la pasamos... pero estoy en la universidad no estoy en el secundario (Entrevista Nº4, alumno de Diseño Gráfico).

El paso de la escuela secundaria a la universidad supone un proceso de adaptación activa de los alumnos a las nuevas exigencias institucionales, intelectuales, sociales. Poder ir asumiendo estos cambios requerirá de la construcción de disposiciones que les permitan moverse en este contexto, pudiendo actuar de manera eficaz en este inédito espacio. Los profesores son pieza clave en el acompañamiento durante los dos primeros años de la carrera. Los estudiantes entienden que son ellos los que pueden allanar el camino o convertirlo en un recorrido completo de obstáculos. Una alumna expresa al respecto:

Por empezar en tener bastante claro que en nuestro país el sistema educativo con respecto a los secundarios no es muy de mucha calidad por decir de una forma. Entonces la mayoría de los alumnos salen si tener conocimientos generales y básicos que debería tener para la universidad y eso es algo que no tienen en cuenta los profesores para empezar, la mayoría. Entonces eh, como que te encontrás con un choque bastante marcado en ese sentido



porque te hablan con conceptos que vos con las herramientas que tenés no, no estás en las condiciones para manejarlos. Entonces por ahí, eh, tratar de que se hable, de suavizar ese paso. Eso sería para mí lo que más se falla como profesor (Entrevista N° 26, alumno de Abogacía).

Por tanto, para los estudiantes la figura del profesor es sumamente relevante y un factor clave en el proceso de adaptación durante el primer tramo de la carrera.

Sobre lo que consideran preciso asumir como alumnos en la universidad

Los estudiantes ingresan a la universidad con ciertas creencias e ideas sobre lo que se espera de ellos en esta institución. Desde el nivel secundario y desde el entorno familiar se pueden ir prefigurando nociones acerca de lo que les significará "estar en la universidad". Por otra parte, ya tienen un largo recorrido en la escolaridad que ha ido dejando marcas en el proceso de constitución como alumno. Han ido construyendo un concepto sobre sí mismo en relación a la forma de "ser estudiante", producto de una trayectoria en la que, a partir de múltiples interacciones, se ha ido identificando y tomando enunciados que le han sido significativos, en donde las palabras proferidas, los gestos, las acciones de esos referentes han tenido efecto en la construcción identitaria.

Cabe destacar que siempre puede haber una distancia entre lo que se enuncia (como Ideal del Yo o como lo socialmente esperado) y lo que efectivamente los sujetos hacen luego en la práctica. Sin embargo, la valoración sobre lo escolar, su recorrido por las instituciones educativas, la relevancia que de la familia se dé a los estudios, entre otros, van conformando ese ideal con el que el sujeto se va identificando.

Tres estudiantes de Abogacía, en su escolaridad anterior (nivel primerio y secundario), se describen como:

Me veía buena alumna, o sea no excelente, ni excelentes promedios, pero bastante bien llevadero... o sea nunca tuve malas notas (...) El secundario también. En el secundario estuve hasta en el orden de mérito no de los mejores, pero bueno. Algo es algo (Entrevista N° 29).

Era muy estudiosa. Mucho más que ahora, porque me encantaba, como mi hermana iba a la escuela y yo me entusiasmaba y hacía todo. Me gustaba mucho porque era un colegio de campo y, más que una escuela, era como una familia (Entrevista N° 30).

La universidad supone nuevas exigencias que son reconocidas desde antes de entrar a esta institución. En el discurso social circulan ideas ligadas a la responsabilidad, dedicación, compromiso, como cualidades que son indispensables para estudiar en la universidad. Asumen que estos atributos deben estar de antemano para que les vaya relativamente bien en sus estudios. Una vez que comienzan a transitar las aulas constatan que le es esforzado



sostenerse para lo cual deben desplegar estrategias y construir nuevos esquematismos para poder estar allí y sentirse "como peces en el agua".

Era súper inquieta, hacía cualquier cosa pero no, me gustaba mucho ir al colegio. Me gustaba claro porque era mi segunda casa entonces mis compañeros eran como mis hermanos y hacíamos todo juntos. Entonces me encantaba ir al colegio en la primaria. Ya el secundario se empezó a poner un poco más difícil pero (...) Veía que me costaba, yo por ahí me molestaba un poco ir al colegio secundario pero bueno.

¿En qué sentido?

En nada, en que no es lo mismo que el primario, la dificultad no es la misma que el secundario, cada etapa no es la misma que la anterior. Siendo un poco más difícil, es como que uno no aguanta que se hagan las cosas un poco más difíciles. Pero bueno, me mantenía, iba porque me mantenía esas ganas de ir por un montón de motivos. Tenía mis amigos, mis profesores que yo los re quería porque los conocía desde que era re chica entonces eso era como que me daba el empujón para seguir yendo y para bueno, para ponerle pilas y no. Nunca me llevé una materia, por ejemplo, pero siempre me costaba digamos, estaba ahí que tenía una prueba y, los finales y no. Pero bueno (Entrevista Nº 19).

Algunos estudiantes sostienen que como punto de partida debe existir un deseo genuino por estudiar. Sustentan que para estar cursando efectivamente deben querer hacerlo, es decir, si hay motivos que los llevan a hacer esto y no otra cosa. Efectivamente debe moverlos una especie de interés, ilusión, Illusio, como investidura libidinal que hace deseable el estudio y por lo que se invierte energía psíquica, ya que el juego social vale la pena. Alumnos de distintas carreras expresan algo semejante:

Creo que más que nada es estar cautivado, que le guste lo que está haciendo y que lo haga (Entrevista Nº 14, alumno de Psicología).

Que sepa bien lo que quiere, que no, no venga a la universidad por compromiso, porque se le ocurrió, darse cuenta de lo que quiere e ir a eso es lo que veo que sería un buen alumno, si tiene un objetivo y lo va cumpliendo, está bien, cuando vienen, aunque hagan las cosas más o menos bien, pero parece que fuera de forma desinteresada, me parece que no (Entrevista Nº 9, alumno de Contador Público).

Querer, deber y poder como requisitos para lograr alcanzar el propósito. El vínculo con el conocimiento es la principal razón de existencia de la universidad. Hay exigencias y desafíos que tienen que encarar y superar positivamente para sostenerse en su proyecto de estudio. El impacto mayor se pone en dos palabras: la cantidad para estudiar y la administración eficaz del tiempo disponible.



Y un buen alumno se tiene que manejar muy bien los tiempos, tiene que saber qué tiempo tiene. Yo creo, no sé si está bien o está mal, pero creo que vaya al ritmo de la clase, digamos, de lo que va el profesor, porque eso facilitaría muchísimo (Entrevista Nº1, alumno de Diseño Gráfico).

Valoran como necesaria una actitud de apertura ante el conocimiento, es decir una inquietud por saber y por aceptar la necesidad de aprender como condiciones que abren camino a una nueva construcción. Esta idea se articula con la noción de deseo, ¡cuando se valora la clase como un situación de crecimiento, en un involucramiento lejano a una forma de impasibilidad. El desinterés de los pares genera malestar a quienes entienden que es una oportunidad de aprendizaje. En varios casos esa situación se repite. Las distracciones en el grupo son menos tolerables que en la escolaridad anterior, posiblemente porque las exigencias de evaluación también sean mayores y porque el posicionamiento del joven ya no puede ser el mismo que cuando iba a la escuela secundaria.

Que yo no puedo venir como diciendo, o sea, estar abierto a aprender, o sea. A saber, hay un montón de cosas que no las conocés. Porque yo puedo amar mucho a la abogacía, pero hay un montón de cosas que no las sé. Entonces, estar abierto a eso, a escuchar lo que el profesor te está diciendo y aprenderlo y nada, mantenerte en tu posición de alumno porque si vos sos alumno podés exigir que el profesor te explique cuando vos no entendés, pero tampoco la exageración yo, noto feas actitudes en algunos compañeros como que, si soy alumno vengo y hago lo que quiero, no sé si es tan así. Porque todo bien, vos hacé lo que vos quieras, pero no le faltes el respeto al profesor, en la clase estoy diciendo. Es como que estoy en clase, hago lo que quiero, estoy al fondo hablando, hablando, hablando o jugando con el teléfono bárbaro, pero tratalo de hacer... porque molesta al resto... Si no tenés ganas de estudiar no vengas y si tenés ganas de estudiar, pero te aburre la clase bueno, estudiá y vení a rendir no más (Entrevista Nº 20, alumno de Abogacía).

Para poder aprender hay ciertas cualidades apreciadas positivamente que se deben tener como responsabilidad, compromiso, seriedad, constancia, persistencia, perseverancia, respeto al profesor y a los pares, gusto por lo que se hace - entre otras ya abordados-, a los que se suman prácticas que pueden coadyuvar en un buen rendimiento como alumno. El ser parte de la clase, tomando palabra y acción, pareciera ser una buena estrategia que colabora en la construcción de conocimiento. Dicen al respecto, estudiantes de distintas carreras:

Yo creo que la participación, la congruencia a las clases, que es muy importante y bueno la responsabilidad (Entrevista N° 13, alumno de Psicología).

Yo tengo un profe este año que creo que lo que valora más es que vos vayas a clase, hagas todos los ejercicios y preguntarle o que se yo estar atento



(Entrevista Nº 10, alumno de Contador Público).

Por último, otro aspecto destacado refirió a las implicancias éticas, en el presente y a futuro, respecto de la formación profesional. Hay una toma de conciencia de las consecuencias que pueden representar en el futuro su posición actual ante los estudios. Es la trascendencia que se le otorgue a la formación durante la carrera la que incidirá en el futuro desempeño profesional respecto del impacto de su ejercicio en los sujetos que son los destinatarios de sus decisiones y acciones, para lo se espera este que el que es hoy alumno, mañana profesional, esté facultado. Un estudiante manifiesta al respecto:

Y que sea honesto, que estudie y que este comprometido y que le guste lo que estudia, porque para a mí eso es lo más importante porque si no te gusta lo que estudias, no te comprometes con la carrera a futuro porque yo por ahí no quiero zafar porque yo digo no, el día de mañana cuando sea psicólogo y tenga que hacer esto lo tengo que saber no puede ser que haya zafado, voy a tener al frente a un paciente y voy a decir hay no esto no lo estudie. Me parece que uno tiene que estar comprometido con lo que eligió (Entrevista Nº 15, alumno de Psicología).

En segundo año de la carrera no es común que ya estén expresando esta proyección, sin embargo, algunos de los alumnos ya lo podían anunciar. Si bien ya piensan en lo posible, la gran parte de la energía se invierte en los aspectos vinculados a estudiar y aprender a los fines de aprobar. Además, para algunos jóvenes estos primeros años son de confirmación o modificación en torno a la elección de carrera.

HACIA EL CIERRE

La forma en que cobra vida la relación pedagógica en la universidad puede ser comprendida a partir de las maneras particulares en que los sujetos, alumnos y docentes, viven y entienden dicha relación. Poder objetivar aspectos de los discursos, para compartirlos con el equipo docente y con otros investigadores, puede colaborar en la revisión de los presupuestos.

Para ello es indispensable otorgar voz a los destinatarios de las propuestas de enseñanza, es decir, a los estudiantes. Se estima que estas interpretaciones puedan ser presentadas y debatidas con aquellos que encarnan la docencia, a los fines de reflexionar, compartir, revisar y construir un saber compartido sobre la educación universitaria, que pueda dar lugar a nuevas formas de acción docente, encaminadas a la generación de espacios en los que el vínculo discurra en un clima armonioso que colabore en la construcción de procesos formativos sustantivos y genuinos.



BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (2000). El interés por el psicoanálisis (1913) En *Obras completas, Tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). Sobre la Psicología del Colegial (1914) En *Obras completas, Tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001). Análisis terminable e interminable (1937) En *Obras completas, Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, I. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, S. (2012). La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. En Merlino, A. y Ayllon, S. (coord.). *Experiencias en Investigación Educativa*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Gómez, S. (2013). Gestión, evaluación y asesoramiento pedagógico en la enseñanza universitaria. *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur*. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116177
- Gómez, S. (2014). Estudio exploratorio en poblaciones estudiantiles que cursan Contador Público, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Psicología. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. En *Praxis Educativa*. (18) 94-101 Recuperado de http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/916/887
- Greimas, A. y Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Lacan, J. (2005). Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Seminario 11. Buenos Aires: Paidós.



Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires: Manantial.

Laino, D. (2000). Aspectos psicosociales del aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.

Laino, D., Vissani, L., Gómez, S. y Barrale, S. (2010). Estudiantes universitarios de Educación en Córdoba: estudio descriptivo. Ponencia presentada en II Reunión Nacional De Investigadoras/es en Juventudes de Argentina "Líneas Prioritarias de Investigación en el Área Jóvenes /Juventud. La Importancia del Conocimiento Situado". Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Universidad Nacional de Salta.

Piaget. J. (2000). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Buenos Aires: Siglo XXI.

LA ENSEÑANZA DEL OFICIO DE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD

Gravellone, Mariana, mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar Rocca, Agustina, agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata

Introducción

La sociedad está inmersa en un continuo proceso de desarrollo y cambio que ha derivado en lo que se denomina "sociedad del conocimiento", en la que es constante la necesidad de aprender para responder a los avatares del siglo XXI. Entre éstos, la economía reclama un capital humano competente que pueda adaptarse a la movilidad laboral y al avance tecnológico que nos rodea. Monereo y Pozo (2009) se refieren a ello al describir un "profesional competente", distinguido por su modo de tomar decisiones, caracterizadas por ajustarse a las condiciones del contexto laboral al que pertenecen y están inmersos.

Pero ¿cuáles son las competencias en las que es necesario formar a estos profesionales? ¿De contenido, personales, metacognitivas o de aprender a aprender, interpersonales, tecnológicas e idiomáticas? Entre todas ellas, las competencias en relación a aprender a aprender han cobrado un valor añadido, al facilitar el aprendizaje permanente. Una capacidad de aprender que se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado.

En la actualidad hay una gran preponderancia tanto del conocimiento como del manejo estratégico de habilidades para el estudio; ambas, herramientas fundamentales para enfrentar el estudio académico. Los docentes reciben muy poca información al respecto, y si bien se cuenta con materiales informativos sobre técnicas de estudio, son pocos los planes o programas diseñados para lograr que los alumnos las incorporen.

Se hace necesaria una enseñanza explícita de las diversas técnicas de estudio para que los alumnos las adquieran y aprendan a manejarlas adecuadamente. No alcanza con explicar y describir las técnicas, sino que para que el estudiante aprenda a estudiar, es necesario desarrollar una serie de habilidades que le permitan arribar a los resultados académicos positivos esperados.

Al hablar de técnicas de estudio, se hace referencia a una serie de herramientas específicas (resumen, esquemas de contenido, cuadros comparativos) que favorecen el aprendizaje, en ocasiones donde es preciso recordar cierta información para un examen. El estudiante debe poder discernir en qué momento es necesario utilizar un recurso u otro y con qué anticipación debe empezar a implementarla para que ésta resulte provechosa a tales fines.



Lo esencial es que el estudiante logre auto-gestionar el propio proceso de aprendizaje asumiendo un papel activo y protagónico. Este nivel de protagonismo muchas veces es exigido en el secundario y en la universidad, pero muy pocas veces es estimulado y enseñado en la escuela primaria. Aquí juega un papel muy importante la metacognición, es decir, el autoconocimiento del propio funcionamiento cognitivo. Para desarrollarla es necesario ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cómo aprenden, de qué habilidades están utilizando en cada situación de aprendizaje, cuál es su perfil individual con sus fortalezas y debilidades.

Es importante tener presente que los estudiantes poseen un autoconcepto ó autopercepción de sí mismos que puede interferir luego en el desarrollo de la metacognición. Y es precisamente el autoconcepto académico el que presenta mayor influencia en el rendimiento pues sentirse "bueno" a nivel académico debe estar respaldado por resultados positivos, lo cual puede ser experimentado en exámenes, cursadas, parciales, finales, adaptación a la vida universitaria y todo lo que comprenda su trayecto y recorrido académico.

Cuando se habla de estudiar, la motivación para aprender es una condición indispensable. Una persona que estudia debe necesariamente desear aprender contenidos específicos, pues la motivación inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. En el caso de los estudiantes, la meta sería poseer más conocimientos, enriquecerse culturalmente y crecer como personas. Esta fuerza depende de condiciones internas (cognitivas y afectivas) y también de condiciones externas (una recompensa).

Es frecuente escuchar a los docentes expresar que "los chicos no están motivados", como si la motivación fuera algo exclusivamente interno a la persona. Si bien se genera por algo interior en cada persona, los docentes pueden hacer mucho para generar tareas de aprendizaje académico que sean atractivas.

Cabe agregar que aquellas dificultades académicas también se asocian con el advenimiento de una transición (Ezcurra, 2009). Los alumnos que ingresan son novatos, inexpertos, y por lo general, tienen poca idea acerca de qué esperar. Por ello se desencadena una transición, un proceso de ajuste, ajuste social dado que los estudiantes suelen sufrir cierto aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más desafiante para población de status en desventaja. Un ajuste que algunos autores han categorizado como el aprendizaje de un oficio, el oficio de estudiante (Cols, 2008).

Algunas consideraciones para mejorar la educación en el ámbito universitario, son:

- Un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, centrado en los estudiantes.
- Un currículo relevante relacionado con la vida diaria del estudiante.



- Un calendario y un sistema de evaluación y promoción flexibles.
- Una relación más cercana y fuerte entre facultad y comunidad.
- Una formación docente más efectiva y práctica.
- Un nuevo rol docente como facilitador.
- Apuntar a fomentar habilidades para aplicar conocimientos a situaciones nuevas, aprender a pensar, mejorar la autoestima, trabajar en equipo.
- Incorporar la noción de que cada estudiante avanza a su propio ritmo.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS ECONÓMICAS

Ahora bien, teniendo en cuenta lo visto anteriormente y tratando de cumplir con las consideraciones para mejorar el ámbito académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, se creó desde el año 2012 el Espacio Estudiantes dentro de la Unidad Pedagógica correspondiente a la Secretaría de Asuntos Académicos, el cual no sólo brinda una serie de talleres dirigidos a todos los estudiantes, sino que también ofrece atención personalizada o grupal.

Varios de los estudiantes se acercan a la Unidad Pedagógica por recomendación de algún profesor y otros porque conocen el lugar y tienen inquietudes que les son propias y quieren despejar ciertas dudas.

Los motivos de consulta no varían entre sí, ya que la gran mayoría tiene como preocupación la manera de estudiar, es decir, aprender de manera correcta los contenidos y a la hora del examen, no olvidarse los temas.

Otros en cambio, necesitan contención pues no se sienten preparados para rendir un examen final; motiva ello el hecho de la transición entre el colegio y la vida universitaria: terminar el secundario y encontrarse en un ámbito totalmente diferente en lo referido, por ejemplo, al tipo de evaluación que se utiliza en la universidad, lo cual genera "miedo" a la hora de enfrentar un final, "la manera de estudiar, la cantidad de textos que hay que leer y las horas que hay que cumplir no son nada parecidas a la de la escuela". A su vez, varios estudiantes presentan dificultad para expresarse de manera oral o escrita y eso repercute luego en la situación de examen.

Esto se ve agravado si tienen algún inconveniente emocional, muchos de los estudiantes manifiestan inconvenientes en "separar los problemas emocionales del estudio" y ello implica que no puedan concentrarse a la hora de estudiar.

La organización del lugar y del tiempo para estudiar también es otro de los motivos por los cuales se acercan, pues se ven presionados por los tiempos que disponen para poder estudiar una materia y, a veces, tener que preparar dos al mismo tiempo.



Se presentan casos de angustia frente a presiones tanto personales como familiares, "frustración" por no llevar la carrera al día, la influencia de la familia o amigos. También aparece la angustia porque la elección de la carrera no resultó ser lo que esperaban, y les invade el sentimiento de culpa por tener que decirles a sus padres que no quieren seguir estudiando.

La conducta ansiosa o el nerviosismo ante la situación de examen también es una de las dificultades que acerca a los estudiantes a la Unidad; la ansiedad que produce exponerse frente a los docente les afecta en su rendimiento, así como el lugar que le dan a la evaluación, si es vista como una instancia más del proceso de aprendizaje o como un lugar donde se evalúa lo personal y, si no sale como lo esperado, el estudiante lo vive como un fracaso personal.

Últimamente, en el año 2013 y 2014 se incrementaron los estudiantes que se autodefinieron con una discapacidad, eso lleva a generar distintas maneras de apropiarse del conocimiento, de generarles las mismas oportunidades que al resto de sus compañeros y de trabajar de manera conjunta con los docentes para adecuar el modo de llevar a cabo una clase y su futura evaluación.

Teniendo en cuenta los citados motivos de consulta, comenzamos a trabajar sobre lo que necesitan. Partiendo del relato de cómo estudian, poder identificar qué estrategias o metodologías se les puede ofrecer para mejorar el rendimiento académico. Reforzamos conocer la materia a través del programa, ya que es lo que estructura la materia, los temas que contiene, la jerarquía de los mismos, los objetivos que se esperan y la bibliografía.

Luego se trabaja con el manejo de la información, con los textos en cuanto a lectura y reconocimiento de información principal y secundaria. A partir de aquí, podemos brindarles tipos de herramientas para una lectura comprensiva: primero indagar acerca del propósito de la lectura, qué tipos de lectura hay para luego realizar una pregunta importante a la hora de estudiar... ¿Comprendemos lo que leemos?

Nos detenemos en la manera de poder aprender toda esa información que a veces es extensa y no cuentan con el tiempo necesario para poder incorporarla. Una de las herramientas que les brindamos es el conocimiento de las Técnicas de estudio, entendidas como un modo de organizar la información para favorecer una mejor forma de recordarla y acceder a ella cuando sea necesario; se fundamentan en las nociones básicas de memoria e implican un procesamiento de la información, que supone un papel activo del sujeto en relación con el contenido a estudiar.

Los resúmenes, los mapas conceptuales y los esquemas de contenido son algunas de las técnicas más utilizadas por los estudiantes. Pero a menudo, desconocen cómo realizarlas y entonces, trabajamos mapas conceptuales con textos que los estudiantes están leyendo o trabajando en alguna materia, para



que aprendan la manera de realizarlo adecuadamente y, al mismo tiempo, repasen esos temas que leen y que tal vez no comprenden. El uso y manejo de este tipo de técnicas posibilita captar y recordar la información, al organizarla gráficamente. A su vez, se trabaja para que puedan establecer relaciones entre los contenidos, y la integración de los mismos

Todo esto dependerá de ciertos factores a considerar a la hora de estudiar:

- Organización y empleo del tiempo: implica armar una estructura personal, realista y flexible; en lo posible mantener una franja horaria fija estableciendo una duración y prioridades.
- · Descanso diario.
- Planificación.

Estudiar es un proceso jerárquico ya que deben haber pasado por cada fase de este proceso de aprendizaje y haber comprendido cada paso para así poder recordar la información necesaria para aprobar un examen. En caso de no haber realizado algún paso de manera adecuada o que se haya distorsionado con algún estímulo se produce el olvido.

El olvido ocurre frecuentemente ante toda situación de examen en la que predomina el estrés, cuyas manifestaciones pueden ser fisiológicas, psicológicas, ansiógenas, entre otras.

También informamos a los estudiantes acerca de los diferentes tipos de examen que pueden llevarse a cabo en la facultad, ya sean escritos u orales, para que ellos observen las diferencias que implican cada uno y los recursos a emplear según qué tipo corresponda. Ello, haciendo hincapié en la comprensión de las preguntas de un examen, y en relación a la organización del tiempo para resolverlo.

A su vez, si bien esta asesoría es de manera individual, trabajamos de manera conjunta con otras áreas si es necesario de acuerdo a la problemática expresada por el estudiante. Por ejemplo podemos intervenir con los docentes, con los departamentos, con el área de biblioteca, con el área de fotocopiadora, es decir, hay alumnos que necesitan de nuestra intervención para con los docentes, ya sea porque no pueden comunicarse o no se animan, o realizar algún tipo de sugerencia de acuerdo a la situación del joven.

Hacemos referencia a la fotocopiadora ya que hay chicos que vienen a la Unidad Pedagógica y vemos que no presentan dificultades en la adquisición del contenido sino dificultad en comprender el material didáctico dado por los docentes, puede ser porque presentan alguna disminución visual y la letra del texto es muy pequeña, entonces intercedemos para la impresión del mismo en un tamaño aumentado.



Es importante destacar que la función de la Atención Personalizada en la Unidad Pedagógica se basa en trabajar sobre la metodología de estudio, buscar herramientas que sean de utilidad para los estudiantes, favorecer la creación de un método de estudio propio y también de un hábito de estudio. Sin posicionarnos como profesores particulares, ya que no trabajamos con los contenidos de cada carrera, para lo cual están disponibles las tutorías y clases de consulta dictadas por los docentes en la Facultad.

CONCLUSIONES

Para finalizar, desde la Unidad Pedagógica se trabaja en pos de brindar la ayuda necesaria para que el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes sea atravesado de manera satisfactoria, acompañándolos en cada etapa de sus carreras y atendiendo las demandas de índole pedagógica y demás, surgidas a lo largo de su trayecto educativo.

En el ingreso 2015 se brindaron una serie de talleres, uno de los cuales se llamó LEA ("Leer, Estudiar y Aprender"), donde se les facilitó a los ingresantes conocimientos y estrategias que podrían ser de gran utilidad para comenzar el estudio en la Facultad; fue de gran impacto ya que no se esperaba que en Ciencias Económicas se vieran esos temas referidos al modo de estudiar, a la comprensión lectora, y varios estudiantes manifestaban que ya sabían hacerlo.

En estos primeros meses del año se pudo observar el aumento de los estudiantes que se acercaron a la Unidad por consultas sobre su rendimiento académico, luego de experimentar los cursos, los exámenes pueden dar cuenta de sus potencialidades y aquellas cuestiones que deben mejorar para poder transitar este nuevo camino.

Trabajamos de manera interdisciplinaria para mejorar la calidad de enseñanza a los estudiantes que necesitan la ayuda que la Unidad Pedagógica ofrece. Y reconociendo la importancia de trabajar articuladamente a nivel institucional, en aquellos casos en que la demanda trasciende lo pedagógico y educativo.

Creemos que es importante el contacto permanente con los estudiantes para orientarlos y acompañarlos en su recorrido académico a medida que van transitando su recorrido por la Facultad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Martin, P. y Lobato Soriano, H. (2004). Elementos que influyen en el Fracaso Universitario: Un estudio Descriptivo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (1), 63-79.

Colbert, V. (2014). Todo cambió...menos el aula. *Revista Nueva.* Recuperado de http://revistanueva.com.ar/portal/verNota/587



- Ezcurra, A. M. (2009). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC- CONADU.
- Gargallo López, B.; Garfella P. R.; Esteban, F.; Sánchez Peris, Ros Ros, C. y Serra Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad de Valencia. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 16-28.
- Jones, B.; Palincsar, A.; Sederburg Ogle, D.; Carr, E. (comps.); Wald, M. I (traductor). Marín, M. (revisión). (1997). Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I. y del Puey Pérez Echeverría, M. (2009). Aprender a aprender. En *Psicología del Aprendizaje Universitario: la Formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Tresca, M. (2012). Enseñar a estudiar a niños y adolescentes. Cómo desarrollar estrategias y hábitos de estudios para el aprendizaje. Buenos Aires: Noveduc.

LUGAR QUE OCUPA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL FUTURO PROFESOR DE **G**EOGRAFÍA

Gualtieri, Isabel María, isagualtieri@hotmail.com Lavagnino, Ayelén Fátima, ayelavagnino@hotmail.com Montero, Marcela Cristina, marcelamontero17@gmail.com Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

En el presente trabajo se busca investigar bajo qué perspectivas se entiende la formación docente en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, como así también el lugar que ocupa dicha formación dentro del Plan Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas y del propio estatuto de la Universidad.

El perfil actual de los estudiantes de profesorados implica un gran desafío, que demanda competencias y capacidades docentes centradas fundamentalmente en la formación pedagógica y en la práctica profesional.

Durante el período de formación, el futuro profesor debe vivir experiencias que desarrollen sus competencias personales, base fundamental en el ejercicio profesional y que tiene especial relevancia para la configuración de un perfil docente, por lo que se debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere saberes y experiencias a fin de potenciar mejor las proyecciones y enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia, la propia experiencia y práctica como alumno se transforma en una fuente de información valiosa.

Bajo esta perspectiva, la formación que el alumno tiene desde que ingresa a la educación formal es de gran importancia por eso considera la necesidad de recuperar el aula como campo de actuación, construcción y re significación permanente en que teoría y práctica adquieran sentido en la acción. La clase debe dejar de ser un lugar cerrado de conocimiento y transformarse en un momento de formación donde la intervención del docente se manifieste en "dar clase", desarraigar la exposición teórica para intentar una conceptualización integrada con diferentes estrategias, recursos y propuestas innovadoras y participativas.

ALCANCE DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Existen diferentes concepciones acerca del alcance del término formación docente, algunos lo relacionan con la formación de grado, otros hablan de una adaptación a sucesivos desempeños dentro del aula o la comunidad educativa donde se encuentran y otros en cambio hacen referencia a una etapa de constante capacitación.



Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de ideas y/o supuestos acerca de la tarea que los profesores deben realizar en su futuro campo profesional. Varios especialistas ponen hoy el énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la función de enseñanza y es por ello que para enseñar no basta con saber la asignatura.

Al decir de Diker, G. y Terigi, F. (2005)

[...] un manejo experto del conocimiento disciplinario es necesario, pero no se trata de todo el campo disciplinario ni sólo del mismo. Enseñar un contenido supone tanto manejo experto del conocimiento como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar (p.102).

La enseñanza de grado universitaria está compuesta por investigación, extensión y docencia, pero, en la formación de los profesorados, el primer lugar debería ser ocupado por la docencia. Esto se debe a la necesidad de revalorizar los procesos de enseñanza – aprendizaje en la clase, donde se organizan las relaciones con el saber y se fortalecen las interacciones docentes–alumnos–contenidos para la formación didáctica y académica de futuros profesionales.

Se debe buscar la formación del futuro docente desde un paradigma de formación de profesorado de orientación personal. Un profesor es, ante todo, una persona que tiene dentro de sí todas las posibilidades para dirigir su propio aprendizaje, de manera que en su formación lo fundamental no es enseñarle a aplicar buenos métodos de enseñanza, sino ayudarle a hacer de sí mismo un instrumento eficaz y a que por sí mismo encuentre sus propios métodos de trabajo, donde la experiencia como alumnos adquiere mucha relevancia. Desde esta perspectiva, el concepto de eficacia es distinto.

La descripción del *buen profesor* sería consecuencia de varias condiciones como estar bien informado, identificarse con los sentimientos de la gente, percibirse a sí mismo de forma positiva y percibir al mundo de forma realista. Así, la formación docente no es una cuestión de "aprender a enseñar" sino de "descubrimiento personal", de aprender a usar bien el "propio yo", comprometiéndose e implicándose en la propia dirección de su proceso de aprendizaje. Surge una formación en la que no se les dice a los profesores "cómo hacer", sino que la formación se hace "con ellos", a través del descubrimiento personal de significados y esto se construye desde que el alumno comienza la educación formal y se profundiza en su formación académica universitaria. Allí es donde se fortalecen las herramientas para su futuro desempeño profesional.



ESTADO DE SITUACIÓN EN LA UNRO

Según lo expresado en el Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, ésta

[...] tiene por finalidad: construir conocimientos y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar investigación, impulsar la extensión universitaria, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social, hacer los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los problemas argentinos y latinoamericanos.

Además, en el ARTÍCULO 41º

Se considera Docente a quien planifica, desarrolla, evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje o a quien colabora con dichos procesos y a quien realiza investigación y extensión vinculadas a su disciplina y o a su tarea educativa, teniendo en cuenta la formación moral, intelectual, científica y técnica de los estudiantes y cuando corresponda, la participación en las funciones directivas de la Universidad.³⁰

La carrera Profesorado en geografía se encuentra dentro de la Facultad de Ciencias Humanas, donde también ocupa un lugar importante dentro del Plan Institucional la formación docente.

En el Eje IV. SITUACION OBJETIVO. Se expresa:

A.1. NUCLEO TEMATICOS PRIORITARIOS

• Formación docente y prácticas profesionales.

B.1. POLITICA CURRICULAR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

• Transversalidad de la práctica profesional. Se trata de incorporar las situaciones de práctica profesional en escenarios reales desde el comienzo de la carrera como disparadora de problemas que sean abordados desde diferentes disciplinas y dimensiones teóricas metodológicas. Esta transversalidad supone la permanente articulación entre la especificidad de la formación disciplinar con la formación pedagógica en contextos prácticos concretos.³¹

También en varios años académicos se trabajaron diferentes Resoluciones que revalorizan la formación docente desde la Práctica Profesional Docente. Algunas de ellas son:

• Res. O68/2002 C.S. UNRC. Aprobar convenio de Cooperación entre la UNRC e Instituciones educativas tendientes a facilitar la realización de Prácticas Profesionales Docentes.

³⁰ ESTATUTO UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO. Resolución Ministerio de Educación N°1723/2011

³¹ PLAN INSTITUCIONAL -FACULTAD DE CIENCIA HUMANAS - UNRC -Resolución C.D. 003/2013.



• Res. 076/2004 C.D. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.Aprobar reglamento para la Práctica Profesional Docente.

A menor escala dentro del TEXTO ORDENADO. PLAN DE ESTUDIOS 1998³². CARRERA PROFESORADO EN GEOGRAFIA, algunos de los objetivos relacionados con la temática objeto de estudio son:

Eje V. OBJETIVOS DEL PROYECTO.

5.1. OBJETIVOS GENERALES:

• Brindar una formación docente integral tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, en los conocimientos específicos y en los didácticos-pedagógicos que le permita al egresado insertarse adecuadamente dentro del Sistema Educativo.

Eje VII: PERFIL DEL EGRESADO DE GEOGRAFIA. El egresado con el título de profesor de Geografía deberá:

- Poseer un cuerpo estructurado de conocimientos científicos en la especialidad.
- Elaborar, adquirir e integrar el marco teórico de las prácticas docentes y estar en condiciones de referirlo creativamente a las situaciones educativas donde se desempeñan.
- Investigar y evaluar con criterios fundamentados las practicas docentes propias y ajenas, áulicas e institucionales, como metodología fundamental para la propia formación permanente y transformadora.
- Conocer, seleccionar y utilizar métodos y técnicas relacionadas con una concepción teórica asumida a partir de la comprensión de los procesos educativos.
- Analizar y evaluar las propuestas educativas en vigencia y los proyectos innovadores que se presenten, en sus diversos componentes, a fin de decidir con fundamentos su participación de apoyo o elaboración critica.
- Poseer y desarrollar capacidades personales para el trabajo grupal cooperativo, habida cuenta de la índole social de la labor docente.

CÁTEDRAS DE FORMACIÓN DOCENTE DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS Y PLAN INSTITUCIONAL

Entendiendo a la formación docente como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional, la enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

El proceso de formación profesional docente focaliza el desempeño

³² Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Geografía. Texto ordenado. Plan de Estudios 1998 de la Carrera del Profesorado de Geografía.



específico en diversos contextos de intervención que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas, a partir de la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada.

Las dimensiones de la Formación Docente se configuran en cuatro campos de formación:

- 1. Formación general: aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que contribuyen a la comprensión de la situacionalidad de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento.
- 2. Formación pedagógica: conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos. Contribuye a la formación como educador en los diferentes desempeños que requiere el perfil docente para el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa.
- 3. Formación disciplinar específica: saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título. Se centra en la disciplina considerada como objeto de enseñanza.
- 4. Formación en la práctica profesional docente: incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión. Integra los campos de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar Específica.

El plan de estudio de la carrera profesorado en Geografía, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, tiene una duración de cuatro años (ocho cuatrimestres), y en el mismo se encuentran materias de carácter obligatorio con una carga horaria de 2855 hs. y materias optativas con una carga horaria de 435 hs.

Dentro del plan de estudio de la carrera profesorado en Geografía las cátedras de Formación docente se distribuyen en los ocho cuatrimestres de la siguiente manera:

PRIMER AÑO:

- Pedagogía (Cuatrimestral) con una carga horaria de 90 hs.
- Instituciones Educativas (Cuatrimestral) con una carga horaria de 45hs.

SEGUNDO AÑO:

Psicología de la Adolescencia (Anual) con una carga horaria de 120 hs.



Tercer Año:

- Didáctica (Cuatrimestral) con una carga horaria de 90 hs.
- Didáctica Especial (cuatrimestral) con una carga horaria de 105 hs.

CUARTO AÑO:

- Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía (Cuatrimestral) con una carga horaria de 90 hs.
- Seminario de Aplicación Pedagógica (Cuatrimestral) con una carga horaria de 105 hs.
- Práctica de la Enseñanza en Geografía (Anual) con una carga horaria de 120 hs.

En relación a las horas totales del plan, las cátedras de formación docente sólo constituyen el 23, 8% de la carga horaria, constituyendo el 76,2 % restante las disciplinas específicas de la ciencia geográfica.

COMPARACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS

En la presente investigación se comparó el plan de estudio de la carrera Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Río Cuarto con planes correspondientes a Profesorado de Geografía e Historia de Nivel Superior No Universitario para analizar la relevancia que se les dan a las cátedras de formación docente en los diferentes ámbitos educativos, todos localizados en la provincia de Córdoba.

Cuadro 1. Formación docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en los institutos superiores – no universitarios

Institución	Universidad Nacional de Río Cuarto	Escuela Normal Superior "Juan Bautista Alberdi"	"Instituto Superior del Profesorado Mariano Moreno"	Instituto Superior María Inmaculada
Localidad	Río Cuarto	Deán Funes	Bell Ville	Río Cuarto
Titulación	Profesor en Geografía	Profesor en Geografía	Profesor en Geografía	Profesor en Historia
Nivel	Universitario	Superior – No Universitario	Superior – No Universitario	Superior – No Universitario
Primer Año	- Pedagogía -Instituciones Educativas	- Pedagogía Problemáticas Socio antropológicas en Educación -Práctica Docente I	- Pedagogía Problemáticas Socio antropológicas en Educación -Práctica Docente I	Aprendizaje Práctica docente l



Segundo Año	Psicología de la Adolescencia	Psicología y Educación Didáctica General Práctica Docente II Didáctica de la Geografía I	Psicología y Educación Didáctica General Práctica Docente II Didáctica de la Geografía I	Institución escolar Enseñanza y currículum Práctica docente II
Tercer Año	Didáctica Didáctica Especial	Historia y Política de la Educación Argentina Filosofía y Educación Práctica Docente III Didáctica de la Geografía II Sujetos de la Educación	Historia y Política de la Educación Argentina Filosofía y Educación Práctica Docente III Didáctica de la Geografía II Sujetos de la Educación	Investigación educativa/ conocimiento Práctica docente III Historia y su enseñanza Ciencias sociales y su enseñanza
Cuarto Año	Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía Seminario de Aplicación Pedagógica Práctica de la Enseñanza en Geografía	Trabajo y Estudio en Geografía Práctica Docente IV Técnicas de trabajo y estudio en geografía	Trabajo y Estudio en Geografía Práctica Docente IV Técnicas de trabajo y estudio en geografía	Práctica docente IV Seminario de Investigación Socio-Histórica

A través del análisis se puede observar que las cátedras de formación docente si bien están presentes en todos los años como en la Universidad Nacional de Río Cuarto, la cantidad de materias y carga horaria es mayor en los niveles terciarios, donde se promueve la formación docente y la realización de prácticas desde el primer año de cursado de la carrera.

REVALORIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CONTENIDO TRANSVERSAL

Ya en el año 1997 Bruner escribía:

Necesitamos una idea más segura de qué enseñar, a quién y cómo desarrollar la enseñanza de tal manera que haga de los enseñados seres humanos más efectivos, menos alienados y mejores... un movimiento de reforma escolar con una idea más clara de hacia dónde vamos, con convicciones más profundas sobre el tipo de gente que queremos ser (p.137).

La formación docente puede aspirar objetivos verdaderamente transformadores de la educación en la medida que esté presente a los largo de toda la carrera de grado, es decir tomar la práctica profesional como eje y objetivo de la formación. Esto significa que desde que el estudiante ingresa a la carrera de profesorado de Geografía todos los procesos formativos deben contar



con intervención pedagógica con fines de enseñanza, partiendo del análisis de dicha intervención y diseñando propuestas curriculares en que se prescriban claramente los contenidos destinados a constituir su soporte formativo.

La formación docente debe ser entendida como trayecto, espacio flexible y de construcción permanente. El desafío es cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido. La sociedad del siglo XXI demanda capacitar alumnos que se desempeñen con autonomía, competencia y permeabilidad en los distintos escenarios en que puedan ejercer su futura profesión.

Se aprecia la necesidad de perfeccionamiento, actualización y formación continua, científica-disciplinar pero, sin perder de vista la formación docente como transversal en los futuros profesores, responsables de decidir qué y cómo transmitir el conocimiento a sus alumnos, de lo contrario nos limitamos a la mera repetición de ideas acabadas, lejos de reconocer el verdadero valor de la docencia como tal.

CONCLUSIONES

En el momento actual del desarrollo científico-tecnológico, el conocimiento geográfico actualizado se debe reflejar en los contenidos de los cursos escolares. Además, ubicar en el espacio general de las ciencias, a la Geografía como ciencia social y apuntar a que el trabajo docente sea científico y eficiente. Científico en cuanto a la concepción científica por parte de los alumnos, al tratamiento y a la consideración de sus objetivos en la escuela; eficiente en acciones como estructuración de situaciones docentes, adecuación de los métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza, formación de habilidades, representaciones, conceptos, control y dirección del aprendizaje geográfico.

El énfasis de las investigaciones relacionadas con la formación y la gestión en la educación universitaria está en la cultura y la práctica educativa (esencia de estos procesos). Igualmente, se destaca que existen carencias en el orden teórico reveladas en esta búsqueda, entre ellas: fragmentación del contenido de la formación, aislamiento, gestión no holística, deficiencia de cultura participativa, ausencia de diagnóstico de necesidades formativas sustentadas en la práctica, insuficiente reconocimiento de la relevancia de la teoría para la práctica educativa que desarrollan los profesores, abismo entre las intenciones formativas y la práctica, dificultad en la integración de aspectos técnicos, pedagógicos y socio-organizativos, insuficiente reconocimiento de la necesidad de concientizar qué aspectos concretos de la práctica se corresponden con una u otra concepción pedagógica, insuficiente reconocimiento de la relación entre el desarrollo personal y el desarrollo social con el desarrollo cultural y como se pudo observar en el análisis de los planes de estudio escasa formación pedagógica-didáctica transversal.



En conclusión, la *formación docente* debe ser un espacio teórico-práctico que dé lugar a la reflexión de teorías ya elaboradas como a la generación de nuevas formas de trabajo acorde a las demandas de la sociedad y el entorno real de la institución educativa donde ejerzan su profesión los egresados del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Rio Cuarto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Comisión Mixta Anfhe-Cucen (2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. Recuperado de http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elisondo, R., Donolo, D. S. y Rinaudo, M. C. (2011). Enseñar mejor. Entre la eficiencia y la creatividad. *Revista Novedades Educativas*, 24, 65-69.
- Estatuto Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución Nº1723/2011. Recuperado de https://www.unrc.edu.ar/descargar/EstatutoUNRC.pdf
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de textos. Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miño y Dávila.
- García Fernández, M. D. Modelos de formación y perfil del profesorado universitario: Competencias y diferentes estilos. Universidad de Córdoba. Recuperado de https://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto1.htm
- Menghini, R. (2008). *El discurso de la profesionalización en la docencia*. Recuperado de http://www.Unrc.Edu.Ar/Publicar/Cde/05/Menghini.Htm
- Vargas Flores, L. M. (2010). *La Formación Docente*. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN DOCENTES DE UNA CARRERA DE GRADO

Guzmán, Alicia Clementina, maliguz@gmail.com
Denti, María Laura, mlauradenti@hotmail.com
Eduviges Díaz, Norma, norma.nedposadas@gmail.com
Garayo, Liliana, Igarayo@yahoo.com.ar
Gauvry, Gabriela Carla, ggauvry@gmail.com
Linares, Rosana, cielolin031@yahoo.com.ar
Parras, Gabriela, gabrielaparras@gmail.com
Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades
y Ciencias Sociales

Introducción

El Proyecto "Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad: Representaciones Sociales que construyen docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la U.Na.M" (Código 16H360) inscripto en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones, se desarrolló entre enero de 2012 y diciembre de 2014.

Los principales interrogantes que orientaron nuestro trabajo fueron: ¿Cuál es el estado de las representaciones sociales (RS) y otros saberes construidos por los sujetos pertenecientes al escenario seleccionado respecto a la enseñanza y aprendizaje en la universidad, y cuáles son sus trayectorias profesionales docentes que los habilitan y sostienen, es decir, que los producen y reproducen?

Para la recopilación de datos empíricos y documentales recurrimos a dos tipos de fuentes: en primer lugar, el Curriculum Vitae de cada sujeto a ser entrevistado nos permitió una aproximación a las trayectorias profesionales docentes y su imbricación con la formación profesional de grado y los posgrados; en un segundo momento, a través de entrevistas individuales trabajamos la obtención de datos de fuentes primarias.

A través del análisis del discurso, nos adentramos en la identificación de las concepciones o modelos de enseñanza y aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, poniendo en tensión los saberes que circulan en dicho espacio de formación profesional modelados por la identidad profesional docente, en el contexto de las demandas y necesidades actuales de la educación superior.

PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

El universo de estudio quedó conformado por 45 sujetos, de los cuales 34 provenían de titulaciones de grado en Trabajo Social y 9 de otras disciplinas,



tales como: Antropología, Derecho, Psicología y Sociología. Hemos trabajado con una muestra de tipo dirigida, comprendida por 11 docentes que voluntariamente decidieron su participación.

Luego de finalizado el relevamiento de los CV procedimos a la sistematización de los mismos para su posterior análisis. Las categorías consideradas fueron: Profesional Docente (PD) y Profesional Auxiliar de Docencia (PA) que provienen de titulaciones de grado en Trabajo Social. Profesores de otras Profesiones (POD) y Auxiliar de Docencia de otras Profesiones (ADOP). Posteriormente, a cada instrumento (CV) hemos dado un índice de identificación colocando en primer orden la categoría y luego una numeración adjudicada. Por ejemplo: PD010 - PA020 – POD030, etc.

Con relación a los datos primarios, para su sistematización y análisis, nos enmarcamos en las tres dimensiones que proponen los autores de referencia para analizar el contenido de las RS: a) La dimensión información, dirigida a comprender los conocimientos que poseen los sujetos en relación con el objeto *enseñanza y aprendizaje en la universidad*. b) El campo de representación, ordenado y clasificado alrededor del esquema o núcleo figurativo, incluyó vivencias / imágenes / opiniones / creencias / valores / actitudes, co-existentes. c) La actitud, referida a la exteriorización de aspectos psíquicos constitutivos o cognitivos que orientan el comportamiento del sujeto de modo favorable o desfavorable frente al objeto en estudio.

PRINCIPALES HALLAZGOS

La *Dimensión Información*, integrada por contenidos materiales (objetivables) fue articulando las construcciones semánticas en relación a la categoría enseñanza y aprendizaje, incluyendo: significaciones; adquisición de informaciones; operacionalización; instancias de participación y reflexión; los procesos de socialización entre pares docentes.

Las significaciones representacionales halladas estarían hablando de "dispersión de la información" (Moscovici, 1979: 176), la cual toma un espectro variado que incluye las siguientes afirmaciones sobre enseñanza y aprendizaje: como "construcción"; como "proceso"; como "adquisición de conocimiento y desarrollo de competencias/capacidades"; como "acto político-ideológico"; como "oportunidad para los jóvenes"; como "enriquecimiento" que proviene del trabajo de campo/de la realidad; como "vínculo significativo con el alumno, de manera de poder reflexionar conjuntamente sobre ese aprendizaje"; como "función"; como "un honor que constituye prestigio".

Enseñanza y aprendizaje como construcción incluye aspectos que remiten a relaciones vinculares (entre dos personas: una poseedora de formación /conocimiento /saber y otra con quien los comparte); la utilización de



herramientas. También hallamos registros orientadores de propuestas programáticas enraizadas en la práctica docente donde el aprendizaje se presentó como "enriquecimiento" proveniente del trabajo de campo, de la realidad. Al ser objetivados como proceso, incorporan otros significados tales como: proceso dialógico; proceso de "un ida y vuelta", donde el docente enseña y también aprende del alumno.

Lo interesante en estas formas comunicacionales, del aprendizaje como "construcción" y como "proceso" es que, los vínculos aparecen expresados como diádicos, es decir, entre dos sujetos, docente y estudiante, sin existir, de modo manifiesto, el encuentro o inclusión del tercero -el conocimiento- como generador de un saber socialmente elaborado, según propone Frigerio (1995).

La enseñanza y el aprendizaje también se representaron como adquisición de conocimiento y desarrollo de competencias/capacidades, o como acto político-ideológico. Aquí se desplegaron otras significaciones, contextualizando al campo de actuación profesional y haciendo presente su vinculación con la toma de decisiones políticas, la producción de conocimiento, y la circulación del saber y el poder.

Enseñar en la carrera, fue presentado como la transmisión de conceptos teóricos y como establecimiento de vínculos significativos con el alumno, de manera de poder reflexionar conjuntamente sobre ese aprendizaje. Estas comunicaciones se podrían asociar a lo que proponen Brockbank y McGill (2002) cuando expresan que"... la enseñanza superior tiene la responsabilidad de proporcionar el motor para la crítica". (p. 67).

Otras consideraciones relevadas en los discursos aparecieron significadas como oportunidad para los jóvenes, para formarse, aprender una profesión y generar beneficios para la comunidad; o como compromiso con la sociedad y como privilegio social.

Estas formas comunicacionales con diferentes miradas estarían develando los posicionamientos respecto de cómo se ponen en juego implícita o explícitamente los supuestos sobre la formación de profesionales en la carrera de referencia. Algunas de ellas constituyen, muy sutilmente, una representación que enunciaría temáticas tales como: la formación académica; el conocimiento; los paradigmas; la práctica teórica; los aprendizajes significativos y la reflexión en y sobre la acción. Estas recurrencias estarían asociadas a lo que Moscovici (op.cit.) plantea como dispersión en la información, y que nosotros dimos en llamar en investigaciones anteriores "estado de imprecisión informativa". El hallazgo consiste en la homologación semántica del concepto curriculum, con enseñanza y aprendizaje. En este sentido, cobra validez lo planteado en el marco teórico cuando sostuvimos con Barbosa Moreira (1999) que "la enseñanza se efectiviza a partir de un curriculum y éste sólo se materializa en el momento



de la enseñanza". (p. 25). Apareció también la atribución del significado de acto político-ideológico, categoría ésta constitutiva de la conceptuación de curriculum en tanto proyecto político-educativo que envuelve todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social (de Alba, 1995).

Las referencias a la adquisición de informaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje se vincularían, por un lado, con procesos constructivos sincrónicos y diacrónicos, formales y no formales, como favorecedores de la constitución identitaria profesional-docente, expresadas a través de diferentes dispositivos tales como: la práctica cotidiana, reuniones de equipo de cátedra, el tránsito por los posgrados y procesos de reflexión colectivos y singulares. Por otro, dichas adquisiciones se produjeron de manera experiencial por imitación de modelos, coincidente con postulados Bandurianos (1974), en tanto determinismo recíproco triádico persona-comportamiento-ambiente.

Eneste orden, a partir de la triangulación que realizamos con las informaciones de los CV, resultaron significativas las referencias empíricas, donde todos los entrevistados que pertenecen al campo disciplinar expresaron su inicio en la función docente construyéndose a través de la observación de situaciones áulicas, no sólo como estudiantes, sino como auxiliares "adscriptos". Es decir, el anclaje representacional daría cuenta del "peso en más" por la carencia de formación docente formalizada.

El aspecto procesual del curriculum, operacionalizado en las asignaturas, fue representado de modo *destilado* (Moscovici, op.cit.) a través de la enunciación y explicitación de los elementos centrales y constitutivos de la planificación, elaboración y ejecución de la programación áulica, acompañadas de revisiones críticas sobre lo actuado, en tanto intento de visualizar los emergentes de una didáctica basada en procesos dialógicos que reconoce las singularidades de los aprendientes. Emergieron como reveladoras, relaciones causales isomórficas basadas en el paralelismo entre los hechos de la vida cotidiana y las proposiciones teóricas. También fueron representadas como cuestiones metodológicas y posiciones paradigmáticas de teorías críticas, apareciendo una homologación semántica de conceptos, como ser la equiparación de "bajar" como sustitución del término transposición didáctica.

En referencia a instancias de participación y reflexión sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje, con espacios formales "dentro de la Carrera", han recibido diferentes connotaciones. Lo distintivo fueron descripciones adicionales que hacen al "uso", para otras finalidades que no tienen que ver con temas de enseñanza. También hallamos remisiones a las *relaciones de poder* que se estructuran dentro de dicho espacio: para qué se convoca, quiénes son convocados, qué capacidad de implementación tienen



quienes participan, resultando particularmente llamativo la no inclusión de los profesionales docentes provenientes de campos disciplinares complementarios. Estos emergentes podrían ser interpretados como rasgos de ejercicio del poder entre los grupos que conforman el escenario, donde las formas de construcción y las relaciones se configurarían a partir de la función académica que ocupan en la universidad.

La socialización entre pares opera sólo en espacios no formalmente instituidos, como "charlas" informales. Esto evidenciaría las formaciones grupales en torno a las cuales se establecen las dinámicas de trabajo dentro de la carrera, a través de diferentes grupos: Docentes titulares-Docentes de otras disciplinas-Docentes de las materias troncales-Jefes de Trabajos Prácticos-Docentes con afinidades ideológicas, políticas, etc.

Los datos analizados en esta dimensión "información" (Moscovici, 1979) revelaron el carácter figurativo que toman los términos enseñanza y aprendizaje, donde los significados atribuidos no guardan consistencia entre sí, presentando contradicciones y encontrándose naturalizados. Éstos evocarían condensaciones y sustituciones contradictorias con la lógica del conocimiento consciente. En otras palabras, en los decires de los entrevistados quedó evidenciado claramente lo sostenido por Castorina *et al.* (2010) cuando afirman que la lógica de las representaciones sociales se encuentra presente en la identidad de los sujetos que construyen, significan y sistematizan los conceptos científicos.

Estos hallazgos se vinculan con las consideraciones planteadas por Moscovici respecto a que los sujetos son portadores de significados a partir de lo que circula en las interacciones en un espacio social determinado y permiten hablar de la organización que adquieren los conocimientos sobre el tema objeto de estudio y la manera en que intervienen los procesos psíquicos, como una modalidad de *mantenerse al día*. Sentirse parte del ambiente social, compartir conocimientos a través del intercambio, son comportamientos esperables desde el conocimiento del sentido común; es decir, quien conoce se coloca dentro de la estructura de lo que conoce y, a partir de ello podrá generar una serie de acciones y actitudes dentro del grupo de referencia. Por ello, "este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social" (op. cit; p. 473).

Por otra parte, y en complemento de lo anterior, Castorina y otros (op.cit.) plantean que la teoría de las Representaciones Sociales permiten explicar los problemas conceptuales en contextos de enseñanza, en cuanto que: a) los sujetos de conocimiento no son separables de su identidad social; b) las



creencias de sentido común y el conocimiento científico no están escindidos sino que interactúan entre sí; c) las creencias pueden ser explicadas por la historia y la memoria colectiva.

La dimensión campo de representación, referida al complejo de imágenes, juicios, creencias, modelos o contenidos concretos respecto del objeto de la representación – enseñanza y aprendizaje -, permitieron distinguir una "unidad jerarquizada de elementos" conceptuales que se desplegaron en los siguientes aspectos: circulación entre pares docentes y entre los estudiantes; influencias en los proceso de formación de los profesionales; buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje universitario; estrategias más apropiadas para formar profesionales reflexivos; lugar asignado a la evaluación.

Los profesionales docentes del campo disciplinar manifestaron que no circulan entre los pares, ideas, opiniones, valores y actitudes respecto al tema enseñanza y aprendizaje. Sin embargo advirtieron que existiría un problema, y que éste es transferido a las situaciones de los alumnos y hacia la institución: "cómo vienen"; "cómo aprenden"; "los problemas son de funcionamiento o de la cultura institucional propia"; "prejuicios"; etc.

Los profesionales docentes de otras disciplinas manifestaron que las relaciones de intercambio las efectúan con docentes de otras carreras, situaciones que también fueron expresadas por docentes y auxiliares de la disciplina, reforzándose la imagen planteada en la dimensión información, referida a la existencia de "agrupamientos" a partir de los cuales se establecen las relaciones dentro del Departamento: materias específicas; materias metodológicas y teorías sociales. Estos hallazgos, integrados por imágenes y vivencias, estarían evidenciando una fragmentación interna del departamento, la cual tiene como rasgo distintivo "la situación en que llegan los alumnos al cuarto año", una suerte de incomunicación respecto a temas, modos y formas de enseñar "entre las materias troncales"; representaciones éstas que nos habilitaron a interrogarnos si no estaríamos frente a un problema de ruptura entre teoría y práctica.

Respecto a los modos en que las nociones de enseñar y aprender circulan entre los estudiantes, algunos entrevistados expresaron su desconocimiento. Otros, refirieron a la posición académica que ocupan los estudiantes "adscriptos", en tanto que van adaptándose de modo estratégico para ir cursando materias, siendo estas temáticas no consideradas por los docentes en los espacios de clase. También emergieron apreciaciones sobre formas de los estudiantes en transitar por la universidad, hablando del peso significativo de lo que impide u obstaculiza, no como dimensión constitutiva del aprendizaje humano "como socialmente organizado" y sobre las cuales deliberadamente se puede influir o modificar, sino emergiendo



como elemento psico-afectivo expresado en el "miedo a hablar". En ese sentido, la participación política de los estudiantes fue expresada como un carácter de "ventaja académica" respecto a sus pares, donde pueden "opinar", o "silenciar" estas cuestiones.

Las formas de producción de los saberes influyen en la formación de los futuros profesionales. Aparecieron imágenes sobre las trayectorias pautadas desde los planes de estudio y las posibilidades reales de continuar sus estudios, y en particular concitó atención el cambio del plan de estudios, el cual, al decir de los entrevistados, conlleva una serie de irregularidades e incertidumbres en los recorridos académicos que deben realizar los alumnos; poniéndose en dudas el tipo de profesional que egresa. Articulado con ello, fue planteado el carácter "ecléctico" de la formación y cómo esto impacta en la misma, permitiendo visualizar la imagen de trayectorias fragmentadas a las cuales se ven "sometidos" los alumnos. Estas cuestiones de "nivel académico" también fueron explicadas a partir de la idea de "tener alumnos" a cualquier precio.

En ese contexto, los discursos relevados referenciaron sobre buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje universitario.

Las primeras, remitieron a una serie de imágenes que ponderaron: (a) relación dialógica docente-estudiante; reflexión, comprensión y asimilación; consideraciones del docente vinculados con el diseño curricular. (b) relación dialógica, en situación de configuración didáctica, colocando en tensión dos posibles miradas en la práctica docente. Una de ellas, el docente como mediador entre el conocimiento y los estudiantes. (c) capacidad de escucha; acompañamiento; el docente como tutor; imágenes asociadas a la posición adjudicada a los estudiantes como "sujetos de derecho". (d) que el alumno entienda lo que el docente enseña y que resulte en el fututo seguridad para enfrentar situaciones concretas, imagen que captura principios subyacentes de la racionalidad técnica y permite colocar en tensión los fines de la formación (como certidumbre o como desarrollo de competencias para resolver situaciones de incertidumbres). (e) conocimiento sobre teorías sociales del campo disciplinar y sobre intervención profesional, y establecimiento de vínculos que permitan la "transmisión del aprendizaje y de la enseñanza". Esta última nos indicaría la coexistencia de procesos de objetivación y anclaje donde se condensan conceptos diferentes aprendizaje y enseñanza- como intercambiable con un tercero - transmisión de conocimiento.

Las imágenes ligadas a las buenas prácticas de aprendizaje, remitieron a: (a) saber interpretar textos y conceptos. Develaría la concepción del conocimiento ya dado, los cuales se hallarían en los libros: su apropiación derivaría de su lectura e interpretación. (b) las producciones de los estudiantes cuya performance se aproxima a las de un profesional. En este sentido se revalorizó



la capacidad de aplicación elaborada y argumentación reflexiva, vinculadas con teorías y técnicas aprendidas, objetivadas en una escritura integrativa. No obstante, dicha performance dependería del tipo de relación docente-alumno, dependiendo de los tipos de docentes. (c) apropiación significativa de conocimiento situado e intentos de reflexión, permitiría a los estudiantes sacar sus propias conclusiones, aunque transite espacios didácticos donde conviven diferentes paradigmas. (d) generación de conciencia sobre ser profesional, emergió como "figura" investida del significado atribuido al deber ser profesional y posiblemente a la ponderación de valores.

Estas imágenes de buenas prácticas de aprendizaje no se hallarían inscriptas como un suceder en el común de los estudiantes, ya que, en lo cotidiano éstos reflejarían, al decir de los entrevistados, situaciones deficitarias. Estas consideraciones tomaron fuerza al triangular los datos con los analizados en la dimensión actitud, donde los mismos entrevistados refieren a situaciones más "concretas" de estudiantes "devaluados", donde las condiciones en que "llegan" a sus aulas denotan serios déficits.

En torno a la evaluación, hemos hallado una diversidad de referencias que hacen a la configuración del campo de representación. Si bien, difieren entre grupos de entrevistados, en general poseen remisiones hacia algunos elementos del entramado conceptual sobre evaluación elaborado por Camilloni y otros (1998), quienes destacan que evaluar significa poner en valor, siendo posible realizarlo desde determinado posicionamiento.

Los hallazgos vinculados a *la dimensión actitud,* permitieron entender la orientación de las conductas, favorable o desfavorable, asociadas a las opiniones respecto de lo que se dice que se hace sobre la enseñanza y el aprendizaje y lo que se realmente se hace.

Fue un objetivo de nuestra investigación el relevamiento de las trayectorias de formación y su relación con la profesión docente. En este sentido encontramos acreditaciones con ponderación por parte del colectivo de un *capital cultural en estado institucionalizado*. Las trayectorias de los profesores pertenecientes a otras disciplinas denotan también un capital en estado legitimado dentro de su propio campo profesional. No aparecería anclaje que los vincule y les permita reflexionar desde el propio campo de trabajo social.

Los hallazgos vinculados con la dispersión de la información, propios de las representaciones sociales, no guardarían relación directa con el curriculum vitae de cada uno de los actores. No obstante, en base a las construcciones discursivas relevadas, pareciera ser que entre los entrevistados existen diferentes niveles de conocimientos.

Para concluir sostenemos que las representaciones sociales analizadas no serían reflejo de una realidad "objetiva", sino su estructuración significante



que opera en la cotidianeidad, ora coexistiendo sin conflicto, ora provocando conflicto en los momentos en que se hace necesario un cambio conceptual.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Barbosa Moreira, A. (1999). Didáctica y curriculum. En *Revista Propuesta educativa*. Dossier. Didáctica y curriculum. Nuevas tendencias. Año 10, 20, 24-30.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata
- Camilloni, A. et al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. et al. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En Carretero, M. y Castorina, J. A. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1995). Curriculum. *Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20 (02), 467-482.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

LAS CLASES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA UNSAM: REFLEXIONES EN TORNO DE LAS PERMANENCIAS, CAMBIOS, TENSIONES Y AUSENCIAS

Iglesias, Ana Isabel, anabeliglesias1@yahoo.com.ar Universidad Nacional de San Martín Orlando, Gabriela, orlandogabriela@gmail.com Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional de Luján

Introducción

El presente trabajo propone una sistematización y reflexión crítica acerca de una experiencia pedagógica desarrollada durante tres años consecutivos en la materia Investigación Educativa (IE) de la Licenciatura en Educación de la UNSAM.

El enfoque teórico asumido presupone un marco epistemológico fundante de nuestras visiones respecto del objeto de estudio de la IE, de los participantes del proceso (estudiantes y docentes) y del desarrollo de la materia. Dicho marco es el que define ontológicamente la realidad analizada en esa particular comunidad pedagógica.

El objeto de estudio de la IE puede caracterizarse como una articulación de criterios, conceptos y procedimientos propios de la *educación* y de la *metodología de la investigación*. El proceso epistemológico de construcción de dicho objeto puede concebirse como el entramado de una red en la que circulan e interactúan elementos humanos y no humanos por medio de sucesivas y progresivas traducciones y adaptaciones sujetas a controversias que, durante su análisis, debiesen considerarse de igual importancia (Latour, 1997). Así consideramos que, por un lado, los participantes principales de los procesos formativos en la materia IE (estudiantes y profesores) son *actantes* con capacidad de agencia pues cada actor constituye una red y, como tal, sus acciones llevan consigo la modificación de la red toda. Y, por otro, que la reflexión sobre los antecedentes teóricos o sobre las dinámicas comunicacionales, por ejemplo, se configuran con elementos de igual jerarquía y están atravesados *ad hoc* por los conceptos de *permanencia*, *cambio*, *tensión* y *ausencia*.

Las decisiones curriculares que enmarcan el diseño de la materia IE son: la inclusión de la dimensión estética y expresiva, la incorporación sistemática del análisis de la actividad áulica, el desarrollo del trabajo grupal y del espíritu comunitario, la búsqueda de articulaciones entre el campo educativo y la realidad social local, la incorporación de una mirada crítica e histórica (de Alba, 1995).

Entendemos la enseñanza de la materia como la transmisión de un oficio, de un saber hacer en el cual uno de los requisitos principales es conocer los



saberes, experiencias y creencias previas de los estudiantes para tratar, luego, de articular colectivamente la teoría epistemológica y la práctica investigativa. Así, nos ubicamos en clara línea con la concepción artesanal para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales que sostienen Barriga y Henríquez (2004).

Muchas de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en materias del área de investigación pueden relacionarse con que en la enseñanza siguen prevaleciendo criterios positivistas con encuadres teóricos que relegan el pensamiento crítico y las prácticas enraizadas en los problemas actuales y locales del campo socio-educativo. También, con que los trabajos de campo suelen orientarse hacia la aplicación de técnicas para obtener información sobre problemas que no elaboran los estudiantes o, que en caso de serlo, están más vinculados con sus experiencias personales que con la indagación sistemática de antecedentes del campo socio-educativo.

Asimismo, la enseñanza de la metodología de la investigación, sus potencialidades y dificultades, ya han sido abordadas en estudios de diversas carreras universitarias. Los mismos coinciden en señalar la *percepción de dificultad de los estudiantes*, tanto para hacer investigación como para cursar las materias metodológicas. (Seid, 2012; Cuenca, 2012).

Esta ponencia comparte nuestras preocupaciones por la enseñanza de la IE y la búsqueda de soluciones que hemos encarado durante tres años consecutivos.

LA MATERIA IE EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

Ubicada en el Conurbano Bonaerense, la UNSAM recibe estudiantes del mismo distrito o de otros aledaños y, en menor medida, de la CABA. Sus inicios, a mediados de los '90, marcan una primera organización por escuelas, institutos y centros vinculados con otros ya existentes. Posteriormente se fundaron otras escuelas como la Escuela de Humanidades (EH), en 1999. A medida que la Universidad fue creciendo en matrícula y demandas comenzaron a ofrecerse –con ciertas restricciones de recursos- carreras de grado, nuevos posgrados y doctorados que reflejan cierta heterogeneidad y dispersión en los estilos institucionales.

IE es una de las materias de la Licenciatura y el Profesorado en Educación de la EH que se encuentra incluida en el Área de Investigación. Ubicada en el séptimo cuatrimestre, es una de las pocas materias con trabajo de campo y de cursada obligatoria que no puede rendirse libre.

En cuanto al *perfil de los estudiantes* presentan diferentes recorridos laborales, familiares, personales y académicos. No todos provienen de ámbitos vinculados con la educación, salvo su experiencia como estudiantes.



Sin embargo todos tienden a asemejarse en las carencias conceptuales: casi ningún estudiante estuvo vinculado con la investigación así, aún aquellos que han cursado materias del área, presentan saberes previos teñidos de sentido común y lógica positivista. El tamaño de los grupos, la continuidad en la cursada y el nivel de rendimiento han ido aumentando considerablemente durante el período analizado: 2011-2013.

El equipo docente está conformado por una profesora adjunta y una jefa de trabajos prácticos regulares. La estabilidad en los cargos permitió la constitución de un equipo de trabajo.

Enfoques y actividades de enseñanza

El equipo docente concibe la materia como un ámbito de trabajo y estudio que combina dos disciplinas (la Educación y la Metodología) y diferentes niveles de análisis teórico, epistemológico y metodológico, con instancias protegidas de trabajo empírico.

Los propósitos apuntan a que los estudiantes comprendan, expliquen y apliquen criterios, conceptos y procedimientos científicos de indagación sobre problemáticas educativas contextualizadas.

El abordaje y la construcción de los principales conceptos epistemológicos y metodológicos se asientan en: la *motivación* de los estudiantes, a partir de la elección de un tema de interés personal de indagación; la *búsqueda de antecedentes* empírico sociales y teóricos mediante el reconocimiento, análisis y fichado de fuentes primarias33; la *simulación* de algunas fases del proceso investigativo a partir de prácticas en el campo educativo, y la *producción* continua de textos académicos.

La clase combina las exposiciones docentes con el desarrollo y análisis de actividades propuestas a los estudiantes. El trabajo de camporecupera aspectos prácticos del conocimiento y guía exhaustivamente la realización de tareas empíricas. El ateneo, ámbito de discusión entre estudiantes y docentes, articula problemáticas de la clase y del trabajo de campo mediante actividades que promueven la profundización de criterios, conceptos y habilidades necesarios para la investigación social.

Análisis de la materia IE desde cuatro conceptos transversales

Para establecer un mejor distanciamiento entre la *acción* docente implementada en las clases y este análisis, introducimos los conceptos de

³³ Para ello, utilizamos el esquema heurístico denominado la "V epistemológica". (Novak y Gowin, 1988).



permanencia, cambio, tensión y ausencia. Dichos conceptos, sin embargo, fueron tomados en forma diferente por estudiantes y por docentes. Los estudiantes los desplegaron a partir de las evaluaciones sobre su cursada, aplicando las cuatro nociones sin definir previamente. Mientras que las docentes, primero las conceptualizamos y luego las aplicamos a situaciones desarrolladas a lo largo de los tres cursos consecutivos. Es la prevalencia de regularidades la que nos permitió comparar relaciones y nociones desde las perspectivas de estudiantes y profesoras. En los cuadros, presentamos los conceptos mencionados en relación con algunas de las experiencias de enseñanza desplegadas.

Permanencia: consideramos a este concepto como equivalente al de inmanencia (Ferrater Mora, 2004). Es decir, la permanencia es aquello que se opone a lo transitivo en el agente. En este sentido, una actividad o situación de aprendizaje *permanece* en el agente cuando tiene en él "su propio fin".

Cuando referimos a las *permanencias* del proceso desarrollado en IE consideramos aquellos aspectos que se mantuvieron en el tiempo y, también, a los que como docentes procuramos que permanezcan. Como por ejemplo:

PERMANENCIA

Docentes

-La continuidad de *todos* los estudiantes de la cohorte 2013 aspecto que no sucedió en las cursadas precedentes por el alto nivel de desgranamiento.

-Visualizar la materia como un ámbito de construcción compartida de saberes teóricos y metodológicos con instancias de experimentación protegida.

- -Procurar que los estudiantes comprendan, expliquen y apliquen criterios, conceptos y procedimientos científicos de indagación sobre procesos educativos institucionalizados y contextualizados.
- -Sostener un encuadre de implementación protegida durante la construcción de la situación problemática, la formulación del problema de investigación y el diseño y aplicación de instrumentos para la obtención de información en el campo.
- -Proponer la elaboración de monografías con distintos enfoques en investigación cualitativa.
- Acompañar exhaustivamente la producción individual y grupal de los estudiantes.
 - -Propiciar instancias frecuentes de evaluación y autoevaluación.

Estudiantes

- -La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener el grupo íntegro, sin desgranamiento.
 - -La construcción compartida de saberes entre pares y con los docentes.
 - -La pertinencia de los materiales bibliográficos y de la presentación y distribución de los contenidos principales mediante Power Point.
 - -El acompañamiento docente tanto en el desarrollo como en la devolución de trabajos individuales y grupales.
- -El enfoque de investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas, vueltas y "tambaleos".
- -El humor, como atributo de los grupos: los estudiantes sostienen que estuvo presente aún en momentos críticos. Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor.



Cambio: Según Ferrater Mora (2004) cuando se produce un *cambio* todos los asuntos implicados en un proceso pueden vincularse con el término *devenir* pues –en un sentido filosófico- esta expresión permite, por un lado, indicar aquellos modos del acontecer en el que alguien –o algo- llega a ser, va siendo, o va modificándose y, por otro, admite diferenciar la idea filosófica de *cambio* con la idea física de *movimiento*.

En este trabajo, el *cambio* o el *devenir* de los procesos didácticos presenta diferencias cuando es analizado desde la perspectiva de los estudiantes o desde los docentes: los estudiantes comparan sus vivencias y aprendizajes en la materia IE respecto de otras, mientras que el equipo docente considera las estructuras y formas del *acontecerdidáctico* que se desarrollaron durante tres años de dictado de la asignatura.

CAMBIO			
Docentes	Estudiantes		
 La incorporación del humor favoreció la resolución de situaciones vividas por el grupo como angustiantes y permitió la generación de aprendizajes valiosos. 	-La propuesta de desarrollar la asignatura anualmente, en lugar de hacerlo en un cuatrimestre, dada la profundidad existente en el abordaje de sus conceptos y procesos.		
-El tamaño del grupo y la regularidad en la asistencia de los estudiantes durante el 2013 permitió profundizar el trabajo y la producción grupal.			

Tensión: Para Deleuze todo acontecimiento o manifestación de algo en la realidad se produce en un campo de fuerzas en constante relación y tensión. Según este autor, una tensión es la expresión de algo que "tira en dos sentidos a la vez". En el texto referido, Deleuze no define pero ejemplifica una idea de tensión que interesa recuperar para nuestro análisis pues:

Pertenece a la esencia del devenir avanzar, tirar en los dos sentidos a la vez: Alicia no crece sin empequeñecer, y a la inversa. El buen sentido es la afirmación de que, en todas las cosas, hay un sentido determinable; pero la paradoja es la afirmación de los dos sentidos a la vez (Deleuze, s/d: 7).



TEN:	SIÓN
Docentes	Estudiantes
-La formulación de un problema de investigación que requiere de los estudiantes manejar una vasta serie de saberes que pocos han logrado construir previamente.	-La cantidad de saberes a incorporar en una cursada cuatrimestral y la escasa posibilidad de vincularlos con saberes previos que la mayoría no poseía. - La aceleración en las demandas de las
- La apropiación de un gran volumen de contenidos y la realización de variedad de actividades en un cuatrimestre.	docentes que provoca la permanente sensación de no contar con el tiempo necesario.
-El estímulo constante a la reflexión y a la precisión conceptual y metodológica, como requisitos fundamentales para la investigación en educación.	-La propuesta de aprender de los "errores" pues requiere más tiempo para revisar y volver a hacer las actividades tratando de no equivocarse.
-La generación de instancias de verdadero trabajo compartido entre docentes y estudiantes donde la conceptualización, negociación de significados y toma de decisiones metodológicas debieron lograrse colectivamente.	
-El desarrollo de reflexiones individuales y grupales fundamentadas tendientes a generar rigurosidad y coherencia en los planteos y producciones de los estudiantes.	
-La coordinación del trabajo de campo y la administración de los tiempos, con la necesidad de concebir y experimentar que lo que se realice en el campo tiene relación epistemológica y metodológica con el problema de investigación planteado.	

Ausencias: Ferrater Mora (2004) propone relacionar el concepto de *ausencia* con el de "*in existencia*" y a su vez, como sugiere Brentano (en Ferrater Mora, 2004), con el de "*inexistencia intencional*" pues permite establecer vínculos entre las nociones de *ausencia* e *intencionalidad* de los actos psíquicos.

Desde el análisis pedagógico que realizamos, como equipo docente nos interesa rescatar el significado de *ausencia* como *inexistencia intencional* de objetos y de acciones en las prácticas de enseñanza. Mientras que para los estudiantes, la *ausencia* es percibida como carencia propia o como diferencia entre la enseñanza de esta asignatura y la de otras de la carrera.



AUSENCIA			
Docentes	Estudiantes		
-De análisis de alguna fuente primaria mediante la <i>UVE</i> de Gowin que operara como ejemplo para todos. La sugerencia de los estudiantes respecto de esta actividad indica que fue insuficiente la reelaboración en clase de las "UVES" producidas por cada estudiante sobre sus temáticas individuales. -De críticas al equipo docente y/o a la institución: todas las ausencias y dificultades detectadas por los estudiantes son vistas como de origen exclusivamente de ellos.	-De tiempo grupal dentro de la clase para la resolución de actividades, y/o para organizar acuerdos sobre las tareas a ser abordadas fuera de la clase. -De criterios para identificar fuentes primarias y para reconocer sus estructuras. A partir de allí sugieren: 1) tomar una misma fuente primaria y analizarla colectivamente mediante una misma UVE de Gowin para que luego, cada uno, pueda hacer lo mismo con otras fuentes. 2) que la cátedra formule "preguntas organizadoras" para facilitar el análisis de la estructura de una fuente		
	primaria.		

ALGUNAS NOTAS PARA CONCLUIR

Tomando en consideración las opiniones de profesoras y estudiantes presentadas en los cuadros, señalamos una serie de cuestiones que invitan a seguir pensando en las formas que asume la enseñanza de una materia, como es la Investigación Educativa en una universidad pública.

- La enseñanza de la investigación en general y de la investigación en educación en particular, no constituye el único propósito de incorporar la asignatura en las carreras de Educación dado que no todos los egresados se dedicarán a la investigación y, quienes lo hagan, posiblemente combinen actividades de investigación y de docencia en distintos niveles y ámbitos de la educación. Si bien, lograr que los estudiantes se aproximen a la investigación es el objetivo central de la materia, la inclusión de la IE en la Licenciatura se justifica en la necesidad de formar profesionales críticos, capaces no sólo de realizar investigaciones en distintos ámbitos socioeducativos, sino también, de rastrear en el conocimiento científico disponible y de utilizar las propuestas que resulten valiosas. Desde esta perspectiva, la IE constituye un espacio que brinda herramientas para examinar críticamente las fuentes disponibles y para seleccionar con criterio profesional aquellas que resulten científicamente válidas y confiables.
- Es necesario modular la tradicional formación académica y docente que con sus improntas positivistas e individualistas poco se vinculan con las problemáticas socioeducativas actuales trabajando por construir una "buena" enseñanza de la investigación educativa. Las estrategias didácticas que diseñamos y analizamos –como aquellas que estimulan la producción colectiva de saberes, de textos y de experiencias grupales en el campo- se sostienen desde esta perspectiva y resultaron positivamente valoradas por los estudiantes. El esfuerzo del equipo



docente como también de los estudiantes –tendiente a proponer, sostener y acompañar estas formas colectivas de construir saberes- generó tensiones que, mayoritariamente, fueron resolviéndose a lo largo de la cursada.

- La decisión de presentar en forma de cuadro la perspectiva del equipo docente y la de los estudiantes en torno a los cuatro conceptos que operaron como ejes de análisis -permanencia, cambio, tensión y ausencia- tuvo el propósito de facilitar cierta comparación entre dos miradas complementarias sobre el desarrollo de la materia IE.
- Luego de analizar las opiniones de los estudiantes, que tomamos como guía dado su calidad de *actantes principales* con capacidad de generar y/o promover cambios (Latour, 1997) pudimos reconstruir las relaciones que organizan los cuadros y, prever modificaciones didácticas para los próximos cursos. Por ejemplo, los estudiantes sugirieron ajustes en los modos de "presentar la UVE de Gowin mediante un ejemplo general y con preguntas orientadoras" y así lo hemos implementado con buenos resultados en las cursadas del 2014 y 2015. Sin embargo, en cuanto a las *ausencias*, la consideración de los estudiantes como actantes parece diluirse pues sólo mencionan aquellas relacionadas con el tiempo y sus saberes previos pero no con respecto a la enseñanza. Las docentes tampoco habíamos observado tantas ausencias, previo a retomar los comentarios de los estudiantes desde esta categoría.
- Si bien el equipo docente reconoce limitaciones de tiempo para que los estudiantes elaboren en profundidad ciertos aspectos conceptuales y empíricos específicos de la IE, pensamos que los puentes y el camino han sido cuidadosamente construidos como para que puedan seguir transitándolos. La materia IE involucra diversidad de procesos complejos que para poder apropiarse de ellos requiere, también, que los estudiantes formen parte de proyectos y de equipos de investigación.
- La decisión de dedicar una tercera parte del cuatrimestre a cuestiones de epistemología y metodología de la investigación, en vez de utilizar todo el tiempo para desarrollar la especificidad de la IE, pretende superar dificultades vinculadas con la formación previa de los estudiantes en teoría y práctica de la investigación como así también busca desarrollar aspectos metodológicos que, consideramos, deben manejar los estudiantes antes de iniciarse en actividades de investigación educativa.
- Si se observan los cuadros como una trama en red de variedad de aspectos, pero sin priorizar ninguno sobre otro (Latour, 1997), es posible reconocer estrechas vinculaciones entre los conceptos considerados. Así, la introducción de *cambios* en las actividades propuestas tendientes a superar algunas de las *ausencias* diagnosticadas ha contribuido a la generación de *tensiones*. En la medida en que tales tensiones fueron resolviéndose, los cambios introducidos



fueron valorados de manera positiva tanto por los estudiantes como por el equipo docente.

- Las *tensiones* que coincidimos en poner de relieve docentes y estudiantes están vinculadas con:
 - La vasta cantidad de contenidos involucrados con la investigación en educación y que es preciso que los estudiantes se apropien.
 - El requisito de gradualidad y progresiva complejidad en la presentación y estudio de tales contenidos y saberes.
 - Los tiempos personales, los grupales y los curriculares requeridos para que la apropiación de esos saberes sea fructífera.
- Nos preguntamos sobre la posibilidad y necesidad de resolver todas las tensiones en el transcurso de un cuatrimestre y, al respecto, consideramos que, en la medida que algunas tensiones van cediendo, otras pueden persistir e incluso aparecer nuevas cuando la cursada hubiera concluido. Sucede que los procesos de enseñanza y de aprendizaje siempre generan tensiones pero lo deseable es que no sean paralizantes ni supongan desafíos imposibles de ser asumidos y resueltos con la ayuda docente.
- En las *permanencias* es donde encontramos las mayores diferencias entre las apreciaciones de los estudiantes y las nuestras. Mientras que ellos se remiten a las acciones propuestas y desarrolladas en cada cursada, nosotras lo hacemos rescatando lo "esencial" de la enseñanza desarrollada en todo el período, como por ejemplo: la inclusión de la dimensión estética y expresiva a través de un póster colectivo, la incorporación del análisis crítico de la actividad áulica, el desarrollo del espíritu comunitario a través del trabajo grupal, la búsqueda de articulaciones entre educación y realidad social, o la incorporación de una mirada histórica del currículum y la carrera (Alba, 1995). Es decir, rescatamos la permanencia de criterios y elementos que tiendan a desarrollar aprendizajes genuinos de la IE en nuestros estudiantes.

Finalmente, enfatizamos la necesidad de compartir y discutir con otros colegas las preocupaciones detectadas y la búsqueda de soluciones instrumentadas porque pensamos que el principal significado de comunicar experiencias académicas como la relatada está en orientar cambios en la formación científica de futuros profesionales e investigadores sociales a partir del estudio colectivo de casos empíricos.

BIBLIOGRAFÍA

Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 20, 126-131. Recuperado de http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26114/27414.



- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuenca, A. et. al. (2012). Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. En Piovani, J. et. al. (eds.). Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas. (pp. 860-871). Manizales: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet.
- de ALBA, A. (1995) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Deleuze, G. (s/d) *Lógica del sentido*. Traducción de M. Morey, Universidad ARCIS. Recuperado de http://www.Philosophia.cl/Escuela de filosofía
- Ferrater Mora, J. (2004 [1999]) *Diccionario de Filosofía. Tomo I, II, III y IV.* Barcelona: Ariel Filosofía.
- Latour, B. (1997) Jamais fomos modernos. Sao Paulo: Editora 34 Ltda.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.
- Seid, G. (2012). Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes. En Piovani, J. et. al. (eds.). Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas. (pp. 846-859). Manizales: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/ RedMet.

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA DESDE LA MIRADA DE LAS DOCENTES ORIENTADORAS

Jácome, Adriana, abjacome@yahoo.com.ar ISFD N° 21 "Dr. Ricardo Rojas", ISP "Dr. Joaquín V. González" Vecino, Luisa, luisa_vecino@yahoo.com.ar ISFD N° 21 "Dr. Ricardo Rojas", UNTREF – FLACSO Arrizabalaga, Patricia, patonoe2013@hotmail.com ISFD N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

Introducción

Esta presentación pretende dar cuenta de los procesos de reflexión y análisis producidos a partir de la experiencia de recibir estudiantes para la realización de sus prácticas pedagógicas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, en diversas cátedras del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 21 de Moreno.

A partir de la misma y en el marco de las propuestas del Taller de Docencia I de la UNLU, se desarrollaron diversos espacios de encuentro e intercambio entre las docentes de la universidad y las docentes que recibimos en las aulas a los estudiantes/practicantes. Estos encuentros permitieron construir interesantes dinámicas de trabajo colaborativo que favorecieron y potenciaron procesos de reflexión e intercambio entre las profesoras orientadoras respecto de la tarea de acompañar a los estudiantes/practicantes en el proceso de su formación y de las implicancias de *abrir y abrirnos*, de *mostrar y mostrarnos* en este recorrido.

EL INICIO: ABRIENDO EL AULA

El primer acto de apertura en el encuentro con el estudiante/practicante es el aula. El espacio del aula es una construcción particular que si bien está fuertemente determinada por los propios formatos institucionales tradicionales, ofrece también un amplio espacio para su re-construcción desde los propios actores involucrados. Así lo reconoce Edelstein (2007) cuando nos invita a cuestionar la imagen triangular, tradicionalmente estática de la relación docente-alumno-conocimiento, para reconocer la clase como un espacio en el que se entreteje una compleja trama de relaciones, caracterizada por la pluralidad. Esta compleja trama que se constituye en el aula toma en cada caso, un formato único y particular que se construye en el marco de las personas que la habitan, de los vínculos que se generan, de los estilos de



comunicación que se propician y de las relaciones de poder que se establecen. Es aquí importante además destacar cómo las concepciones de los docentes en relación a su tarea, sus modalidades de intervención y los modos de enseñar y aprender que se propician en el aula, van concretando diversas y particulares configuraciones en las aulas.

Deberíamos considerar que el espacio del aula se ha construido históricamente como un espacio casi "privado", donde el docente organiza y desarrolla sus prácticas con un cierto nivel de autonomía. A pesar que hoy tanto las miradas teóricas como las líneas de política educativa enfatizan la necesidad de pensar la enseñanza en el marco del trabajo colaborativo y de una institución que de coherencia y continuidad a la tarea de enseñar, este giro aún no encuentra su correlato en la existencia de espacios institucionales compartidos propuestos desde la propia organización curricular. La organización institucional del trabajo docente tiende, más bien, a obturar la posibilidad de desarrollar espacios compartidos reconocidos como parte del desarrollo curricular (Terigi, 2012).

Es en este marco que la tarea como docentes orientadoras implica, en primer lugar, abrir el aula a la mirada del otro y de algún modo "retirarnos" para ofrecer un espacio al novel practicante. Ofrecer el espacio del aula, requiere entonces una suerte de actitud de apertura y generosidad. Ofrecemos un espacio que estamos construyendo de un modo y en una determinada dirección, y sin embargo aceptamos a este estudiante/docente que se incorpora a ocuparlo con modalidades diferentes a las propias. Se hace necesario entonces, procesar esta situación e intentar ofrecer, desde un acto de generosidad, un espacio más amplio, más amigable donde nuestros practicantes puedan desplegar sus propios modos de hacer.

Sin embargo esto implica, o por lo menos a alguna de nosotras nos ha implicado, un esfuerzo racional por ofrecer el aula como espacio para compartir. En este sentido resultan significativas las palabras de Derrida (1997, s/d) quien afirma:

La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?».La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de frontera.

Resulta muy potente el pensar en estos términos la relación con el estudiante/ docente desde la idea de recibir a otro, a un "arribante" y más interesante aún resultan las condiciones que ofrecemos para que entre a este espacio, el aula



que hasta el momento "me pertenecía". Recibir a otro diferente a mí, con sus propios modos de hacer, de vincularse, para construir nuevas escenas en el aula y por lo tanto, generando en ella nuevas configuraciones.

LA COMPLEJIDAD DE LA ENSEÑANZA

Como sucede con muchas otras prácticas, la enseñanza es una práctica social altamente compleja que se desarrolla en escenarios particulares. Operan en ella una multiplicidad de dimensiones que se ponen en juego simultáneamente y se manifiestan configurándose dinámicamente de modo tal que tienen un alto grado de imprevisibilidad (Edelstein, 1999). Si bien, por supuesto, las normas propias del sistema educativo en general y de las instituciones en particular dan un marco previsible para la acción, la enseñanza se produce en contextos con altos niveles de incertidumbre a los que el docente debe dar respuesta casi inmediata.

Es, en este marco de complejidad, que leemos las decisiones áulicas también como decisiones político pedagógicas que se manifiestan en la tarea del aula, pero que dan cuenta de posiciones y decisiones que le exceden. En este sentido,

[...] la enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y, a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad (Basabe y Cols, 2008:141).

Esto significa que nuestro propio posicionamiento ideológico formará parte del entramado, en la relación con el estudiante/practicante, en donde nuestras propias percepciones sobre los sentidos de la tarea de enseñar, enmarcadas en posicionamientos ideológicos más amplios, serán contexto de la relación y dinamizarán la misma. Conscientes de ello, se hace necesario explicitarlos y acompañar a los estudiantes/practicantes adentrándonos en estas dimensiones de la tarea, que muchas veces se nos opacan en nuestra propia mirada del quehacer cotidiano. Creemos que esta dimensión de la relación nos obliga a revisar nuestras propias percepciones y concepciones implícitas en nuestras prácticas, permitiéndonos hacer evidente aquello ya naturalizado o invisibilizado en el acto de presentárselo a otro/a. Será la pregunta en torno



a por qué hacemos lo que hacemos que restituirá las decisiones político - pedagógicas asumidas.

Enfatizamos entonces, que la práctica docente implica mucho más que las consideraciones acerca de la enseñanza y del aula, ya que operan allí cuestiones contextuales e institucionales producidas en el entramado de las relaciones sociales y en las vinculaciones saber-poder que se materializan en la escuela y el sistema educativo, que los sujetos sociales hemos incorporado y que nos "hacen" disponer de determinadas claves de lectura- y no otraspara comprender los vínculos con los/as otros/as. Aquí entran en juego las representaciones sociales sobre la práctica docente, el vínculo docente-estudiante, docente del curso-practicante, entre otras.

Sobre los modos de hacer en el aula: acerca del conocimiento de oficio

Varios autores señalan que la tarea docente implica un fuerte involucramiento personal, entre ellos Laura Basabe y Estela Cols plantean que "La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro" (2007:146).

Aceptar entonces la incorporación de un "otro" en el aula implica un mirar, un mirar-se y un mirar-nos. Hace que tomemos cierta distancia en la tarea de enseñar y favorece que podamos "extrañarnos" de nuestros modos de ser y de hacer en las clases. Pero esto no es todo, la tarea del docente orientador implica y requiere "dar razones". En el diálogo con este estudiante/docente necesitamos dar cuenta de algunas decisiones que hemos ido tomando en el transcurso del año: en qué miradas teóricas nos ubicamos, qué selección de contenidos realizamos, qué bibliografía hemos previsto y cómo hemos trabajado y pensamos trabajar con nuestros estudiantes. Tenemos que compartir también nuestra mirada respecto de los estudiantes con los que trabajamos, quiénes son, cómo participan en las dinámicas de clase, cómo resuelven las actividades que se les plantean, entre tantas otras cosas que atraviesan la tarea del aula. En definitiva tenemos que explicar y fundamentar nuestras propias prácticas como pocas veces tenemos ocasión de hacerlo. Este es, sin duda, un ejercicio muy interesante pero no está desprovisto de riesgos, contradicciones y hasta temores: quedar al descubierto, en evidencia, expuesto ante los propios errores, las inconsistencias y hasta las arbitrariedades. No sólo expuesto ante los otros, sino también ante uno mismo. Sin dudas un muy interesante ejercicio de reflexión sobre la propia práctica al que hay que estar abierto y con disponibilidad para hacerlo.

Tal como señalábamos, la enseñanza consiste en la definición de un modo de intervención que implica la toma de decisiones acerca del qué y cómo



se transmite el conocimiento. Estas elecciones son las que producen un conocimiento acerca de nuestro quehacer como profesoras, acerca del oficio de enseñar (Litwin, 2008). Sin dudas este saber, debe ser fortalecido y en diálogo con los saberes formalizados que dan fundamento a nuestra práctica. Por ello:

...caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural. En relación con la especialidad en las intervenciones pedagógicas, señalamos que la escuela es también un lugar donde se produce saber y los docentes son también productores, aunque estos procesos de producción de saber se refieren a la transmisión. (...) Ahora bien, el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal y, debido a ello, tiende a permanecer in-formulado. No es reconocido por los mismos actores, los docentes (Terigi, 2012: 17-18).

El conocimiento pedagógico producido en los avatares de la transmisión nos parece un muy interesante punto de encuentro en la tarea de acompañar a los estudiantes docentes en sus procesos de formación en la práctica desde una mirada complementaria a la de los docentes de la universidad que organizan, acompañan y enmarcan las tareas de los practicantes. Creemos que esta conceptualización viene a ofrecer una cierta dirección a la tarea del docente orientador en este doble juego respecto de la experticia tanto en el campo cultural de lo que se transmite como en el campo de las intervenciones pedagógicas en estas situaciones particulares de enseñanza.

Esta idea de trabajar con nuestros estudiantes/practicantes desde la construcción del oficio viene a dar respuesta a un interrogante que nos acompañaba en la tarea de profesoras orientadoras: ¿Qué lugar nos damos en este vínculo? ¿El de quien sólo ofrece un espacio? ¿El lugar de "la" experiencia? ¿Un lugar desde la experiencia?...

Según Alliaud (2014), el oficio de enseñar se aprende a través de la inmersión en el terreno que se produce la enseñanza: enseñando, de la mano de un experto que apoya, acompaña y guía hacia una mayor autonomía o familiarizándose con las obras y enseñanzas de los otros. Es decir, el oficio puede ser enseñado, a través del encuentro entre el docente experimentado y el estudiante/practicante: mostrando, explicando lo que hacemos y por qué lo hacemos, dando cuenta de las decisiones que hemos ido tomando a lo largo del año. Es en este sentido, que el docente se muestra como un artesano, que



construye un dispositivo de enseñanza para poner en juego una intervención didáctica posible. Es mostrarle al estudiante/practicante cómo frente a los modelos didácticos se toman decisiones acerca del modo de enseñar, realizando bocetos para intervenir en la práctica, dando cuenta de cómo lo contingente obliga a recrear otra artesanía (Sardi, 2011).

Enseñar el oficio no es decirle al estudiante/practicante cómo debe hacer, sino poner a disposición aquello que se probó y también un invitar a pensar en el modo en que desarrollará su propia experiencia de enseñar, dejando que el estudiante/practicante realice su propio recorrido. Es poder superar la "pedagogía del modelo", que basada en la norma ideal, obtura tanto la acción como la misma formación (Alliaud, 2009:98). Nosotras les mostramos un espacio que estamos construyendo de un modo y en una determinada dirección, que el practicante va a ocupar de otra manera, como parte de una pedagogía artesanal, fundada en la cooperación y el trabajo colaborativo. De parte del docente orientador, es superar el plano meramente individual para avanzar en el hallazgo de recorridos compartidos.

A MODO DE CIERRE

No podemos cerrar esta reflexión sin incorporar a quienes generan esta posibilidad de trabajo con los estudiantes/docentes desde el equipo del Taller de Docencia I. Aquí tenemos que señalar el lugar que desde la propuesta programática se nos reconoce en el acompañamiento al proyecto que sostienen. Esto nos parece central: la institución que recibe a los estudiantes/docentes y las profesoras que lo hacemos, nos sentimos parte activa del proceso de trabajo y formación del Taller de Docencia I. Sentirnos parte, significa que vemos reconocido nuestro lugar. Son las acciones que fortalecen los vínculos entre las instituciones desde un lugar de reconocimiento profesional del otro. Tal como lo expresan Alliaud y Antelo (2009: 99.): "uno se forma al formar parte de un grupo de colegas que trabajan", vale decir, el involucrarnos en proyectos y trabajos compartidos, resignifica nuestra tarea, construyendo un nosotros que nos enriquece a todos.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista Currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 89-100.

Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: Akal.



- Basabe, L. y Cols E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. y otros. En *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Dhombres, D. (2 de diciembre, 1997). Entrevista a Derrida, J.Trad. de Peretti, C. y Vidarte, P. *Le Monde*. Recuperado de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.htm
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Insaurralde, M. (2009). (coord.). *Ciencias Sociales. Perspectivas epistemológicas y líneas de acción didáctica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sardi, V. (Octubre, 2011). De Artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *I Foro de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad del Comahue.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico. Buenos Aires: Santillana.

EL PERFIL ACADÉMICO DEL ALUMNO DEL ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES. UNR

Kahan, Gerardo, gerardokahan@gmail.com Maida, Miriam, mmmaida@hotmail.com Placci, Norma, nprofe11@gmail.com Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario

Introducción

El propósito de esta comunicación es dar a conocer el trabajo desarrollado en el Programa de Investigación de la SECyT de la UNR. El tiempo asignado fue de cuatro años (2011-2015). El interés se centró en generar conocimiento acerca del perfil del estudiante del último año de la carrera de Cs de la Educación para fundamentar las tareas de planeamiento, programación y evaluación de la formación docente.

La educación superior en las últimas décadas plantea una acción transformadora que condiciona el desarrollo de la Universidad como institución formadora. Las nuevas instancias de acreditación que plantea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la evaluación de la carrera docente dan cuenta de la existencia de una política que pretende modificar y/o realizar cambios curriculares. Por esto, se pretende que el trabajo se constituya en un 'insumo' para el diagnóstico del plan de estudio de la carrera de profesor en Ciencias de la Educación de la UNR.

Se parte de considerar al alumno en su doble aspecto: sujeto de la educación y objeto de estudio y se plantea la necesidad de describir y conocer la vida académica del mismo con el fin de reflexionar sobre la organización curricular y la adecuación de la oferta de la carrera de grado a las necesidades de la educación y de los propios estudiantes. Se señalan como centrales algunos interrogantes que permiten conocer quiénes son los estudiantes, qué hacen, qué piensan, cuál es su trayectoria, qué expectativas tienen, cómo se constituye su experiencia educativa en los diferentes espacios curriculares que les toca transitar, profundizando en este aspecto, la mirada en el espacio de Residencia Docente.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Conocer el *perfil académico* del alumno del último año de la carrera de profesor en Ciencias de la Educación.
- Indagar sobre las *competencias profesionales* adquiridas durante el cursado de la carrera
- Analizar la incidencia que la carrera provoca en la formación de los



alumnos que cursan el último año.

• Analizar las principales dificultades producidas en el transcurso del cursado de la carrera.

APROXIMACIONES TEÓRICAS

La formación académica para el ejercicio de la profesión en Ciencias de la Educación se lleva a cabo con modalidades particulares en el caso de la FHyA de la UNR. Los ejes que articulan el plan de la carrera de Ciencias de la Educación son: una concepción dinámica y dialéctica del conocimiento científico como construcción histórico-social y como unidad interdisciplinaria para superar la división entre disciplinas, una metodología participativa basada en la didáctica de lo grupal como forma de producción del conocimiento, del aprendizaje y de democratización de la enseñanza, y un sistema de co- gestión que se nutre de los aportes de todos los miembros: estudiantes, docente y co-formadores. Por lo tanto, el currículum se organiza por problemáticas, núcleos y áreas.

Se entiende que la Universidad, como institución de formación superior, tiene un importante papel, por no decir central, en el desarrollo cultural, económico y social del país. En este sentido un reto es la formación de profesionales con elevado nivel cultural, científico y técnico capaces de afrontar el conjunto de transformaciones que la sociedad actual reclama. La carrera de Ciencias de la Educación de la FHyA de la UNR pretende lograr una 'auténtica formación profesional'³⁴, que sin abandonar el lenguaje de los saberes pueda integrar los mismos al lenguaje más general de las competencias, es decir romper con la ficción de que el saber es por sí mismo un medio de acción y abandonar la ilusión de que para pasar a la acción es suficiente contar con saberes procedimentales.

Por esta razón el plan de estudios contempla en el perfil del egresado un espectro de posibilidades muy amplio para la inserción laboral. El trayecto educativo en la formación de grado genera competencias específicas para el desempeño de la profesión en instituciones educativas formales y no formales. Esto implica oportunidades laborales concretas para los egresados.

Se entiende que estudiar el perfil de los estudiantes plantea la necesidad de describir y conocer la vida académica de los mismos con el fin de reflexionar sobre la organización curricular y adecuación de la oferta de la carrera de grado

Por formación profesional se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida. Hace referencia a un tipo de formación que tiene por finalidad preparar a las personas para el trabajo.



que atienda a las necesidades de educación. Se señalan como centrales algunos interrogantes que permiten construir dicho perfil: conocer quiénes son los estudiantes, qué hacen, qué piensan, cuál es su trayectoria, qué expectativas tienen, cómo se constituye su experiencia educativa en los diferentes espacios curriculares que les toca transitar.

METODOLOGÍA

Estudiar el perfil de los alumnos no es posible dentro de los enfoques cuantitativos, la lógica positivista toma como único criterio de validación aquello que pueda ser observado, medido y generalizado. Se considera necesario desarrollar este proyecto desde un enfoque y procedimientos que posibiliten abordar los hechos en su complejidad buscando develar acontecimientos que pasan desapercibidos si sólo se emplean instrumentos de medición y estadística, por lo tanto, la metodología se inscribe en un diseño basado desde una perspectiva cualitativa.

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio pertenece a las ciencias sociales y, dada la naturaleza compleja de los conceptos que se plantean: *perfil académico, competencias, formación profesional*, entre otros, se considera para su abordaje la necesidad de un enfoque metodológico descriptivo-exploratorio.

La mirada desde el paradigma cualitativo permite comprender realidades sociales complejas y dinámicas, sabiendo que no es posible una neutralidad absoluta como garantía de objetividad, sino que es necesario articular: profundidad teórica y capacidad de indagación.

Este enfoque reconoce que la realidad social no es algo dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante, en continuo proceso, constituida por un complejo entramado de elementos objetivos y subjetivos. Por lo tanto, este proyecto intenta tanto conocer, como describir las características del perfil del egresado, para ello se indaga en el contexto real y se busca reunir información relevante, por un lado, acerca del perfil académico-estudiantil identificando los rasgos más sobresalientes en lo que respecta a aspectos comunes y generales; y por el otro, se procura conocer las competencias logradas por los sujetos durante el cursado de la carrera

El equipo de trabajo elaboró los instrumentos para recoger, analizar y categorizar la información. Entre los dispositivos seleccionados se destaca el uso de encuestas, entrevistas semiestructuradas y análisis documental (SUR1 Historia Académica).

Se ha optado por la encuesta, ya que permite llegar a la mayoría de los sujetos que participan de este proyecto, siendo esta una fortaleza. Además, posibilita agrupar los datos en forma de cuadros estadísticos de manera



sistemática y organizada. La confiabilidad y la validez de la información recogida estarán dadas por la confrontación y triangulación con los datos recopilados en las entrevistas.

Otro instrumento para recoger información es la entrevista que consiste en rememorar episodios de la vida ante las preguntas del entrevistador, que al reunirse y conversar con los participantes construye significados conjuntamente. Por ello, la entrevista se convierte en un proceso reflexivo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Las entrevistas de cualquier tipo tienen como denominador común la transacción que tiene lugar entre buscar información por parte del entrevistador y suministrar información por parte del informante. La entrevista cualitativa, en este caso, apunta "a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". (González Sammamed, 1994: 56). La entrevista posibilita reunir información acerca de aquello que no se puede conocer por medio de otros instrumentos, como la encuesta o el análisis documental. Respecto del procedimiento, la aplicación de las entrevistas se realiza de forma individual con los estudiantes de quinto año de la carrera de profesor en Ciencias de la Educación. Se trabaja con las cohortes que comprende el tiempo asignado a la investigación.

Es un instrumento que proporciona un amplio y sustancioso conocimiento del tema a trabajar, porque a través de la conversación y los intercambios guiados por preguntas semiestructuradas permite profundizar en la historia académica de un modo personal.

Se utiliza además, el análisis de documentos porque los documentos institucionales encierran circunstancias de gran significado acerca del perfil de los alumnos. Se reúne a partir de la lectura de los documentos, datos relevantes de la historia académica de cada uno para interpretar luego, dificultades y obstáculos.

El enfoque metodológico se basa en la triangulación de datos que aporten los diferentes instrumentos.

CONCLUSIONES

En las conclusiones provisorias se recuperan aspectos significativos a partir del análisis de información recogida en las cohortes 2011 al 2014 mediante la aplicación de encuestas, la realización de entrevistas y el estudio de documentos (SUR1). El material obtenido permite, no solo comparar, sino también realizar interpretaciones. Se toman en cuenta como punto de referencia las siguientes categorías:



- incidencia que la carrera produjo a nivel personal, académico y profesional
- expectativas de inserción laboral
- fortalezas y debilidades académicas de la carrera

En relación a la *incidencia que produjo la carrera*, la mayoría de los alumnos comparte la idea que la carrera tuvo un gran *impacto en lo personal*, ya que la construcción de conocimientos les permite desenvolverse y enfrentarse a otros a partir de un discurso basado en la teoría y no desde el saber cotidiano. Reconocen la importancia, como futuros profesionales, de posicionarse en un lugar ideológico y cognoscitivo diferente, aumentando también la autoestima.

Encuanto alo académico, mayoritariamente valoran el trabajo interdisciplinario porque ayuda a superar la división entre las disciplinas y permite una comunicación entre los saberes. Explicitan que la interdisciplinariedad colabora en la búsqueda de la unidad integrativa del conocimiento. Destacan que pueden visualizar desde la especificidad de un campo disciplinario las interrelaciones básicas con otros campos. Citan como ejemplo las relaciones entre el campo de la Pedagogía y otros espacios curriculares.

Inferimos al respecto que no todos los encuestados y entrevistados coinciden cuando intentan fundamentar la importancia del trabajo interdisciplinario; para un grupo de estudiantes se trata de la reorganización de contenidos de la enseñanza y de una nueva estructuración de las disciplinas, mientras que para otros, se refiere a profundos cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje que exige otros modos de pensar y de actuar tanto de los educadores como de los investigadores.

En lo referente al *enriquecimiento profesional* se pueden considerar también dos grupos, uno explicita que la carrera es una oportunidad para incorporar nuevas estrategias, modificar el pensamiento y la práctica. Esta les brinda aportes valiosos para trabajar en proyectos comunitarios -educación no formal- o en la docencia dentro de la educación formal y sistemática. El otro grupo agrega a lo ya señalado que la carrera les da la posibilidad de aprender a investigar, piensan que esta es una alternativa didáctica que contribuye a superar algunos obstáculos en el campo educativo y les abre como docentes un camino para la profesionalización. Destacan como valiosa la investigación grupal, ya que es donde realmente se trabaja con otros y no se marca una separación entre "el que sabe y enseña y el que no sabe y aprende".

En cuanto a las *expectativas de inserción laboral*, las respuestas conforman un abanico variado. Los que poseen formación previa en el campo educativo y están trabajando dentro del sistema formal- nivel inicial o primario-aspiran insertarse en el nivel superior no universitario-profesorados de formación docente. Los que aún no están trabajando en el sistema educativo visualizan la posibilidad de hacerlo en el campo de la educación no formal



y específicamente en proyectos socio-comunitarios y culturales. Para este grupo "el campo de inserción de la carrera es muy amplio". Un tercer grupo ve en las asesorías una salida laboral, entienden que el rol del 'asesor' es fundamental para orientar procesos educativos tanto en educación formal como no formal. Los estudiantes de este tercer grupo expresan preocupación por el no reconocimiento de la figura del asesor pedagógico por parte de las políticas públicas. Es para ellos un nuevo rol que se instala a partir de las reformas educativas no tenido en cuenta, básicamente por la política educativa provincial. Un cuarto grupo piensa en la investigación como inserción laboral siendo el nivel secundario el más nombrado para desarrollar-se. Consideran que el aprendizaje por la investigación en todas sus formas y niveles favorece la formación y la capacitación de sujetos críticos y creativos.

En cuanto a las *fortalezas académicas*, se observan dos posturas, una representada por un grupo que valoriza la interdisciplinariedad y al trabajo grupal como ejes que estructuran la carrera y otra que ve en la autogestión la mayor fortaleza. Ambos grupos coinciden que durante el cursado se aprenden conceptos pero también se aprenden procedimientos y se plantean modos de trabajo que inquietan, que llevan a seguir buscando respuestas a los problemas. Se mencionan de manera especial núcleos y áreas donde las fortalezas son más evidentes.

Frente a las debilidades académicas, la mayoría menciona la ubicación del espacio de Residencia Docente al final del cursado de la carrera. Explicitan que la debilidad no es en sí la ubicación sino la falta de inserción previa y paulatina en los espacios formales del sistema educativo. Ponen como ejemplo el cursado de las carreras del nivel superior no universitario donde el curriculum de formación docente contempla desde primer año el trayecto de la práctica a través de la modalidad de taller. Señalan la importancia de tener experiencias previas en las instituciones para vivenciar previamente el ejercicio de la práctica docente, tanto en espacios formales como no formales. Sienten una gran tensión al momento de ejercer el rol docente que se suma a la falta de experiencia en el manejo de grupos. Todos coinciden en que la mayor debilidad de la carrera es que la práctica preprofesional se dé solamente en el espacio de residencia en el último año de la carrera. También hacen referencia a la escasa articulación entre el desarrollo teórico y la acción.

Lo realizado, analizado y planteado como conclusiones provisorias interpelan y muestran la necesidad de algunos cambios en la organización de las áreas y núcleos de la carrera. Actualmente y ante la posibilidad de algunas modificaciones al plan de la carrera el presente trabajo se constituye en herramienta y fuente de consulta.



BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar; A.; Domingo, J. y Fernández, N. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- García San Pedro, M. (2004). *Competencias de Egresados Universitarios*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- García San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Le Boterf, G. (1995). Las competencias del formador de formación continua. En *De la competence: essai sur una ttracteu rétrange*. Paris: Editionsd'.
- Perrenoud, P. (2005). La formación profesional del maestro. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. *Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tejada Fernández, J. (2004). Elementos de convergencia entre la Formación Profesional y la Universidad: Implicaciones para la calidad de la formación. Grupo CIFO. (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional) Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, 1085-1117.
- Tejada Fernández, J. (30 junio-2 julio, 2005) Conferencia El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*, Poio, Pontevedra, España. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/Tejada-texto%20completo.pdf
- Tejada, A. (2006). Un currículo centrado en competencias. Bases para su construcción. *Acción pedagógica*, 40- 47.
- Toer, M. (2003). El perfil de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Buenos Aires. Los ingresantes al CBC en el área de los estudios sociales y su visión de las personalidades del siglo. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20100413094208/dt34.pdf

JUGAR PARA COMPRENDER. UNA EXPERIENCIA VIVENCIAL EN LA CÁTEDRA DE INTRODUCCIÓN A LA Administración

Kóbila, María Teresa, mtkobila@yahoo.com.ar Cardini, María Laura, marialauracardini@hotmail.com Salazar, Lorena, lole_salazar@yahoo.com Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Los problemas de falta de atención, concentración y las dificultades para interpretar y construir conocimientos son cada vez más frecuentes entre los estudiantes a nivel universitario. Siendo problemáticas a nivel social, las causales son múltiples y se atribuyen a la disfuncionalidad del sistema educativo, a deficiencias en las políticas públicas, a la falta de motivación familiar, a la insuficiencia de lectura por parte de los estudiantes, entre otras. Sánchez, Infante Rejano y Troyano Rodríguez (2000) aseguran que las variables motivacionales y actitudinales inciden en el rendimiento académico.

Asumiendo que la problemática es compleja y obedece a múltiples causales, una profesora reflexiona sobre posibles estrategias para movilizar a los estudiantes y contribuir a mitigar esta situación. Sin apartarse de los fundamentos teóricos-prácticos que presenta la corriente socio-constructivista, decide incorporar estrategias lúdicas-dinámica del juego-en la enseñanza de la materia Introducción a la Administración, evidenciando una mejoría en la atención, interés, interpretación y construcción de conocimientos de sus alumnos.

Esta experiencia y los resultados logrados, desde una mirada holística, se describen en este trabajo. Si bien la experiencia es reciente y no ha sido puesta en práctica por otros docentes de la unidad académica ni en el campo disciplinar mencionado, es importante exhibir y reflexionar acerca de los resultados logrados que podrían mejorarse con la aportación de otros colegas y desde la propia institución universitaria.

MARCO REFERENCIAL

El aprendizaje de conceptos, como parte de estructuras teóricas amplias, caracteriza los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel educativo superior (Sanjurjo y Vera, 1994). Los procesos sociales y de interacción que favorecen la co-construcción de nuevos conocimientos han sido abordados por las corrientes pedagógicas como fenómenos complejos.

Dentro de las corrientes constructivistas, Piaget entiende que el aprendizaje



es un proceso de "construcción continua" al igual que opina Vigotsky, agregando éste último, la cuestión del "medio social" en el cual el sujeto aprende; y Ausubel introduce la noción de "aprendizaje significativo" para explicar cómo aprende el alumno (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Estas concepciones, tal como lo considera Vigotsky (Bixio, 1999) conciben al juego como un dispositivo útil para potenciar la lógica y la racionalidad.

La Escuela Nueva amplía el enfoque destacando la importancia del interés y la actividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo no alcanza a explicar los procesos psicológicos complejos que surgen a partir de la actividad (Sanjurjo y Vera, 1994) porque ciertos seguidores de esta corriente de pensamiento entendieron a la actividad como un fin en sí mismo y no como sustento para otros aprendizajes.

A partir de estas argumentaciones, otros autores continuaron investigando acerca del juego y su articulación con el campo educativo. De este modo, Winnicott (1971) concibe al juego como una actividad creadora y de búsqueda de la persona; Huizinga (1972) lo entiende como una acción que se lleva a cabo con ciertos límites fijados de tiempo y lugar; y Caillois (1986) considera que el juego es una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y diversión. Estos autores, si bien disienten acerca de la interpretación de la naturaleza del juego, coinciden en que es un recurso para enseñar.

Desde el plano teórico estas argumentaciones son categóricas, no obstante, desde el punto de vista vivencial se asume una postura superadora con respecto al juego, entendiéndolo como una estrategia efectiva para garantizar mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se interpreta que el juego es una estrategia didáctica en sí misma, porque encierra en su concepción toda una serie de acciones y decisiones con fines pedagógicos concretos que el docente emplea.

"Llamamos estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica" (Bixio, 1999: 35). Esta autora detalla los elementos constitutivos de la estrategia didáctica, como la definición del estilo de enseñanza del docente y el tipo de estructura comunicativa propuesta, entre otros. No obstante, se asume que no todos los docentes están dispuestos a utilizar estrategias lúdicas porque para su implementación es necesario una dosis extra de tiempo y creatividad, visualizando y planificando una clase participativa, interactiva y dinámica en la que los estudiantes tengan que poner en juego sus actitudes y aptitudes.

La estrategia del juego es una expresión representativa del socioconstructivismo educativo. Consiste en un plan de acción para que el participante pueda involucrarse y aprender en la dinámica del juego. Es una estrategia que, en base a la interacción socio cognitiva entre los participantes, apela a las motivaciones para facilitar el aprendizaje significativo.



El término clave "actitud lúdica" del latín "ludere" del griego "lúdicra", que significa juego, hace referencia tanto a la actividad como a la actitud frente al juego, porque propone movimiento, inquietud, jugueteo hacia nuevas propuestas; es una forma de pensar y actuar y conlleva a una dinámica particular.

Aprender jugando implica aprender en una situación de interacción con otros, posibilitando que el alumno se involucre con el nuevo conocimiento desde los afectos, las sensaciones y las emociones. Los participantes deben trabajar, colaborar y cooperar con otro/s mediante una serie de destrezas que le faciliten la comunicación y la interacción. Los aportes individuales se integran al propósito grupal. Las ideas y la creatividad de cada uno de los sujetos implicados en el juego se incorporan, con feedback para facilitar y potenciar las habilidades individuales y el trabajo cooperativo.

Rescatar las relaciones de los alumnos entre sí, en el aula, para la resolución de tareas de aprendizaje, implica modificar la vieja idea de que las relaciones entre pares perturban el desarrollo de la clase y que, por lo tanto, deben ser restringidas y de ser posible eliminadas. La perspectiva asumida argumenta a favor de la interacción atendiendo que entre los participantes se produce una influencia educativa importante y enriquecedora de los procesos de construcción de conocimientos (Bixio, 1999).

Ahora bien, ¿Cuál es el rol de lo emocional en los procesos de construcción de conocimiento? Goleman (2000:24) sostiene que todas las emociones son impulsos que nos llevan a actuar y que fueron fundamentales en el desarrollo evolutivo. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino "movere" que significa "moverse" más el prefijo "e", que indica algo así como "movimiento hacia".

Cada emoción predispone al cuerpo a un propósito y a un diferente tipo de respuesta. Así, uno de los principales cambios biológicos producidos por la felicidad consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. Esta condición predispone al sujeto a la consecución de una amplia variedad de objetivos.

Para explicar cómo las emociones interactúan con nuestra razón, Goleman (2000) afirma que "...todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental" (p. 27). Este autor, explica que la mente racional -reflexiva, consciente, pensativa- y la mente emocional -impulsiva, ilógica, dominante- operan casi todo el tiempo en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento. Existe un equilibrio entre la mente emocional y la racional: la emoción nutre y



da forma a las operaciones de la mente racional y, a su vez, la mente racional ajusta y a veces censura a las emociones.

Los estudiantes que se hallan atrapados por el enojo, la ansiedado la depresión tienen dificultades para aprender porque no perciben adecuadamente la información y, en consecuencia, no pueden procesarla correctamente. Generalmente las emociones negativas -o destructivas-, en palabras de Goleman (2003), absorben toda la atención del individuo, obstaculizando los intentos por concentrarse en otra cosa. Cuando las emociones dificultan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva que los científicos denominan "memoria de trabajo", que es la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo y que es, justamente, la que posibilita cualquier actividad intelectual.

Contrariamente, la motivación positiva -ligada al entusiasmo y la perseverancia-favorece el rendimiento. En la medida en que estemos motivados por el entusiasmo, con gusto por lo que hacemos y con una cuota óptima de ansiedad tendremos excelentes estímulos para el logro de los objetivos. La perseverancia, resultante de los factores emocionales, como el entusiasmo y la tenacidad contribuyen a afrontar cualquier obstáculo y a alcanzar niveles de excelencia en cualquier profesión o carrera.

Otra de las emociones que afecta nuestro rendimiento intelectual, saboteando el rendimiento académico, es la ansiedad. Cuanto más proclive a preocuparse es la persona, más pobre resulta su rendimiento académico ya que, según estudios, la presencia de pensamientos negativos obstaculiza directamente el proceso de toma de decisiones. Goleman (2000) asegura que existe una relación óptima entre ansiedad y rendimiento: una cuota mínima de nerviosismo permite alcanzar el máximo rendimiento, mientras que muy poca ansiedad genera apatía o falta de motivación y, en el otro extremo, un exceso de ansiedad sabotea todo intento de hacerlo bien.

Los estados de ánimos positivos, como la felicidad y el entusiasmo, aumentan la capacidad de pensar con flexibilidad y complejidad, haciendo más fácil encontrar soluciones a los problemas (intelectuales o interpersonales). Incluso los cambios más ligeros de estado de ánimo pueden llegar a modificar nuestros pensamientos y consecuentemente nuestras decisiones. Goleman argumenta que las personas con buen humor están más predispuestas a pensar de una manera más abierta y positiva, también hace referencia a un "estado de flujo" o de compenetración, en el que una persona se encuentra en un nivel máximo de concentración y satisfacción al mismo tiempo. Es un estado en el que se logran rendimientos superiores a cualquier otro estado y esa excelencia se produce sin el menor esfuerzo, controlando las emociones al servicio del rendimiento y el aprendizaje. Es



un estado en el que la gente se absorbe por completo y presta atención sólo a lo que está haciendo, su conciencia se funde con su acción, perdiendo toda noción del tiempo y del espacio.

Como me comentó Csikszentmihalyi

[...] la gente parece concentrarse mejor cuando las exigencias son un poco mayores de lo habitual, y son capaces de dar más de lo habitual. Si se le exige demasiado poco, la gente se aburre. Si tiene que ocuparse de demasiadas cosas se vuelve ansiosa. El estado de flujo se produce en esa delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad (en Goleman, 2000: 118).

En el estado de flujo o de compenetración, la atención es relajada aunque muy concentrada, al decir de Goleman, un estado en el que no existe "ruido emocional" que distraiga la atención. Cuando el cerebro trabaja con cansancio o nerviosismo es menos eficaz y se presenta como sumamente distraído, y lo mismo ocurre en el caso del aburrimiento, dado que si una tarea es demasiado sencilla -no queda mucho por aprender- resulta aburrida y si, por el contrario, es más compleja de la cuenta -hay demasiado por aprender- el resultado es la ansiedad. El estado de flujo, necesario para alcanzar un aprendizaje, se da en una situación intermedia donde la tarea no debe ser demasiado sencilla porque se torna aburrida, ni demasiado compleja o inalcanzable porque causaría ansiedad.

Así, se considera al estado de flujo y los estados positivos que lo caracterizan como parte de una forma más saludable de enseñar, motivando a los estudiantes desde el interior ya que se aprende mejor cuando uno hace algo que le gusta y puede disfrutar comprometiéndose en ello. Estas ideas, en torno a la incidencia de lo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten vislumbrar el potencial de aplicación de las estrategias lúdicas para superar los problemas planteados inicialmente.

OBJETIVOS

- Identificar qué factores anímicos y/o intelectuales prevalecen en los estudiantes cuando se aplican estrategias lúdicas.
- Describir los cambios experimentados en el estado anímico -cansancio, aburrimiento, incomodidad, entusiasmo y satisfacción- de los estudiantes, en las clases sin y con juegos.
- Narrar las percepciones acerca de las dimensiones cognitivas -comprensión, concentración- de los estudiantes en las clases sin y con juegos.
- Interpretar las dimensiones precedentes para reflexionar acerca del impacto que provocan en el rendimiento académico de los alumnos.



METODOLOGÍA

A partir de la problemática percibida y los objetivos propuestos se aplicó una metodología de corte cualitativo para el estudio de caso. Las herramientas empleadas para el relevamiento de información fueron encuestas, observaciones, fotografías y registros en diarios de campo, efectuadas durante el cursado cuatrimestral de la materia. Las observaciones y registros en diarios de campo fueron permanentes y continuos. Las encuestas fueron de dos tipos y se efectuaron en diferentes momentos. Un tipo de encuesta se efectuó para comparar resultados entre las clases con y sin juegos; y el otro se empleó para recabar opiniones con respecto a la motivación, concentración e interés de los estudiantes; en definitiva, para averiguar cómo los aspectos anímicos inciden en la comprensión y el aprendizaje. Las fotografías se tomaron mientras los alumnos participaban de las distintas actividades para registrar expresiones corporales que reflejan estados anímicos diferentes.

Es relevante destacar que el grupo bajo estudio es numeroso, aproximadamente sesenta y ocho (68) alumnos asistentes regularmente a las clases. Una adscripta a la cátedra colaboró con la profesora a cargo de la comisión. No se presentaron limitantes para hacer la recolección y relevamiento de información.

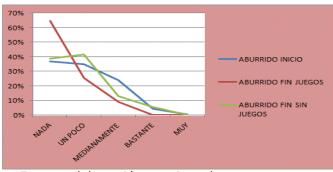
El caso, estudiado en profundidad, permitió hacer inferencias significativas aunque las mismas no resultan suficientes para hacer extrapolaciones o generalizaciones en otros casos.

RESULTADOS

Se analizaron los datos de las mediciones de estados de ánimo, con el fin de identificar los cambios anímicos entre el inicio de clase y la finalización de la misma, tanto en los días en que se utilizaron juegos como en los que no. La medición se realizó a través de encuestas, al inicio y cierre de cada tipo de clases. Los alumnos debían optar entre diferentes niveles para cada uno de los estados anímicos -nada, un poco, medianamente, bastante y muy-. Las mediciones se exponen de esta forma:



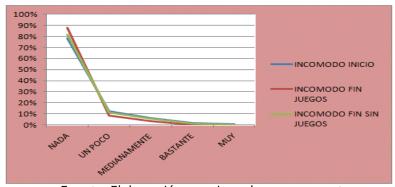
Figura 1: Medición de la variable "aburrimiento"



Fuente: elaboración propia en base a encuestas

Se representa la intensidad de la variable "aburrimiento". La línea azul marca el inicio de ambos tipos de clases, mide los estados de ánimos de los alumnos, donde aproximadamente un cuarenta (40%) manifestó estar "nada" aburrido. Al final de cada tipo de clase se notaron las diferencias: en la curva roja (con juego) puede observarse que más del sesenta (60%) se encuentran "nada aburridos", en tanto que en la curva verde (sin juegos) permaneció casi igual que al inicio de las clases (40%). La forma de la curvatura muestra la intensidad de la variable "aburrimiento", más cantidad de alumnos se encuentran "nada" aburridos al finalizar las clases con juegos (curva roja), comparados con el inicio de las mismas (curva azul) o con una clase sin juegos (curva verde). Por el contrario, hay menos alumnos "un poco", "medianamente", o "bastante" aburridos en las clases con juegos, comparado con el inicio de las clases o con las clases sin juegos, observado a través de la forma de la curva.

Figura 2: Medición de la variable "incomodidad"

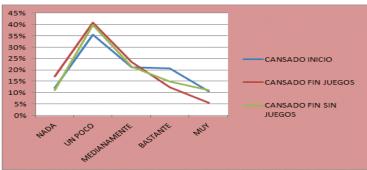


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas

Esta curva es particularmente estable en el tiempo y en diferentes condiciones. La mayoría de los alumnos, invariablemente se sienten "nada" incómodos. Es una curva que cae abruptamente a partir del primer estado. Es casi imperceptible el movimiento de las curva; sin embargo, es alentador ya que la incomodidad disminuye su intensidad a lo largo de una clase con juegos.



Figura 3: Medición de la variable "cansancio"

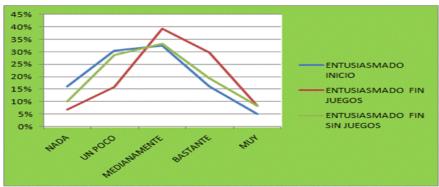


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas

Los movimientos de esta curva evidencian que al final de las clases con juego es mayor la cantidad de alumnos que exponen estar "nada" o "un poco" cansados, comparado con el momento de inicio de la clase. Además disminuye la intensidad del cansancio, aunque en menor medida, que en la clase con juego. Por otro lado, es menor la cantidad de estudiantes que manifestaron estar "bastante" o "muy" cansados, comparado con el inicio de clase (curva celeste) o con las clases sin juegos (curva verde). También, el "cansancio" al finalizar las clases, disminuyó notoriamente su intensidad en las clases con juegos. Se confirmó que estos estados de ánimo indeseados disminuyeron su intensidad al finalizar las clases con juegos.

Por el contrario, el entusiasmo y la satisfacción -estados de ánimo deseadosevidenciaron un aumento de su intensidad a lo largo de las clases con juegos, como se muestra en las siguientes representaciones.

Figura 4: Medición de la variable "entusiasmo"

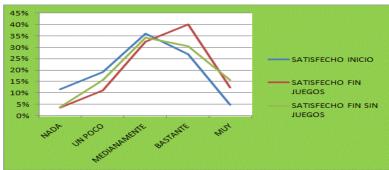


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas

En las clases con juegos aumenta el número de alumnos que están "medianamente", "bastante" y "muy" entusiasmados, comparado con el inicio de las clases o con el final de otras clases sin juegos. Simultáneamente, en las clases con juegos disminuye la cantidad de alumnos que se encontraron "nada" o "poco" entusiasmados.



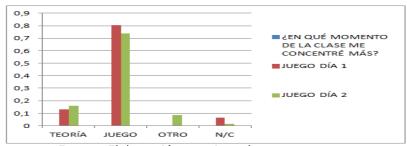
Figura 5: Medición de la variable "satisfacción"



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas

Asimismo, se observa que en las clases con juegos aumenta el número de alumnos que están "bastante" y "muy" satisfechos, comparados con el inicio de las clases o con el final de clases sin juegos. Simultáneamente, en las clases con juegos, disminuye la cantidad de alumnos que se encontraron "nada", "poco" o "medianamente" satisfechos.

Figura 6: Medición de la variable "momento de mayor concentración"



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas

Durante las clases con juegos la concentración fue mayor que en las clases sin juego (5%). En las clases con juego, el tiempo dedicado para jugar suele ser una fracción de la misma, mientras que el resto se dedica a la explicación de la teoría. En los resultados arrojados por las encuestas, se detecta que más del 70% de los alumnos dicen estar más concentrados durante el juego que durante la instancia de explicación teórica.

Por último, en relación al nivel de comprensión, las encuestas evidenciaron que durante todas las clases observadas, la mayoría de los alumnos declaró comprender el setenta y cinco (75%) por ciento o más de los temas desarrollados en clases. Sin embargo, para los días de juego se obtiene un promedio de comprensión de casi el ochenta (80%) por ciento, es decir, más que en los días de no juego, en los cuáles el promedio ronda en el setenta y cuatro por ciento (74%).

Al finalizar el dictado de la materia, una encuesta final reveló que las actividades que más disfrutaron los alumnos fueron los juegos, así lo manifestó el cincuenta por ciento (50%) de los alumnos. El veintisiete por



ciento (27%) de los alumnos dijeron disfrutar más de las explicaciones teóricas, mientras que sólo el catorce por ciento (14%) declaran disfrutan más de los ejercicios prácticos.

La cuota de "ansiedad", a la que refiere Goleman (2000), no fue objeto de esta investigación, no obstante, se puede afirmar que al introducirse la variable "tiempo" en las estrategias lúdicas planificadas, éste tuvo un impacto en el nivel de competitividad de los equipos de trabajos observados.

REFLEXIONES

La satisfacción y el entusiasmo -factores anímicos- que son deseables hallar entre los estudiantes, estuvieron presentes en esta experiencia áulica y aumentaron considerablemente al aplicarse estrategias lúdicas. Por otro lado, el cansancio y el aburrimiento, considerados no deseables, se redujeron, lo cual fue esperable en correspondencia a la medición de factores positivos.

Reconociendo que las emociones negativas están presentes en los estudiantes y éstas dificultan el aprendizaje porque constituyen barreras para la comunicación y comprensión de significados, puede inferirse la relevancia de disminuir o atenuar los estados negativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando se comparó el tiempo en que un alumno logró mantener su nivel de concentración -factor intelectual- se corroboró que al "jugar" este aumentaba y, además, durante el juego lograba el máximo nivel de concentración. De la misma manera, la satisfacción y el entusiasmo se acrecentaron mientras se jugaba. Es indudable el impacto del juego para predisponer anímicamente al estudiante y optimizar su rendimiento intelectual.

La variable temporal, no circunscrita en este trabajo, está siendo considerada en el avance de esta investigación. Aceptado los fundamentos teóricos y, corroborándolos en la praxis, se puede aseverar que las estrategias lúdicas activan los factores anímicos y cognitivos que facilitan la comprensión y el aprendizaje.

Los resultados de la aplicación de estrategias lúdicas en el campo de la administración fueron alentadores y sirvieron para mermar los problemas antes mencionados. A la par, se juzga que el profesor es el responsable de la organización pedagógica y áulica y, por ello, el principal promotor de la implementación de estrategias lúdicas como potenciadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario.

Esta experiencia es, al mismo tiempo, incipiente y prometedora. Desde el campo de la investigación, se está profundizando en el estudio de estrategias lúdicas y, paralelamente, en el ámbito áulico se avanza en el diseño y la aplicación de nuevos juegos. Esta ponencia, pretende sentar las bases para estudios posteriores y procura abrir el debate entre docentes e investigadores



de diversas disciplinas que se sientan interesados y movilizados asuperarse personal y profesionalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bixio, C. (1999). *Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.* Rosario: Homo Sapiens.
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. [1era. Ed. en español] México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2000). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Vergara.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas.* Buenos Aires: Vergara.
- Huizinga, J. (1972). Homo Ludens. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M. M.; Infante Rejano, E.; Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, (3), 505-517. Recuperado de http://www.personal.us.es/.../Fracaso%20académico%20Marín-Infante-Troyano2000.p.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, D.W. (1971). Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa.

INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE INCORPORACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

Larison, Leandro, leandrolarison@hotmail.com Catalá del Río, Paloma, palomacatala@gmail.com Universidad Nacional Arturo Jauretche

PRESENTACIÓN

La presente ponencia relata nuestra experiencia de estos años en el IEI de la UNAJ respecto del trabajo que se viene dando en torno a la promoción de una práctica docente que activamente se propone dar cuenta del registro de la realidad del alumno en su particular situación y trayectoria.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) asume como uno de sus objetivos fundamentales garantizar el derecho a la educación superior de calidad. Se presenta así el desafío de promover, entre todos los actores que conforman la institución, el reconocimiento de la condición de estudiantes universitarios como un derecho que no se pone en cuestión, sino que se garantiza.

Este derecho alcanza, en el caso de nuestra institución, a todo aquél que acreditada la finalización de trayectos educativos preuniversitarios requeridos para la incorporación a una universidad nacional, toma la decisión de realizar sus estudios en la UNAJ.

Actualmente las modalidades de admisión adoptadas en nuestro sistema universitario nacional se encuentran caracterizadas por una gran heterogeneidad cuya base se sustenta en la libre adopción que poseen los centros académicos en el momento de definir una política de ingreso. Hablamos de Sistema de admisión entendiéndolo como la etapa previa al ingreso a una carrera universitaria donde el aspirante debe cumplir con una serie de actividades planificadas formalmente a fin de lograr el ingreso efectivo a los estudios de grado.

En el caso de la UNAJ lo que se solicita al aspirante para el ingreso efectivo es realizar un Curso de Preparación Universitaria (CPU) y cumplir con la condición de regular en el mismo. Este criterio de admisión establecido puede ser reconocido entonces como no-selectivo, y el CPU debe ser comprendido como una instancia que se ha planteado en función de lograr una incorporación gradual y asistida de los ingresantes.

La institución hace importantes esfuerzos para sostener esta decisión y esto conlleva a la necesidad de lograr un conocimiento en torno al modo en que el proceso educativo se va concretando. El notable incremento que



venimos experimentando en la UNAJ hace que una inadecuación de los procesos formativos a la realidad de los estudiantes pueda traducirse en consecuencias no deseadas: o bien la exclusión de aquellos que no lograron sentirse contenidos por la institución, o bien la acumulación de estudiantes en determinados tramos del trayecto a causa de no lograr avanzar, lo cual redundaría en una sobre exigencia de las estructuras edilicias, administrativas y docentes de la universidad afectando la viabilidad del proyecto educativo.

LOS INGRESANTES DE LA UNAJ

Año	Inscriptos		
2011	3046		
2012	5265		
2013	5179		
2014	7000		
2015	9100		

En el 2010 se produjo la primera inscripción a carreras de la UNAJ con una repercusión muy importante, mayor que la esperada. En cada nuevo año aparecía la pregunta de si ya se había llegado al "amesetamiento" del número de ingresantes, y cada nuevo año las expectativas se veían sobrepasadas por la masiva demanda que se hacía efectiva.

El perfil del estudiante de la UNAJ es dinámico y así como no podemos hablar de una estabilización del número de inscriptos, tampoco podemos considerar que las variables que permiten caracterizar a los estudiantes se han estabilizado. Por ejemplo, se registra una progresiva baja en la edad promedio de los ingresantes, que empezó siendo en los primeros años de 28 años, ubicándose hoy en los 26 años promedio.

Los datos que vamos obteniendo sobre nuestros estudiantes, si bien van presentando ciertas variaciones en el transcurso de los años, nos muestran que efectivamente, y tal como lo plantean los trabajos de investigación referidos a las universidades del conurbano, quienes se van incorporando a la UNAJ llegan signados por lo que Ezcurra (2013) menciona como condicionantes adversos para el desarrollo de una carrera universitaria en función de una situación social desventajosa.

Investigaciones realizadas en distintas instancias del sistema universitario muestran que las *tasas de abandono* van en perjuicio de franjas sociales que se presentan evidenciando un *desventaja social* en la distribución de capital económico y cultural.



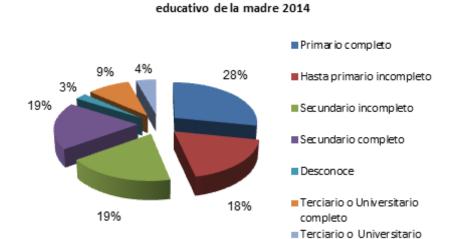
Esta suele ser definida por los *ingresos* pero también por el nivel educativo de los padres. Así, el estatus de *primera generación* es conceptuado como un factor condicionante adverso. Un factor condicionante es el de ser trabajador de tiempo completo, y otro la cantidad de tiempo transcurrido entre la finalización del secundario y el ingreso a la universidad. Una cuestión interesante que aporta el trabajo que desarrollaron Colabella y Vargas (2013) sobre estudiantes de la UNAJ es el registro de la "simultaneidad intergeneracional de estudiantes de primera generación universitaria" donde dan cuenta de este proceso de simultaneidad en el que padres e hijos, tíos y sobrinos, se van a recibir al mismo tiempo, y todos van a ser primera generación de universitarios.

Independientemente de si estos aspectos explican efectivamente el desempeño, la permanencia o el abandono en la UNAJ, ¿En qué medida se manifiestan estos "condicionantes adversos" en el universo de nuestros estudiantes?

Tomando los datos de los ingresantes 2014 encontramos que:

Respecto de la condición de ser primera generación del grupo familiar, los datos recogidos muestran que el porcentaje de estudiantes con madre que no ha realizado estudios universitarios es del 87%, en tanto que el porcentaje de estudiantes con padre que no ha realizado estudios universitarios es del 86%. Esto se vuelve más ilustrativo cuando consideramos el caso de estudiantes cuya madre y padre han completado sus estudios universitarios: 4% y 3% respectivamente.

Distribución de estudiantes de la UNAJ según nivel

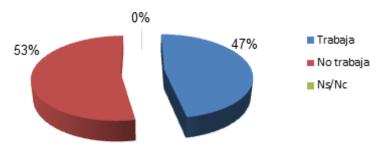


incompleto



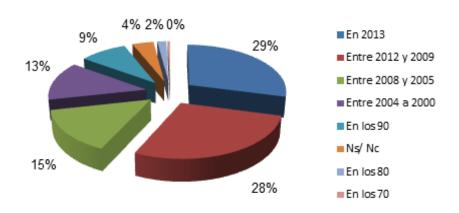
Respecto de la condición laboral, los datos relevados nos muestran que el 53% trabaja, y de estos cerca del 40 % trabaja más de 35hs semanales.

Distribución de inscriptos 2014 según Situación Laboral



Respecto del tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios secundarios, observamos que cerca del 57% de los inscriptos finalizaron entre 2009 y 2014, en tanto que el 43% restante finalizó con anterioridad al 2009.

Distribución de inscriptos 2014 según año en que finalizaron sus estudios



LAS INTERVENCIONES QUE SE HAN REALIZADO EN FUNCIÓN DE FAVORECER EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES

En este marco de la masividad, y en función de reconocer que existen problemáticas que son propias de los inicios de una carrera universitaria, en 2012 se decidió la creación del Instituto de Estudios Iniciales (IEI), con el objeto de generar una instancia de intervención sobre necesidades y problemáticas específicas al primer ciclo de ingreso, considerando que los tramos del ingreso constituyen una pieza fundamental: no aseguran por sí mismos trayectorias exitosas, pero aportan herramientas y sobre todo manifiestan de manera



concreta la preocupación institucional por esa primera experiencia formativa. En el mejor de los casos, si los estudiantes consiguen atravesar ese tramo de manera productiva, ellos mismos tendrán más herramientas para exigir calidad y para asegurar su propia trayectoria hasta el final. Es, a su vez, el modo de legitimar el trabajo de los docentes abocados a recibir, dar bienvenida y preparar a los estudiantes que inician sus estudios universitarios.

La experiencia de los primeros años dio lugar al diseño y articulación de dos tramos formales en el ámbito bajo competencia del instituto: el que se dio en llamar Curso de preparación Universitaria (CPU) y que en términos procesuales se ocupa del *pasaje e incorporación* a una institución educativa de nivel superior; y el que se dio en llamar Ciclo Inicial (CI) que se ocupa al *inicio* de una trayectoria, en donde los basamentos disciplinares y actitudinales necesarios para su efectiva realización, se concibe, también han de ser incorporados en términos procesuales.

A partir de 2013 se empezaron a incorporar una serie de acciones con el objeto de hacer efectiva una intervención acorde a las problemáticas vinculadas al desempeño estudiantil que se fueron identificando:

Antes del comienzo del CPU:

- Las prenociones de los estudiantes de las escuelas medias muchas veces distan de los objetivos reales de la institución y esto ha sido motivo de frustraciones tempranas que afectan las motivaciones de realizar una trayectoria universitaria. Por este motivo comenzaron a realizarse charlas y talleres en escuelas medias, con participación de docentes del CPU, en la etapa previa al periodo de inscripción para que aquellos que asuman la decisión de incorporarse como estudiantes a la UNAj conozcan el proyecto institucional.

Durante el CPU:

- Frente a los primeros problemas vinculados a la participación en la dinámica institucional se propone la Implementación del Proyecto de Voluntariado de "tutores pares" para que estudiantes avanzados se conviertan en referentes de los ingresantes desde la inscripción hasta la finalización del CI.

Durante la cursada de materias del CI:

- Las dificultades que mostraron muchos estudiantes en relación del cierre de los contenidos disciplinares propuestos en el CPU llevaron a la Implementación de Talleres Complementarios para aquellos estudiantes que desaprobaron alguna de las materias CPU.
- En la medida que se observó la dificultad de los estudiantes para aprovechar el espacio de las clases de apoyo, y bajo la hipótesis de que el aula resulta el lugar central para la reversión de situaciones de aprendizaje, este año se plantearon clases de apoyo con pares pedagógicos dentro del aula para el



trabajo de problemáticas específicas.

Durante todo el trayecto académico:

- En la medida que se fue observando que las falencias que presentan muchos estudiantes en relación a la lecto-escritura persiste aún después de aprobar materias que específicamente se ocupan del tema, se creó el Programa de fortalecimiento de la Lectura y Escritura para el desarrollo y la consolidación de competencias metadiscursivas en los diferentes trayectos formativos. Es una experiencia implementada que por cierto demuestra resultados relevantes en tanto contempla la variable temporal en relación con la apropiación de las formas de producción y validación de conocimientos.
- A partir de la certeza de que el primer año tiene particularidades, en términos de trayecto, que son comunes a todas carreras de la institución este año estamos trabajando en las primeras Jornadas de docentes del primer año.

El objeto de esta enumeración de acciones estratégicas es poner de relieve el carácter dinámico que se le reconoce a la vida institucional y el requerimiento de la participación de todos los actores implicados en el proceso de acompañamiento al nuevo estudiante de la UNAJ.

En este contexto cobra relevancia que el docente pueda preguntarse qué esperar de sus estudiantes además de que aprueben las evaluaciones: cuestiones vinculadas al reconocer y ponderar aquellos otros saberes no necesariamente académicos y saber qué respuestas dar cuando eso que trae no se parece a lo esperado.

LAS PREGUNTAS NECESARIAS

Hay cuestiones específicas del proceso educativo que se desdibujan cuando la la relación docente alumno no encuentra posibilidad de concretarse en el reconocimiento del otro. Lo importante es indagar en los factores que ocasionan el desencuentro. Se trata de indagar en los factores que ocasionan el desencuentro y repensar cuáles son las condiciones para el encuentro 'que afecte y habilite al otro'.

La voz del docente es la que permite la identificación de las percepciones y valoraciones acerca de lo que pasa en las prácticas cotidianas de la enseñanza y aprendizaje y su repercusión en el desempeño académico, para promover una mirada autorreflexiva de las prácticas educativas con una formación que repercuta en la cotidianeidad del desempeño docente.

En los comentarios de los docentes vamos registrando qué posición toman frente al reconocimiento de la brecha anteriormente nombrada, entre el estudiante esperado y el real. Ahora bien, ¿qué hacer frente a ese estudiante que se reconoce distinto al esperado? Algunos de los elementos comunes



que surgen de las conversaciones con docentes tienen que ver con *habitus* que queremos desnaturalizar:

El gran problema con los estudiantes es que tienen un problema actitudinal, nos les interesa la clase, no participan, no preguntan, no responden a preguntas y no hacen trabajos prácticos ni estudian entre una clase y la otra. No les importa la materia.

Tiene grandes problemas de comprensión de textos, no entienden lo que leen.

No entienden que no entienden.

Lo primero que observamos es que la carga recae sobre los estudiantes. Son ellos los no estudian, no leen y no entienden. Si no operamos sobre esa brecha terminaremos excluyendo a los estudiantes sin el capital "correcto" (Berger: 2000). Hay en relación a esto un estudio citado por Ezcurra, sobre el diseño de un cuestionario para alumnos, un inventario de ciertas actitudes y conductas de los docentes y su impacto en las ideas de deserción y/o abandono.

Frente a nuestra pregunta de qué hacer frente esto, surgen respuestas que también entendemos tienen que ver con a aquellas prácticas docentes heredadas y naturalizadas en su propia formación docente y en su experiencia en otras instituciones. Cuando un docente relata "Yo les digo: así no vamos a ningún lado", comprendemos que no intenta en absoluto disuadir al estudiante de continuar con la cursada, pero en su afirmación pesa una carga de cierta desilusión frente a lo que el alumno no logra. Es aquí donde se debe enseñar lo omitido, es decir donde debemos "velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles. Se dan por conocidos saberes que sólo algunos dominan" (Bourdieu, 2005).

HACIA UNA VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE QUE CONTEMPLE LAS PARTICULARIDADES DE LOS INICIOS

A medida que los estudiantes se incorporan formalmente a la institución comienza un proceso que puede ser concebido en términos de un pasaje efectivo a la condición de estudiante universitario, tanto en las etapas de abandono de grupos sociales previos, de cambio y de integración (Tinto, 1993) como en las que hablan acerca del tiempo de la extranjeridad, del aprendizaje y, finalmente, el tiempo de la afiliación (Coulon, 2005). En ambos casos dicho proceso nos exige considerar que la adquisición de las habilidades que hacen al oficio del estudiante universitario requiere de tiempos desiguales y varía en función de las experiencias previas, las cuales se implican con el capital social y cultural que acabamos de mencionar.

La inadecuada valoración de los avances, estancamientos e incluso retrocesos de los estudiantes en su tránsito por la institución pueden



tener un notable impacto, sobre todo, en las motivaciones y anhelos de aquellos que han construido con mucha dificultad un horizonte distinto al de su entorno social inmediato. En este punto, el docente y sus definiciones respecto de lo que un estudiante universitario es y debe ser, son un aspecto que hace a la dialéctica institucional en la que se inscribe la conformación de la identidad del estudiante.

En este sentido reforzamos la idea de que "ser universitario" no tiene que ver sólo con cumplir con contenidos mínimos que la institución espera para ser admitido, sino con la construcción de un "oficio de ser estudiante" que tiene tiempos propios y diferenciados, que deben ser articulados por la institución.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Si partimos de reconocer que los estudiantes llegan a la Universidad con una autoestima social dañada, fruto de la desigualdad cultural socialmente condicionada, entonces podemos concluir que las intervenciones en el aula han de tener una ductilidad y una capacidad de intervención (teniendo en cuenta aspectos particulares de los estudiantes, trayectorias, problemáticas familiares) que exceden las competencias asumidas por el docente de la universidad tradicional.

Cuando el docente percibe que al estudiante "no le importa nada" entendemos que si esa percepción se conjuga con la expectativa de *fracaso* que en muchos casos ya trae el estudiante ("yo no voy a poder", "la universidad no es para mí") se concreta el encuentro de dos representaciones que requieren que en principio ponerse en discusión respecto de su significado y consecuencias.

En relación a la idea de fracaso hay varios autores que aportan a la cuestión Colabella y Vargas (2013) que enriqueciendo el concepto de "inclusión-excluyente", hablan acerca de que los casos en los que el fracaso es el primero de, a veces, varios intentos, es decir cuando el "fracaso deviene condición de posibilidad para el éxito". Y por otra parte, Como ya ha sido planteado, los alumnos de clases desfavorecidas, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos.

Ninguna transformación puede hacerse de forma aislada y sin la intervención de todos los actores involucrados. Las más eficaces serán, y así lo ha marcado la experiencia en estos años, las que involucren, escuchen y promuevan acciones conjuntas, para trabajar en pos de una redistribución del capital cultural a través de la pedagogía (Ezcurra, 2013).

Promoviendo el reconocimiento de los estudiantes reales, pretendemos una institución que no ofrezca soluciones parciales para pocos sino políticas estratégicas que garanticen verdadera inclusión democrática.



El aula es casi el único lugar donde los estudiantes más desfavorecidos se encuentran entre sí, con sus pares, y con los docentes. Desde este punto de vista se coloca al aula como un factor condicionante fundamental para el desempeño estudiantil, es por esto que entendemos que es tan necesario que el docente pueda reconocer y lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje con el estudiante real.

Nos queda como desafío a futuro el trabajo de investigación conjunto con universidades nacionales que enfrenten la misma problemática en pos de la defensa de políticas públicas que como indicamos al inicio de esta ponencia sigan garantizando el derecho a la educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1964). Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castiglione, A. M.; Abdala L., Sarife. (2014). Culturas juveniles en tensión con las culturas académicas en la universidad. Reflexiones en torno a la superación del desencuentro. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública.
- Colabella, L., P. Vargas. (2014). La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay. Buenos Aires: CLACSO.
- Coulon, A. (2005). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Antrophos.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Buenos Aires: UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.*Buenos Aires: UNGS.
- Rinesi, E. (2013). *Presente y desafíos de la universidad pública argentina*. La *Universidad interviene en los debates nacionales*. Buenos Aires: UNGS.
- Tinto, V. (2009). *Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores*. México: UNAM.

ESTILOS DE ENSEÑANZA EN PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES Y VÍNCULO PEDAGÓGICO

Laudadío,1 María Julieta,y 2 julietalaudadio@gmail.com Mazzitelli,1 Claudia Alejandra,y 2 mazzitel@ffha.unsj.edu.ar 1 Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. FFHA-UNSJ. 2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET

Introducción

Actualmente existe una preocupación expresada por científicos, investigadores y docentes en relación con el accionar de los profesores en las aulas. Asimismo, la relación de la naturaleza del contenido que se enseña y el modo particular de enseñarlo –su didáctica específica- es un tema que adquiere relevancia entre los especialistas de la educación. Centrándonos en la enseñanza de la Ciencias Naturales, se observan bajos desempeños de los estudiantes y desinterés por la elección de carreras universitarias vinculadas a estas ciencias (Ratto, 2012). A partir de algunos resultados obtenidos en investigaciones recientes, se puede inferir una vinculación entre las dificultades de aprendizaje y la enseñanza de las ciencias (Mazzitelli, 2007; Mazzitelli y Guirado, 2010). La enseñanza de una disciplina particular está relacionada tanto con los estilos de enseñanza como con el vínculo pedagógico. Al respecto se plantea la necesidad de desarrollar programas de investigación específicos que permitan superar esta situación y fortalecer la enseñanza de las ciencias promoviendo a su vez el intercambio de experiencias pedagógicas en este ámbito.

Los estilos de enseñanza hacen referencia a los modos particulares y característicos de enseñar; los cuales son productos de representaciones, creencias, principios, ideas y conceptos subyacentes en sus prácticas que pueden ser más o menos explícitas. El presente trabajo pretende profundizar en el estudio de los estilos de enseñanza y el vínculo pedagógico establecido por los docentes, no sólo desde el punto de vista teórico sino también empírico, de manera de jerarquizar aspectos fundamentales de la enseñanza eficaz.

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y VÍNCULO PEDAGÓGICO

La investigación y los desarrollos teóricos, reflejan que lo que hacen los profesores influye en lo que hacen los estudiantes y que la formación docente puede ayudar a mejorar las estrategias, los enfoques, las actitudes y la motivación. En este sentido Isaza y Henao (2012) señalan que los docentes son un componente esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje,



sus acciones y verbalizaciones atraviesan todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en sus estudiantes; de allí la necesidad de profundizar en los aspectos didácticos de la enseñanza e identificar aquellas actitudes y estilos de enseñanza que se relacionan y favorecen el rendimiento académico promoviendo actitudes y estilos de enseñanza más eficaces. Asimismo Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2011) resaltan la importancia de la influencia del profesorado en la motivación de su alumnado. En este sentido, ahondan en las habilidades docentes con el objetivo de mejorar otros aspectos que condicionan la motivación, uno de ellos, es el clima que se genera en el aula.

Al analizar el modo de trabajar de los profesores universitarios diversas investigaciones confirman que se puede hablar de dos grandes modelos, tipologías u orientaciones, la orientación centrada en la enseñanza y la orientación centrada en el aprendizaje (Monereo y Pozo, 2003). Gargallo López (2008) manifiesta que las metodologías centradas en el aprendizaje inciden en los estudiantes desarrollando modos más profundos y autónomos de aprendizaje, lo cual debería tener consecuencias concretas de cara a la formación inicial y permanente de los profesores. En sus estudios se observa que los alumnos cuyos profesores trabajaban con metodologías centradas en el aprendizaje desarrollaban estrategias de aprendizaje de más calidad, tenían mejores actitudes y utilizaban enfoques más profundos que aquéllos cuyos profesores trabajaban con metodologías centradas en la enseñanza, de tipo tradicional. También la evidencia empírica señaló que los estudiantes rendían más con profesores centrados en el aprendizaje que con profesores centrados en la enseñanza. Todo ello nos lleva necesariamente a reclamar una oferta de formación para profesores tanto noveles como en ejercicio, adaptada a las necesidades de los estudiantes que requieren profesores centrados en el aprendizaje que sean capaces de estimular su desarrollo personal y autónomo.

Los estilos de enseñanza de los profesores constituyen un fenómeno esencial dentro del proceso pedagógico. La toma de conciencia de los profesores en cuanto a la identificación de sus propios estilos de enseñanza, constituye una adquisición valiosa para su posterior perfeccionamiento. Ortiz Torres y Mariño Sánchez (2013) afirman que en los estilos de enseñanza se manifiestan también los estilos comunicativos en cuanto a las formas peculiares de relacionarse y tratar con sus alumnos, tanto en lo verbal en cuanto a su vocabulario, dicción y fluidez, como en lo no verbal: gestos, posturas, mímica, contacto visual y contacto físico, entre otros. Para facilitar el proceso investigativo de dichos estilos a nivel empírico es necesario precisar dimensiones e indicadores. Las dimensiones constituyen elementos lógicos que facilitan el análisis, son facetas o características especiales del objeto deducidas de la teoría. Los indicadores constituyen un conjunto de rasgos perceptibles de hechos observables directa



o indirectamente, que deben ser evaluables reflejando aspectos esenciales del objeto. Al respecto algunos investigadores señalan la importancia de la percepción del alumno a la hora de analizar el estilo de enseñanza y las características de la relación educativa contrastándola con la autovaloración del docente (Rocha Chávez, 2014).

En el presente trabajo se adopta esta perspectiva interpersonal y se parte de las percepciones que los alumnos tienen respecto a cómo su profesor se relaciona con el alumnado de la clase en su conjunto. Estas percepciones se revelan como un aspecto particularmente importante de sus experiencias de aprendizaje. Recientes estudios (García Bacete, Ferrá Coll, Monjas Casares, y Marande, 2014) afirman que la percepción de los estudiantes acerca de la conducta de un profesor está fuertemente relacionada con su rendimiento y su motivación en todas las materias. Al mismo tiempo que señalan que las relaciones saludables profesor-alumno son un prerrequisito para implicar al estudiante en las actividades de aprendizaje. Al respecto encontramos evidencia de que ambas dimensiones son importantes para el aprendizaje del alumnado en la educación secundaria (Sivan, Chan, y Kwan, 2014) y la universidad (Fraser, Aldridge, y Soerjaningsih, 2010).

De Longhi y otros (2012) señalan la importancia de la presencia de un fluido diálogo didáctico entre docente y alumnos en el marco de una construcción compartida del conocimiento científico. Así también, las características de los modos de relacionarse en el aula cobran relevancia a medida que nos aproximamos a una propuesta constructivista. Los intercambios entre docente y alumnos generan diferentes posibilidades en la circulación del conocimiento en el aula que dependen del carácter del contenido, de las formas de participación, los roles de los diferentes participantes y del tiempo compartido, fundamentalmente.

En esta línea se ve claramente la necesidad de incluir este saber en los procesos de capacitación docente, aspectos relacionados a las habilidades didáctico comunicativas puestas en juego en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido De Longhi y otros (2012) sostiene que este contenido debe formar parte de la agenda de formación docente ya que es un andamiaje en la construcción del conocimiento, una ayuda para aprender el conocimiento científico, tanto en sus aspectos conceptuales como procedimentales, particularmente formas particulares de hablar y hacer ciencias. Tener en cuenta la dimensión comunicativa no debería restringirse a su consideración en las planificaciones de los docentes que enseñan ciencia a diferentes niveles del sistema educativo, sino que debiera tenerse en cuenta en las propuestas de los formadores de formadores, como estrategia didáctica y contenido de la formación.



RESULTADOS

Para evaluar los estilos de enseñanza se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (Gargallo López *et al.*, 2011). El cuestionario está conformado por 51 ítems agrupados en tres escalas. Para elaborar dos de las escalas parte de los modelos de docencia uno centrado en la enseñanza y otro en el aprendizaje. La tercera se elaboró a partir de la teoría sobre las habilidades de los profesores universitarios competentes. Las respuestas se puntuaron en escala likert de 5 puntos, que van desde la opción "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo".

Se trabajó con 35 profesores de nivel superior de carreras afines con las Ciencias Naturales que se desempeñan en materias de los primeros años de la carrera. El cuestionario se aplicó a docentes en ejercicio de edades comprendidas entre 28 y 62 años (x, $\bar{}$ = 49.94 y σ = 8.87). Los profesores poseen entre 3 y 39 años de experiencia en docencia superior (x, $\bar{}$ = 23.97 y σ -= 9.81). El 63% corresponde a profesores de 1er año y el 37% de 2do año. Se presenta a continuación la x, $\bar{}$ de respuesta en cada dimensión de las distintas escalas:

Estilo centrado en la enseñanza	х,
Concepción tradicional del conocimiento	2,66
Concepción tradicional de la enseñanza	3,58
Método de enseñanza y evaluación	2,31

Estilo centrado en el aprendizaje	х,-
Concepción activa de la enseñanza	4,45
Concepción constructivista del aprendizaje	4,40
Interacción eficaz con los estudiantes	3,35
Metodologías de evaluación formativas	4,29

Habilidades Docentes	х,-
Planificación e Información a los estudiantes	4,57
Manejo Instruccional	4,47
Interacción y relación educativa	4,80
Evaluación en relación a los objetivos	4,52
Evaluación inicial, continua y formativa	4,17

Se observan mayores puntuaciones en los ítems que corresponden al estilo centrado en el aprendizaje especialmente en los factores: concepción activa y constructiva de la enseñanza (x, =4,45), el conocimiento como construcción (x, =4,40) y la metodología de evaluación formativa (x, =4, 29). El factor que evalúa la interacción eficaz con los estudiantes es la menor dentro de esta escala (x, =3,35). Sin embargo al considerar las habilidades docentes en relación al manejo instruccional (x, =4, 47) y la interacción educativa



(x, =4,80) las puntuaciones son mayores. Es decir, que los docentes consideran que poseen un estilo centrado en el aprendizaje y que tienen un buen nivel de relación educativa y manejo del grupo de alumnos. Sin embargo, también se reflejan algunas dificultades a la hora de establecer una interacción efectiva con los estudiantes.

Al considerar el vínculo pedagógico desde la visión de los estudiantes se utilizó el Cuestionario sobre Interacción Docente (QTI) compuesto por 48 items en escala likert de 5 puntos. A partir de las diversas cuestiones planteadas el estudiante debe seleccionar la opción de respuesta que mejor se ajuste a su situación, respecto a los profesores, en donde 1 corresponde a: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3. Indeciso; 4: De acuerdo y 5: Muy de acuerdo. El cuestionario evalúa la percepción de los estudiantes respecto de las relaciones entre docentes y alumnos de acuerdo con el modelo bidimensional: Influencia y Proximidad. Los 48 ítems del QTI se agrupan en ocho escalas que corresponden a ocho tipos de comportamiento del docente: disciplinado, estricto, directivo, amigable, empático, permisivo, cambiante e insatisfecho.

A continuación se detallan, a manera de ejemplo, algunos ítems de cada escala: 1) Disciplinado: "Se enoja rápidamente", "Es impaciente"; 2) Estricto: "Es muy exigente", "Tenemos miedo de este profesor"; 3) Directivo: "Explica la materia con claridad", "Actúa con confianza"; 4) Amigable: "Es amable", "Las clase con este profesor son agradables" 5) Empático: "Se da cuenta cuando no entendemos", "Tiene paciencia"; 6) Permisivo: "Nos hace perder el tiempo en clase", "Nos permite salir mucho de clase"; 7) Cambiante: "Es vacilante", "actúa como si no supiera qué hacer" y finalmente 8) Insatisfecho: "Piensa que no sabemos nada", "Piensa que no podemos hacer las cosas bien".

Se encuestaron 356 estudiantes pertenecientes a las clases de los docentes estudiados en la primera instancia, de los cuales el 38% son varones y el 62% mujeres. El rango de edad se extiende de 17 a 37 años (x, = 21.04 y σ = 2.85). Los rangos de respuestas se extienden a 8 a 40 puntos. A partir de los resultados obtenidos se observa que los estudiantes caracterizan la relación docente como directiva (x, =22,04), colaborativa (x, =21,98) y empática (x, =21,82). Las menores puntuaciones corresponden al estilo de relación cambiante (x, =14,36), insatisfecho (x, =15,17) y disciplinado (x, =15,45). Es decir, que la percepción de los estudiantes respecto a la relación educativa que establecen los docentes coincidiría con el estilo centrado en el aprendizaje identificado en los docentes de la muestra. Si bien las puntuaciones son mayores en los estilos de relación directiva, colaborativa y empática sería deseable que los estudiantes puedan identificar una mayor diferencia respecto a los demás modos de relacionarse.

A manera de síntesis, se puede señalar que los resultados obtenidos



concuerdan con los antecedentes investigativos, los cuales consideran que los estilos de enseñanza manifiestan también estilos comunicativos en cuanto a las formas peculiares de relacionarse y tratar con sus alumnos. Además, destacan la importancia -al estudiar los estilos de enseñanza- de la percepción de los alumnos y de las características que asume la relación del docente.

CONCLUSIONES

Actualmente en Argentina y en el mundo se plantea la necesidad de pasar de un modelo de docencia basado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. En el primer modelo, la enseñanza se la define como instrucción u orientación centrada en el docente, el centro de la actividad es el docente y el conocimiento es algo a transmitir y a repetir por parte de los estudiantes. El segundo modelo apunta a ubicar al aprendizaje del estudiante como aquello en torno de lo cual gira la enseñanza. El conocimiento se construye en la interacción con los pares y el docente. Una de las barreras más relevantes es el poder concientizar al docente universitario de la necesidad de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, desde una perspectiva institucional es necesario crear esos espacios de formación docente. Entre las principales competencias que debe tener un docente hoy, además de planificar el proceso de enseñanza y preparar los contenidos disciplinares, debe estar en condiciones de ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas como así también desarrollar la capacidad de comunicarse y relacionarse adecuadamente con los estudiantes.

Por ello es fundamental seguir avanzando, por un lado, en poner el foco de la investigación educativa en la manera en que los docentes universitarios aprenden a enseñar y por el otro, en construir espacios de formación docente que buscan dar una preparación en los aspectos pedagógicos y didácticos específicos de cada disciplina y cada nivel educativo. Es decir que es cada vez más patente la necesidad de que, tanto en los diseños de investigación como en el marco de la Didáctica de las Ciencias se forme y reflexione sobre este tema, para generar conocimiento específico referido a estas problemáticas que posibilite un "diálogo" permanente entre la teoría y la práctica educativa en ciencias.

BIBLIOGRAFÍA

Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 133-142. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659004



- De Longhi, A., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G., Quse, L., Martínez, S., Iturralde, C. y Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 9(2), 178-195. Recuperado de http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/235/372
- Fraser, B. Aldridge, J. y Soerjaningsih, W. (2010). Instructor-Student Interpersonal Interaction and Student Outcomes at the University Level in Indonesia. *Open Education Journal*, 3, 21-33. Recuperado de http://benthamopen.com/contents/pdf/TOEDUJ/TOEDUJ-3-21.pdf.
- García Bacete, F. FerráColl, P., Monjas Casares, M. I. y Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231. Recuperado de http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/9081/9967.
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 425-445. Recuperado de http://rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P. R. y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40. Recuperado de https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/4397/3783.
- Isaza, L. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-estilo de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3974631.pdf
- Mazzitelli, C. (2007). El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- Mazzitelli, C. y Guirado, A. (eds.). (2010). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias. Estudios de las representaciones sociales de docentes y futuros docentes en Ciencias*. San Juan, Argentina: Editorial FFHA.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.



- Ortiz Torres, E. A. y Mariño Sánchez, M. Á. (2013). Los estilos de enseñanza de los profesores universitarios en las investigaciones. *Didasc@lia: Didáctica y Educación,* IV (2), 117-128. Recuperado de https://doaj.org/article/64c6261be5ae4d75ab2d73dfe688556e
- Ratto, J. (2012). Enseñanza de las ciencias. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 88/89, 43-56. Recuperado de http://www.acaedu.edu.ar/espanol/boletin/Boletin88-89.pdf.
- Rocha Chávez, R. (2014). La Docencia Universitaria: Perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores (Tesis de doctorado). México: Universidad Anáhuac.
- Sivan, A.; Chan, C. y Kwan, Y. W. (2014). Psychometric Evaluation of the Chinese Version of the Questionnaire on Teacher Interaction (C-Qti) in Hong Kong. *Psychological Reports*, 114(3), 823-842. Recuperado de http://prx.sagepub.com/content/114/3/823.refs.

LA LECTURA, LA ESCRITURA Y EL TRABAJO DE CAMPO SOBRE ESCUELA SECUNDARIA EN UN PROGRAMA DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Lizzio, Gabriela, gabilizzio@hotmail.com.ar Giménez, Paula,pgpaulagimenez@gmail.com Universidad Nacional de San Martín

Introducción

En este trabajo presentaremos la propuesta de enseñanza de la asignatura Política y legislación de la educación³⁵ en el marco de las carreras de la Licenciatura en Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSAM. Centraremos nuestra reflexión en las diferentes formas que se proponen para la apropiación de conocimientos de la asignatura por parte de los/as estudiantes. Se colocará el énfasis en lo que se denomina "trabajo de campo", en tanto requisito para la acreditación de ese espacio curricular. El planteo de ese trabajo se fundamenta en determinadas concepciones sobre la lectura, la escritura y la producción de conocimiento en la universidad. El trabajo de campo implica formar a los/as estudiantes de grado, por un lado, en los contenidos específicos de política educacional pero también, y a la vez, en la adquisición de ciertas herramientas metodológicas para poder concretar una actividad de investigación acotada en el tiempo pero intensa tanto para las docentes como para los/as estudiantes- en cuanto a los desafíos que presenta. En este sentido, la propuesta del trabajo de campo permite, también, problematizar y retroalimentar las actividades de investigación³⁶ que el equipo docente realiza, al pensar la relación docencia-investigación como un continuum.

Para ello nuestra presentación está dividida en dos partes. En la primera, luego de una breve caracterización de la asignatura "Política y legislación de la educación", se explicitan las estrategias didácticas y metodológicas desarrolladas para la enseñanza de contenidos de política educacional. En la segunda, se explican las características que adquiere el trabajo de campo que realizan los/as estudiantes: relevamiento y análisis de la normativa educacional producida por las escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNSAM, sistematización y análisis de la información y producción de un texto escrito.

³⁵ La asignatura "Política y legislación de la educación" de las carreras de la Licenciatura en Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, está a cargo de la Lic. Stella Maris Más Rocha desde el año 2005. En el año 2010 se incorporó la Lic. Gabriela Lizzio como JTP y en el año 2012 la Lic. Paula Giménez como Ayudante de Primera.

³⁶ El proyecto de investigación en curso se denomina "Políticas y regulaciones para la escuela secundaria: inclusión, participación y convivencia" dirigido por Stella Maris Más Rocha, de la Escuela de Humanidades, de la UNSAM, Código G149.



LA ASIGNATURA "POLÍTICA Y LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN": CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA.

La asignatura "Política y legislación de la educación" corresponde al "área histórico-política y económica" del ciclo de formación básica de la Licenciatura en Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSAM y se ubica en el tercer año de las carreras.

El programa tiene como eje el conocimiento crítico del fenómeno educativo; su punto de partida es la consideración de la política educacional en el contexto de las políticas públicas. Necesariamente, para comprender la situación presente, se indaga en el proceso de conformación del sistema educativo argentino y su posterior desarrollo histórico, se identifican las corrientes político-educacionales que influyeron en su origen y desarrollo, las demandas a las que se intentaba responder, los actores involucrados, los intereses que representaban en cada momento, las acciones implementadas, sus resultados y, a la vez, las nuevas políticas que se originaron a partir de esos resultados. Se intenta posibilitar, así, a los/as futuros/as Licenciados/as y Profesores/as el análisis crítico de la dimensión política de su desempeño profesional.

La asignatura está organizada en cinco unidades de contenidos que abordan las diferentes temáticas que consideramos centrales: conceptualización de la política educacional, reconocimiento de su desarrollo histórico como disciplina, legislación histórica y actual del sistema educativo argentino, características del gobierno de la educación y de las instituciones como expresión de políticas, las tensiones entre descentralización-centralización, las regulaciones respecto de la participación en el gobierno escolar, las políticas para la formación de profesionales en el área de educación expresadas en la normativa para el sector y en la regulación del trabajo de los/as docentes y las propuestas para educación elaboradas por organismos internacionales.

Pensar una propuesta educativa para una asignatura en el nivel superior implica, necesariamente, reflexionar sobre la concepción del proceso de aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, este proceso lejos de suceder a través de la recepción pasiva de los conocimientos transmitidos en el desarrollo de las clases, exige instancias para su reelaboración y activa apropiación. Por eso, es preciso promover en los/as estudiantes la capacidad para obtener, reconstruir y comunicar conocimiento. Esto requiere, por un lado, ofrecerles propuestas pedagógicas que le otorguen centralidad a su acción cognitiva y, por el otro, cierto acompañamiento y seguimiento por parte del equipo docente. En este sentido consideramos central el aporte que podemos realizar los jefes de trabajos prácticos y los ayudantes.

En nuestra propuesta político-pedagógica se contemplan distintas actividades de lectura y escritura en tanto constituyen una valiosa estrategia



para la enseñanza y el aprendizaje y, también, porque conforman parte integrante de los contenidos de este área de estudio. Es decir, las instancias de lectura y escritura persiguen la finalidad de que los/as estudiantes puedan apropiarse del sistema conceptual-metodológico y, junto a esto, de las prácticas discursivas propias de este campo disciplinar (Carlino: 2013).

En primer lugar, quisiéramos referir la concepción de lectura desde la que partimos. La lectura, lejos de ser comprendida como una mera decodificación de signos lingüísticos, es considerada como la construcción de significados mediante la interacción entre el lector y el texto a través de los esquemas mentales y las estrategias cognitivas que desarrolla el lector y las pistas y claves que aporta el texto (Goodman: 1996).

A esto debemos agregarle que la lectura que los/as estudiantes realizan en el nivel superior, es la lectura de textos científico-académicos que poseen algunas particularidades. Éstos presentan, entre otras dificultades, la omisión de información, en tanto la comunidad científica comparte un conjunto de principios, de acuerdos básicos que no es necesario explicitar cuando se escribe (Carlino, 2013). El mismo carácter implícito suelen adquirir las prácticas lectoras que se esperan de los/as estudiantes en el ámbito universitario (Carlino, 2013). Por lo tanto, para promover la comprensión de textos pertenecientes a una comunidad disciplinar de la que los/as estudiantes aún no son miembros plenos, es preciso ofrecer determinadas estrategias de lectura, enseñar los modos de leer específicos del área y reponer aquello que los textos omiten (Carlino, 2013). La exploración del paratexto, identificar a los/as autores/as en su contexto socio-histórico, identificar sus posicionamientos político-ideológicos, así como con quiénes se polemiza o discute, reconocer la estructura del texto y utilizar ese conocimiento para organizar la lectura del mismo, son algunas de las estrategias que se despliegan en el desarrollo de las clases.

Este primer acercamiento al texto nos permite un mejor ingreso a la lectura del material propuesto. Mientras que, en una segunda instancia, se presentan guías de lectura y momentos para cotejar interpretaciones, aclarar dudas y profundizar aquellos temas que así lo ameritan. Los textos y sus complejidades, de esta manera, entran en el aula permitiendo a los/as estudiantes reponer aquellos aspectos necesarios para su lectura y comprensión.

En este sentido, es necesario explicitar cuales son los criterios para la selección y organización de la bibliografía que se propone desde la asignatura. En primer lugar, se busca ofrecerles a los/as estudiantes una variedad de tipos textuales del área (textos científicos, proyectos de ley, debates legislativos, normativa, documentos oficiales, documentos de organismos internacionales, etc.). Dado que cada disciplina tiene una manera propia de pensar su objeto de estudio y, en consecuencia, de leer y escribir sobre el mismo, entendemos



que es necesario que los/as estudiantes puedan acceder a los distintos tipos textuales correspondientes a esta área de estudio (Carlino: 2013). Si bien reconocemos que estos materiales escritos presentan un grado de dificultad mayor que otras alternativas de lectura (como pueden ser las fichas de cátedra o los manuales), consideramos que promueven una aproximación más genuinaa las corrientes de pensamiento y discusiones teóricas de este campo disciplinar.

Dentro de este corpus de bibliografía, quisiéramos detenernos brevemente en la propuesta de lectura sobre una de las fuentes clave para el análisis de la política educacional, nos referimos a la normativa educacional, que adquiere un espacio de gran importancia en el programa, encontrándose presente en todas las unidades curriculares. Se considera a la legislación no sólo como una "fuente primaria" de conocimiento y análisis sino también como una herramienta de la política educacional, en tanto constituye la expresión de un proyecto político en un determinado momento histórico. Tal como afirma Morgenstern de Finkel,

...toda política educativa expresa relaciones de clase, es decir, relaciones de poder. Por lo tanto, la política educativa dominante en una formación social no es exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder (1986, p. 37, cursiva en el original).

De esta manera, tanto el proceso de elaboración de la normativa (proyectos de ley, debates legislativos) como los textos legales en sí (leyes, decretos, resoluciones) constituyen documentos históricos en los que se expresan intereses, disputas, conflictos, desacuerdos, negociaciones, consensos, acuerdos, relaciones de poder que los atraviesan y configuran (Evangelista, 2009). Es decir, lejos de ser cuestiones de índole meramente técnica y neutral o procesos unidireccionales y homogéneos, se caracterizan por la presencia de intereses en pugna y se configuran en el marco de determinadas relaciones de fuerza (Más Rocha y Lizzio: 2012).

Paraquelos/as estudiantes puedan leere interpretar la normativa educacional en esta clave es preciso animarlos a interrogar a dichos documentos a través de una serie de preguntas centradas en identificar las concepciones político educacionales, respecto de la sociedad, el papel del Estado, la educación, lo público y lo privado, etc. No sólo nos interesa que los/as estudiantes puedan reconocer sus ideas explícitas, sus recurrencias, la insistencia en determinados términos y conceptos sino también sus ausencias, sus omisiones, sus silencios, el pequeño o gran margen que permite para su posterior interpretación y aplicación (Shiroma *et al.*: 2005; Evangelista: 2009). Para este tipo de trabajo los/as estudiantes disponen de cuadros que se elaboran y se discuten de manera grupal en el desarrollo de las clases.



Dado que cada tipo textual posee su especificidad, entonces, no es lo mismo leer un artículo publicado en una revista de divulgación científica que el articulado de una ley. En consecuencia, resulta necesario orientar a los/as estudiantes en la lectura y comprensión de cada uno de estos tipos textuales. Las diferentes herramientas que se ofrecen desde la asignatura contribuyen a que los/as estudiantes puedan identificar las categorías de análisis relevantes, seleccionary jerarquizar la información y visualizar los aspectos más sustantivos de las lecturas propuestas.

La escritura, entonces, es la continuación obligada de la lectura. Leer y escribir constituyen procesos recursivos desde el inicio de la cursada: leer para escribir y escribir para conocer.

La propuesta de escribir sobre los textos que han leído [...] contribuye a que incrementen su actividad cognitiva sobre el texto, es decir, les exige armar una interpretación coherente, poner en relación lo que la bibliografía dice con lo que ellos piensan y también les exige darse cuenta de qué entienden y qué no (Carlino, 2013: 47).

Así como la lectura requiere un trabajo detallado, la escritura también. Para poder lograrlo desde la asignatura se proponen distintas instancias de escritura: los trabajos prácticos y el trabajo de campo.

Los trabajos prácticos constituyen una valiosa herramienta de aprendizaje y, a su vez, una posibilidad de brindarles a los/as estudiantes instancias de formación en las maneras de producción escrita específicas de este campo disciplinar. Las consignas de los trabajos prácticos plantean relacionar las categorías conceptuales con propuestas concretas de política educacional. Asimismo, estas actividades de escritura constituyen una nueva oportunidad para explicitar, objetivar y problematizar los conocimientos del "sentido común" de los/as estudiantes, que muchas veces encuentran sus raíces en sus experiencias en el sistema educativo (Benvegnú *et al.*, 2000). Relacionar construcciones teóricas con políticas educacionales concretas que, muchas veces, los/as interpelan desde sus prácticas docentes cotidianas constituye una situación de escritura que demanda una importante acción cognitiva: de reelaboración de sus saberes del sentido común, de enriquecimiento de las categorías conceptuales y de análisis crítico de lo político-social.

En este sentido, es preciso introducir a los/as estudiantes en el ejercicio de planificación y objetivación de sus escrituras para su revisión y reescritura. Para ello, resulta necesario poner a su disposición conocimientos sobre las formas, reglas y convenciones que rigen la producción científico–académica. De esta manera, los trabajos reciben una serie de observaciones y comentarios, por parte del equipo docente, para que los/as estudiantes vuelvan sobre sus producciones escritas para reelaborar distintos aspectos tanto de forma



como de contenido. Y es en el diálogo de las correcciones sobre la forma y el contenido que los/as estudiantes toman conciencia de lo que saben sobre un tema, organizan sus propias ideas y re-construyen el conocimiento (Carlino, 2013). Por ejemplo, muchas veces la lectura conjunta de sus trabajos posibilita que los/as estudiantes visualicen la falta de claridad de sus escritos, lo cual los/as obliga a releer la bibliografía y rever sus ideas al respecto.

En tanto la práctica de la escritura y el aprendizaje conceptual se desarrollan por aproximaciones continuas, los trabajos siguen un proceso de entregas y devoluciones sucesivas hasta ser aprobados.

EL TRABAJO DE CAMPO EN POLÍTICA EDUCACIONAL

El trabajo de campo es la última actividad de escritura de nuestra propuesta político-pedagógica (y es la condición necesaria para acreditar la asignatura en la instancia de examen final). Tal como ya ha sido mencionado, el mismo consiste en el relevamiento de la normativa educacional que regula la participación estudiantil en dos espacios clave de la escuela secundaria (los Centros de Estudiantes Secundarios, CES, y los Consejos Escolares de Convivencia, CEC), la sistematización y análisis de la información y la producción de un texto escrito. En este sentido, constituye una síntesis de los procesos de enseñanza y aprendizaje del marco conceptual-metodológico y de las prácticas discursivas específicas de nuestra área de estudio abordados en el transcurso de las clases. Esta propuesta condensa el trabajo con categorías conceptuales, medidas de política educacional concretas y su expresión en las prácticas cotidianas de las instituciones escolares.

La elaboración del trabajo de campo se desarrolla en distintas etapas: el ingreso a las instituciones educativas de nivel medio, el diseño e implementación de los instrumentos de recolección de datos, la sistematización y análisis de la información empírica, la escritura de un texto y su exposición en la instancia de examen final. De esta manera, los/as estudiantes deben contactarse con una institución educativa y recuperar la documentación que se haya producido sobre centros de estudiantes y/o acuerdos de convivencia. Junto a esto, se realizan entrevistas a estudiantes, profesores/as y directivos/as sobre el funcionamiento de estos espacios de organización y participación estudiantil.

Dado que se trata de un trabajo integrador, el análisis de los documentos institucionales y las entrevistas concretadas se fundamenta en la legislación histórica y vigente y en los contenidos teóricos trabajados en las sucesivas unidades del programa de la asignatura.

Así es como distintas categorías conceptuales orientan el análisis de estos materiales empíricos, como por ejemplo: el papel del Estado, el gobierno de la educación y de las instituciones, las tensiones entre descentralización-



centralización, las regulaciones respecto de la participación estudiantil en el gobierno escolar, etc. Asimismo, cómo se elaboró el documento, quiénes participaron de su producción, el tipo de democracia propuesta, las modalidades de participación establecidas (quiénes eligen, quiénes pueden ser elegidos, derechos y obligaciones, etc.), las funciones atribuidas al Centro o al Consejo, la definición de la agenda de trabajo, la vigilancia de las acciones, constituyen ejes de análisis relevantes.

La normativa educacional no se implementa en las escuelas de acuerdo a su sentido y formulación original, sino que tienen lugar distintos procesos de rechazo, resistencia, apropiación y resignificación. El trabajo de campo posibilita identificar las mediaciones que se producen entre la norma y la realidad cotidiana de las instituciones escolares.

De alguna manera, este trabajo introduce a los/as estudiantes en tareas de investigación en el área, mediante la producción de conocimiento a través de un proceso "en espiral", donde la empiria y la teoría se retroalimentan permanentemente. Como sostiene Sirvent (2006), "teoría–empiria se confrontan, articulan, amasan y son el alma de la investigación" (p. 7).

Como parte de nuestro posicionamiento político-pedagógico y desde la especificidad de nuestra tarea realizamos un acompañamiento y seguimiento durante el proceso de elaboración de este trabajo. En este sentido, hemos acompañado a los/as estudiantes a las escuelas secundarias para la realización de las entrevistas. Asimismo, dedicamos tiempo para la orientación y la atención de consultas que el análisis y la escritura puedan presentarles.

Por último, en el examen final, los y las estudiantes tienen la oportunidad de exponer oralmente el trabajo realizado estableciendo relaciones con las distintas unidades de contenidos de la asignatura.

LÍMITES Y POTENCIALIDADES DEL TRABAJO DE CAMPO

Si bien consideramos la actividad propuesta como una valiosa herramienta para el aprendizaje de los/as estudiantes, no podemos dejar de observar que presenta ciertas limitaciones. Potencialidades y límites, en algunos casos, funcionan como dos caras de una misma moneda, poniendo de manifiesto la complejidad de la tarea a realizar. Ahí radica la necesidad de hacer el esfuerzo por sistematizarlos.

En este punto parece necesario explicitar las condiciones de producción del trabajo de campo, ya que dan cuenta del contexto en el que se enseña, se aprende y se produce conocimiento en las universidades nacionales argentinas (o, al menos, en algunas de ellas). Y permite, además, reconocer el alcance específico que tiene la actividad que se propone a los/as estudiantes. Se trata



de un trabajo acotado en el tiempo (un cuatrimestre) y en el espacio (ya que abarca una, dos o tres instituciones), y que tiene como objetivo cumplir con la obligación académica de acreditar un espacio curricular en una carrera de grado. Tener esto presente coadyuva a no pretender del trabajo lo que no puede dar. Se lleva adelante con un equipo docente y de investigación en formación, en el que no todos sus integrantes tienen garantizada la estabilidad laboral, que reparten su tiempo entre el trabajo (en varias instituciones) para la supervivencia material, la elaboración de sus respectivas tesis de posgrado y la participación en proyectos de investigación.

"Entrar" a las instituciones educativas y realizar todas las actividades propuestas es una de las primeras limitaciones que hallamos. Las escuelas tienen sus tiempos y éstos no siempre van de la mano de los tiempos que los/as estudiantes de la universidad tienen a disposición para acreditar la materia. No resulta simple conseguir autorización para estar en la escuela, entrevistar a estudiantes, docentes y directivos/as y no siempre la documentación que se va a buscar está disponible. En cada trabajo esto es utilizado como estrategia de reflexión³⁷.

Otras de las limitaciones es la dificultad que supone la escritura en la universidad, aspecto que puede resultar limitante al momento de elaborar un trabajo que no busca ser memorístico ni mera reproducción de autores. En la escritura también hallamos las potencialidades del trabajo, ya que los/as estudiantes pueden concretarla apoyándose en el recorrido ya realizado a partir de los trabajos prácticos propuestos en la materia. Consideramos de vital importancia que los/as estudiantes estén en condiciones de tomar la palabra como futuros/as profesionales de la educación y puedan generar conocimiento a partir de allí y acompañarlos/as en el trabajo que supone descubrir las formas de producción propias del campo en el que se van a insertar. Desde esta perspectiva se transforman en productores de conocimiento.

Otro de los aspectos estimulantes es que les permite reconocer la complejidad de la realidad, vinculando a los/as estudiantes, a mitad de su carrera, con diferentes experiencias en escuelas secundarias de la zona de influencia de la universidad. En esa relación con las escuelas pueden vivenciar la distancia que muchas veces existe entre la sanción de una normativa y su resignificación en las instituciones educativas.

El último aspecto que quisiéramos destacar es la posibilidad de experimentar algunas de las dificultades con las que se van a encontrar en la investigación educativa (establecer contacto con directivos/as, docentes y estudiantes de

³⁷ A modo de ejemplo, en una oportunidad, un grupo de estudiantes no conseguía hacer entrevistas "en" la escuela, ya que se suspendían continuamente las clases por amenazas de bomba y/o porque los estudiantes secundarios mantenían una toma. Se decidió, en consecuencia, que las entrevistas se realizarían en la calle y la misma situación fue objeto de reflexión y análisis.



escuelas, acordar encuentros, diseñar instrumentos para obtener información, relevar normativa institucional y jurisdiccional, etc.) y adquirir herramientas para aprender a superar los obstáculos.

En lo que respecta al equipo docente, el trabajo de campo nos permite un interesante sistema de relaciones entre práctica pedagógica e investigación, realizando un recorrido y una retroalimentación entre estudiantes, profesoras, investigación y enseñanza. En algunos casos, los/as estudiantes han decidido continuar con el tema y profundizar el estudio que comenzaron a abordar en "Política y legislación de la educación" a partir de su incorporación a nuestro proyecto de investigación como becarios/as y/o como tesistas, lo que nos da indicios de que el tema y las formas de resolverlo no les ha sido indiferente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bengvenú, M. A.; Más Rocha, S. M. y Misuraca, M. R. (2000). Consideraciones sobre el aprendizaje de contenidos de política educacional en la Universidad. Ponencia presentada en *Il Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías".* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2013). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Evangelista, O. (2009). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional". En *I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais.* Belém: UFPA, 2009. Recuperado de http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-em-eventos/view.download/120.html
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. En *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Lectura y vida.
- Más Rocha, S. M. y Lizzio, G. (2012). Participación estudiantil en la escuela secundaria. En Más Rocha, S. M.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Pini, M. (comps.). *La educación secundaria como derecho*. (pp. 233-267).Buenos Aires: Ediciones La Crujía/Stella.
- Morgenstern de Finkel, S. (1986). Transición política y práctica educativa. *Revista Témpora*, 8, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Shiroma, E. O.; Campos, R. y Cardoso Garcia, R. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, V. 23, (2), 427-446, julio/diciembre. Recuperado de http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Cátedra de investigación y estadística educacional I. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

EL ASESOR PEDAGÓGICO: ¿UN ACTOR CLAVE DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA?

Lucarelli, Elisa, elisalucarelli@arnet.com.ar Finkelstein, Claudia, claudiafinkelstein@yahoo.com.ar, Solberg, Viviana vivisolberg@yahoo.com.ar IICE. FFyL. Universidad de Buenos Aires

Un desarrollo investigativo en cooperación

Las asesorías pedagógicas universitarias han desarrollado, en las últimas décadas, un significativo papel en la búsqueda de acciones potentes y genuinas para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Estas líneas de acción intentan desarrollar y apoyar líneas centradas en la idiosincrasia del aula y del contexto institucional, de manera de contribuir a generar y desarrollar proyectos situados de innovación y mejoramiento de la formación de los estudiantes.

Desde el año 2011 equipos de Argentina y Brasil dedicados a la Pedagogía y Didáctica universitarias, desarrollaron el Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)-Brasil (CAPES) PPCP 003/11, Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente, con sedes en la UNISINOS por Brasil y en la UBA por Argentina, con la coordinación de María Isabel da Cunhay Elisa Lucarelli, respectivamente.

A su vez, en cada país el proyecto articuló en torno al tema de las estrategias para el mejoramiento de la calidad en el nivel, las actividades de distintas instituciones universitarias, enfatizando alguna dimensión particular en el abordaje de la problemática del APU.

En el caso de Argentina, implicó el trabajo conjunto, coordinado por la UBA, de un grupo integrado por universidades nacionales de este país, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Sur, a las que se sumó la Universidad de la República, de Uruguay.

Cada uno de estos equipos enfocó una faceta particular de un mismo objeto de estudio: el asesor pedagógico universitario comprendido en su contexto, desde un enfoque dinámico que permitiera conocer las condiciones institucionales en que se dan los procesos de conformación del rol, las características que asumen sus prácticas y las relaciones que establece con los otros actores institucionales. Cada uno de estos equipos tomó a la vez caminos diversos en la definición estratégica de un encuadre metodológico común, el de la investigación de tipo cualitativa, donde la voz de los sujetos tiene un lugar principal.



El equipo rioplatense desarrolló una investigación orientada a abordar aspectos relativos al rol que cumplen los asesores pedagógicos universitarios (APU), en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las APU en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclean sus actividades.

LAS APU EN LA MIRADA DEL PROGRAMA ESTUDIOS SOBRE EL AULA UNIVERSITARIA

Esta ponencia presenta algunos hallazgos encontrados por el equipo de la UBA, cuyos integrantes forman parte del Programa Estudios sobre el aula universitaria, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras). Este Programa se ha interesado en la problemática del asesor pedagógico del nivel desde hace ya un cuarto de siglo, y ese interés dio origen al desarrollo de acciones de formación e investigación alrededor de ese rol.

En este caso se organizó la investigación en dos etapas. En la Etapa Ise trabajó con información de material documental, analizando veinte ponencias presentadas por universidades nacionales argentinas en el II Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010. Se focalizó en la caracterización de las asesorías pedagógicas universitarias en cuanto a su descripción y las problemáticas centrales que abordan en su tarea cotidiana (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2014). En la Etapa II se trabajó con información obtenida a través de entrevistas a cinco APUs de universidades nacionales argentinas de la Región Metropolitana y del interior del país, con el propósito de profundizar algunas de las dimensiones identificadas en la parte precedente del estudio. Se hizo foco en la comprensión del rol de un asesor pedagógico en la universidad, a través de una indagación directa acerca de sus prácticas cotidianas, en el marco de la historia de la Unidad Pedagógica, las características del contexto institucional en el que desarrolla sus acciones, el proceso de toma de decisiones, la caracterización de su rol, su propio proceso formativo y la relación con el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015).

A partir de la caracterización particular de cada uno de los cinco casos estudiados, que permitió obtener un perfil general, se desarrollaron después los tres núcleos relevantes de las Asesorías Pedagógicas Universitarias identificados en el análisis del conjunto. Ellos fueron la conformación del rol, la extranjeridad y la dimensión administrativa.

A continuación presentaremos algunas cuestiones centradas en el asesor pedagógico universitario como extranjero en tierra extraña, articuladas con aspectos que hacen a cómo concibe su proyección a futuro y de qué manera



sus acciones pedagógicas y didácticas se articulan con las administrativas, enmarcadas en la tensión reproducción–innovación.

No soy de aquí ni soy de allá...

El asesor pedagógico universitario afronta la situación peculiar y altamente tensionante de ser considerado un extranjero en el territorio académico, ya que desarrolla su práctica profesional en espacios institucionales de otras disciplinas, de otras profesiones distintas al propio de las Ciencias de la Educación.

Pareciera que la marca de origen que representa la profesión del asesor pedagógico universitario y por tanto su formación de grado, es un elemento definitorio de su identidad; se manifiesta como un condicionante lo suficientemente fuerte como para dificultar, en algunos casos impedir, su aceptación plena como miembro de la comunidad académica donde se desempeña, aun en situaciones en que su cargo esté legitimado por los mecanismos regulares de la institución, esto es el concurso.

Por otro lado, el asesor pedagógico universitario construye su identidad como académico en la medida que desarrolla acciones que incluyen las prácticas que connotan a estos profesionales, es decir, en la medida que se asume como docente e investigador y como sujeto que cumple con tareas asociadas a la extensión y a los servicios con la comunidad. Esta perspectiva de su rol lo consolida como actor significativo dentro de su propio campo disciplinar, esto es el de la Pedagogía y Didáctica universitaria, y a la vez instala condiciones posibles para su inserción en el campo complejo de la academia.

Consecuente con este encuadre parece oportuno revisar desde qué perspectiva acerca de la práctica profesional se enfoca este estudio. Se pueden considerar los vínculos entre el pedagogo y los académicos disciplinares en términos de campos académicos (Bourdieu, 2000), recordando que manifiestan las relaciones establecidas entre espacios estructurados alrededor de la profesión de origen, con fronteras fuertes ligadas a la formación y la práctica profesional respectiva. La profesión académica hace suyas las notas distintivas de los campos, como espacios estructurados en función de las posiciones objetivas organizadas jerárquicamente y definidas por factores de prestigio y poder, donde se ejerce el control a través de mecanismos de delimitación y exclusión. Las prácticas profesionales manifiestan esa dinámica propia de los campos y se definen en función del dominio de unas sobre otras que se ejerce al interior de esos espacios. En la universidad, cada espacio institucional definido (facultad, carrera, cátedra) hace suya la dinámica que se genera en cada campo profesional, reflejándola en sus instancias de formación, a través de las propuestas curriculares y de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, ejerciendo su dominio acerca de su conformación. La definición de



cuáles son los enfoques y contenidos curriculares que caractericen la formación de los nuevos aspirantes al campo profesional disciplinar respectivo, forma parte de su patrimonio y difícilmente resignen decisiones sustantivas a otros académicos, extraños a ese espacio.

Dentro de esta misma línea de pensamiento, se afirma que los determinantes epistemológicos disciplinares organizan el campo y, por tanto, los elementos valorativos y de estructuración del poder, estableciendo fundamentos sólidos para las lógicas por las que se dinamizan y los elementos culturales que se generan.

Las instituciones académicas trazan el mapa del conocimiento según su propia lógica, diferenciando de manera más o menos sutil las distinciones operativas que se necesitan entre las disciplinas de fuerte tradición y los campos más recientes o de tendencia interdisciplinaria.

Los límites... no existen simplemente como líneas en un mapa: denotan posesiones territoriales que pueden invadirse, colonizarse y resignarse. Algunas son defendidas con una fuerza tal que las hace prácticamente impenetrables; otras débilmente custodiadas quedan abiertas al tráfico entrante y saliente (Becher, 2001: 59).

El cientista de la educación, el pedagogo, forma parte de este último tipo de comunidades académicas, de constitución multidisciplinaria, más limitadas y recientemente reconocidas por el universo científico en su condición de tal, más abiertas y con límites porosos.

Pertenece, según clasificaciones sobre esta problemática (Da Cunha y Leite, 1996) al grupo de semiprofesiones, connotadas como grupos asalariados, que forman parte de la burocracia estatal, en lucha permanente por mejorar su status y los beneficios obtenidos a través de su actividad.

Esta dinámica se hace presente en la caracterización del cientista de la educación (o de profesionales afines) que se desempeña como asesor pedagógico en la universidad, tanto en su relación con los distintos actores institucionales (la gestión, los docentes investigadores, los estudiantes, los administrativos), como en la constitución y dinámica mismas de los equipos de asesoría pedagógica, si estos estuvieran integrados también por profesionales de la disciplina de pertenencia de la unidad académica. Una compleja relación se establece entre ambos campos científicos.

En relación a la composición de los unidades de asesoría pedagógica se pueden reconocer en los cinco casos estudiados dos situaciones desde la dimensión de la profesión de origen: a) cuatro de ellos corresponden a equipos pedagógicos netos; b) el quinto es un equipo heterogéneo (integrado por profesionales de la disciplina de referencia y cientistas de la educación o afines) que construyen en la práctica un marco de referencia pedagógico por



mecanismos de negociación o imposición (De Alba, 1993).

En el equipo de conformación *heterogéne*a es donde se revela con mayor claridad la tensión entre campos disciplinares profesionales, tal lo expresa este testimonio: "Creo que los integrantes del equipo [consideran] como que el asesoramiento pedagógico es tarea exclusivamente de mi competencia, que he concursado y me han contratado para eso" (UAP-FIUM).

La exclusivización de la acción pedagógica en manos del profesional de la educación podría estar refiriendo a una división de tareas donde la especialidad profesional prima como definición pero sin restar reconocimiento valorativo; o por el contrario, podría encubrir una delegación en ella de los asuntos de menor significación. Pareciera que esta última es la situación en el caso en cuestión. La limitada valoración sobre lo pedagógico como conocimiento científico apropiado para resolver situaciones problemáticas de la enseñanza y la formación que sostendrían los otros integrantes de la Unidad, está expresada por la misma asesora pedagógica universitaria cuando se le pregunta sobre los factores que obstaculizan la realización de sus actividades:

...la indiferencia de la gestión hacia las cuestiones pedagógicas; la racionalidad instrumental imperante en este tipo de facultades; en los últimos años, la falta de compromiso del director de la APU hacia el equipo y la tarea... (UAP-FIUM).

Por su parte, en la mención a los factores facilitadores la pedagoga señala situaciones que refieren a su intencionalidad de caminar hacia el otro campo disciplinar profesional, el propio de la facultad, transparentando que las posibilidades de acercamiento entre campos se centran en su propia disposición para lograrlo:

El conocimiento que tengo, gracias a mi antigüedad en el cargo, de todos los grupos de la Facultad es lo que me facilita saber cómo me tengo que comunicar, qué les interesa y lo que cabe esperar de cada uno de ellos; la participación en proyectos de investigación sobre didáctica, epistemología e historia de las ciencias y la tecnología que me ha permitido conocer la forma en que los ingenieros perciben la realidad, el conocimiento y los problemas; el intercambio con colegas de otras facultades de ingeniería sobre temas o problemas comunes o similares; los resquicios que una lectura atenta me permite encontrar en documentos elaborados por grupos respetados por los docentes de la Facultad, como es el caso de CONFEDI, y que validan alguna idea que quiero trabajar (UAP-FIUM).

Es interesante observar que en los otros equipos, los que aquí se denominan *netos* (integrados por cientistas de la educación o profesionales afines como pueden ser los psicólogos), los entrevistados no refieren situaciones de tensión entre campos disciplinares, sino que o no las mencionan o hacen referencia muy general al tema, sin presentar ejemplos, lo que podría interpretarse como



una visión más relacionada con un imaginario del deber ser de la relación. En este sentido, pareciera que la centración en la tarea desdibuja posibles conflictos, y enfatiza los aspectos armoniosos y gratificantes del rol y de las relaciones: El aporte de y acompañamiento al equipo de cátedra de Farmacia Asistencial posibilitó un trabajo conjunto que impactó en la Facultad (UAP-FBFUR).

También se expresa que la forma de actuar del APU se convierte en un estructurante fuerte en la relación, incidiendo de manera positiva o negativa según cuáles fueran sus comportamientos en el ejercicio del rol. Se señala al respecto:

El lugar institucional de Pedagogía Universitaria que he intentado describir genera a nuestro entender buenas condiciones para la tarea pedagógica porque permite que nos ubiquemos en un lugar de horizontalidad y cierta simetría en relación con los docentes con quienes trabajamos. Esta condición resulta indispensable si se asume (o se está de acuerdo con construir) un modelo de asesor pedagógico distanciado del "técnico" o el "experto", portador exclusivo de un saber especializado que, situado en un lugar externo, analiza la situación y orienta prescriptivamente la acción de los otros (UAP-DEUO).

Como en todos los procesos grupales la historia del grupo, en especial en cuanto a la circulación del poder, incide de manera significativa en las formas de relacionamiento entre sus integrantes, ya sea por la presencia de un nuevo liderazgo, la vinculación entre antiguos y nuevos y la irrupción de acontecimientos traumáticos.

[Las relaciones al interior del equipo] No son excelentes. Tampoco son malas. Sí está todo muy centrado en la tarea. No hay problemas en cuanto a llevar a cabo ninguna tarea. Ahora, si vos me preguntás por relaciones afectivas y emocionales creo que hay un grupo más histórico que además son amigos personales que otro, pero eso no imposibilita que se lleven bastante bien en las tareas. Están bastante claras y delimitadas (UAP-UC).

MIRANDO HACIA ADELANTE EN EL TIEMPO

En este contexto también nos interrogamos acerca de cómo percibe el asesor pedagógico universitario su rol en el futuro.

Para Castoriadis (1983) toda sociedad está instituida por su imaginario social, que consiste en producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad. En el imaginario social, Castoriadis distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario



efectivo. El primero es la dimensión instituyente del imaginario social, mientras que el imaginario efectivo, se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad.

Cómo crear entonces nuevas significaciones para este rol? Los asesores pedagógicos universitarios (APU) aportan al respecto:

E: ¿Cómo verías el rol en diez años? ¿Cómo lo ves?

APU: Bueno, si todo sigue así, lo veo bastante parecido, eh, con más proyectos a cargo, supongo, porque muchos de los que tengo ahora van a andar sobre ruedas, necesitaría menos intervención tan cotidiana, (...) y ocuparme más desde lo pedagógico, y entonces que crezca el equipo pedagógico, y entre todos poder con eso (UAP-FIUA).

Es muy difícil saberlo. Dependerá de los avatares de la política educativa con relación a la universidad y su valoración de la tarea académica y pedagógica (UAP-FIUM).

Como puede observarse, la perspectiva futura de las asesoras pedagógicas universitarias entrevistadas da por sentado la continuidad del rol y de los espacios institucionales destinados a su desempeño. Asimismo, sus miradas están signadas por el orden del deseo, lo que deja entrever aspectos vacantes en sus desempeños actuales. Los mismos, en general, refieren a aspectos que han aparecido como obstaculizadores (las características de las gestiones político académicas), a los tipos de tareas que se deben desempeñar (la dificultad para centrarse en los aspectos didáctico-pedagógicos), a la multiplicidad de demandas y tareas y también a diagnósticos personales sobre la particularidad de la formación en los diferentes ámbitos.

EL ASESOR PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO Y LOS PROYECTOS DE LA INSTITUCIÓN

Otra dimensión que surgió como relevante en nuestra investigación fue la relativa a las cuestiones administrativas que atraviesan las prácticas del asesor pedagógico universitario, focalizando para esta ponencia en lo relativo a los proyectos generados por la institución. A través del análisis de los cinco casos estudiados en profundidad se ha podido observar la creciente participación de los asesores pedagógicos universitarios en el desarrollo de proyectos institucionales, estando éstos generalmente centrados en el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles a través de acciones de distinto tipo. Si bien es destacable la inclusión del asesor pedagógico universitario en estas acciones, no puede dejar de reconocerse el riesgo subyacente de limitar sus tareas a sostener un modelo remedial en tanto el estudiante sigue siendo responsabilizado como actor exclusivo de los procesos de formación.

En el marco de los distintos ángulos desde los cuales se reconoce al asesor



pedagógico universitario en su accionar con los actores institucionales (asesoramiento a cátedras y a miembros de la gestión), pareciera que el trabajo directo con los docentes ha ido cobrando menor significación en esas tareas, mediándose esa labor a través de las actividades con los actores involucrados en la gestión y también desplazándose a otras funciones como las de formación docente.

En lo referente a las acciones de investigación, se observa que si bien esta práctica es altamente valorada en el contexto institucional y por el propio asesor pedagógico universitario, estas acciones no representan un lugar cuantitativamente importante dentro del conjunto. Pareciera que la urgencia de lo cotidiano y de las demandas inmediatas tiene prioridad en la definición del desempeño de este actor, reduciendo la posibilidad de aportes que hacen a la conformación del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias. El rol del asesor pedagógico universitario aparece así definido en un cruce de tensiones, surgiendo el interrogante de si el asesor promueve innovaciones o reproduce lo que la institución le asigna.

Por otro lado, estas imágenes enfrentadas se visualizan básicamente en dos tendencias de las prácticas del asesor pedagógico universitario: el APU como gestor y el APU como pedagogo.

En ese sentido, cabe preguntarse: ¿Hay una transición del rol del asesor pedagógico universitario cumpliendo tareas predominantemente pedagógicas hacia un rol más ligado a la gestión? ¿Significaría esto una vuelta a un rol de carácter tecnocrático, signado por una lógica eficientista? Por tanto, ¿está ligado a la concepción de la evaluación de la calidad educativa como accountability, más que a la de mejorar los procesos formativos?

Una visión más compleja y dinámica de esta cuestión permite trascender la idea más lineal de que cada una de las tendencias se corresponde automáticamente con una de las visiones antes descriptas. De hecho, el énfasis "gestor" o "pedagogo" no supone necesariamente que *el gestor reproduce* y que *el pedagogo innova*. Los asesores pedagógicos universitarios innovan al gestionar proyectos institucionales cuando los discuten y reorientan en conjunto con los otros actores institucionales. En esta misma línea, podrían reproducir modalidades tradicionales de formación cuando no promueven en los docentes la reflexión sobre las propias prácticas.

En los espacios institucionales puede encontrarse un margen de innovación. Es interesante ver cómo cada asesor pedagógico universitario aprovecha ese margen de movimiento alternativo en sus acciones.



EL ASESOR PEDAGÓGICO COMO ACTOR CLAVE DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Nos preguntamos finalmente cómo considera el cientista de la educación, en su rol de asesor pedagógico universitario, su contribución al campo de la Didáctica universitaria. En este contexto entendemos a la Didáctica Universitaria como la disciplina que estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico altamente especializado, orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2001). En este encuadre la profesión y el contexto institucional operan como estructurantes fuertes en la definición de las propuestas curriculares y de su puesta en acción, concretando las prácticas de enseñanza particulares que se dan en los contornos áulicos. Dentro de un encuadre articulador dinámico de teoría y práctica, se asume que se distinguen, por lo menos, tres tipos de sujetos significativos en la conformación del campo pedagógico didáctico en la universidad: el investigador pedagogo, el docente investigador disciplinar -cuando trabaja como objeto de investigación sus prácticas de enseñanza-, y el asesor pedagógico universitario. El asumirse como investigador se constituye también como un elemento coadyuvante para su legitimación como académico dentro de la comunidad donde desempeña su tarea.

Los asesores pedagógicos entrevistados reconocen este ángulo de su desempeño en la Unidades académicas en las que trabajan, interpretando, a la vez, las condiciones que deberían caracterizar a sus contribuciones al campo de la Didáctica Universitaria, y enuncian como tales: la necesidad de una mirada articuladora de los fenómenos macro y micro educativos, la conformación de un trabajo cooperativo que trascienda la actividad solitaria del pedagogo, el integrar estas acciones al plan de trabajo y por tanto destinar tiempo a la actividad sistemática reflexiva sobre las prácticas. Finalizamos la ponencia a través del propio decir de los asesores pedagógicos universitarios:

...cuando lo pienso desde el punto de vista teórico por supuesto que acuerdo totalmente. Cuando lo pienso sobre mí misma, me resulta un poco fuerte pensarme a mí misma... como una actriz significativa con la construcción del campo, pero... entiendo que es así y que con mis intervenciones, quizás... en la acción voy contagiando con una mirada pedagógica a la gente con la que trabajo... y creo que yo misma, voy como construyendo en mi cabeza algunas formas de pensar la Educación Superior, y en este caso la enseñanza de la ingeniería, y en todo su contexto la educación general de la ingeniería de maneras que todavía no las había pensado porque de hecho es todavía un campo nuevo para mí (UAP-FIUA).



BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Da Cunha, M. I. y Leite, D. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papirus Editora.
- De Alba, A. (1993). Currículum: crisis, mito y perspectivas. México: UNAM.
- Lucarelli, E. (2001). La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires: UBA. OPFYL.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. (2014). Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina. En Da Cunha, M. I. e Lucarelli, E. (orgs.). Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades iberoamericanas. Criciuma: (SC, Br.): Ed. UNESC.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V. (2015). Los casos en profundidad: los asesores pedagógicos hablan de sus prácticas. En Lucarelli, E. (ed.). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Prólogo: María Isabel Da Cunha.

LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN EL ÁREA DE SALUD: LAS ESPECIALIZACIONES MÉDICAS

Lucchese Marcela, Susana María, mslucchese@gmail.com
Jones, Lorena, lorejones@hotmail.com
Chiappero, Laura, lauchiappero@hotmail.com
Valentich Mirtha mirtavalentich@gmail.com
Ceballos, Irma, iaceballos@fcm.unc.edu.ar
Raccagni, Silvina, silvinaracagni@gmail.com
Villegas, Oscar, oavillegas@hotmail.com
Lizzio, Salvador, slizzio@fibertel.com.ar
Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias Médicas
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

La educación de los médicos en América Latina en el último siglo se ha caracterizado por luchas diversas e intermitentes sobre temas que van más allá de lo estrictamente educativo pero que sin lugar a dudas, han sido parte de la agenda curricular. La complejidad de los diversos análisis ha sido extraordinariamente rica tanto en la producción como en el debate y los temas de complementariedad educativa y las teorías que rescatan el valor de los determinantes de la educación médica pasan por análisis que van desde los contextos locales e internacionales, la salud de la población, el binomio salud y enfermedad como fenómeno social, la situación del mercado laboral, los perfiles educacionales y ocupacionales, la sociología de las profesiones, las características de la práctica médica, la complejidad de los sistemas y servicios de salud y sus sucesivas reformas, las orientaciones de las corporaciones médicas y los mecanismos de regulación, hasta la complejidad de las orientaciones de las ciencias de la educación y del currículo, como también la influencia de los avances científicos y tecnológicos en la definición curricular.

En Argentina, de igual manera que en muchos otros países del mundo, se evidencian algunos problemas y conflictos en la formación de los médicos referidos a temas ya recurrentes tales como la cuestión del ingreso y egreso de alumnos, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el perfil de la formación y la organización curricular, las condiciones del trabajo docente, el papel de la investigación y la organización, entre otros. También otro de los fenómenos más notables en la educación médica de los últimos años ha sido la vertiginosa expansión de la formación de posgrado.

En Argentina, la formación de posgrado en Medicina mayoritariamente a través de las residencias médicas, y ha tenido como propósito completar y



mejorar la calidad de los profesionales a través de la elección de una determinada especialidad. El título de grado de médico habilita para la obtención de una matrícula que autoriza el ejercicio profesional en las distintas jurisdicciones. No obstante, es en la residencia en donde se adquiere gradualmente la capacidad para asumir de manera autónoma la responsabilidad asistencial.

La residencia es un sistema de formación de posgrado inmediato para profesionales del área de la salud, que se caracteriza por ofrecer oportunidades de práctica intensiva y supervisada en ámbitos asistenciales, y por la asignación de una renta mensual. La formación contempla contenidos prácticos y teóricos entre los que se distinguen aspectos comunes a los distintos campos profesionales y otros propios de cada especialidad. El aprendizaje se organiza según principios de autonomía y responsabilidad creciente, y se orienta hacia la adquisición de las capacidades y conocimientos necesarios para el ejercicio autónomo de la práctica profesional (Ministerio de Salud de la Nación & Sistema Nacional de Residencias del Equipo de Salud, 2015). Configura un modelo particular para la formación de especialistas en el posgrado, que se distingue por las posibilidades de práctica intensiva e inmersión en los servicios de salud. El residente tiene una doble oportunidad de aprendizaje: no sólo profundiza en un área de conocimientos sino que aprende el desarrollo del trabajo real.

Las residencias fueron creciendo con el tiempo en cantidad y también apareció una variedad de carreras de especialización dictadas por instituciones de educación superior, cuya relación con las residencias es compleja, en la medida en que son esas instituciones y no los servicios hospitalarios las que otorgan los títulos, designan a los profesores y cobran los aranceles. En algunos casos hay articulaciones formales entre residencias y carreras de especialización, en otros hay vínculos informales y personales entre los médicos del servicio y las universidades, y en otros casos hay carreras desvinculadas de las residencias.

En el año 2006 se crea el Sistema Nacional de Acreditación de Residencias del Equipo de Salud (Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2006). A través de la acreditación, este sistema busca asegurar una formación de calidad en todo el país, mediante la armonización de los criterios mínimos para la formación de cada especialidad.

LAS RESIDENCIAS MÉDICAS

Existe para cada especialidad un conjunto de criterios básicos y estándares mínimos sobre el perfil profesional y la trayectoria formativa de cada especialidad que se refleja en el denominado Marco de Referencia, que orientan el diseño de programas formativos y permiten establecer una formación equivalente en todo el país.



El Marco de Referencia está constituido por documentos que definen un perfil de especialidad amplio para el desempeño profesional en diferentes contextos asistenciales y profesionales. Incluyen el perfil profesional propiamente dicho, las bases curriculares, les requisitos institucionales para el funcionamiento de una residencia y las capacidades del egresado de la residencia. Son desarrollados a través de procesos de elaboración conjunta en los que participan representantes de universidades, de asociaciones profesionales, de sociedades académicas y científicas y de programas nacionales y/o jurisdiccionales vinculados con la especialidad.

Estos documentos constituyen una herramienta central para la armonización y mejora del sistema de residencias médicas en tanto definen criterios comunes para:

- El diseño de Programas de Formación de Residencias.
- Compatibilizar, transparentar y hacer comparables los procesos de formación y las capacidades de los egresados.
- Desarrollar procesos de evaluación, acreditación y mejora continua.
- Instalar procesos de colaboración e intercambio entre sedes y/o especialidades (Ministerio de Salud de la Nación & Sistema Nacional de Residencias del Equipo de Salud, 2015).

El ejercicio de una especialidad se caracteriza por el desempeño de competencias profesionales complejas que articulan distintos tipos de conocimientos (teorías, procedimientos, formas de razonamiento, prácticas, rutinas, casos). La formación tiene que ofrecer oportunidades para el aprendizaje de todos estos contenidos y para su integración. Las condiciones de trabajo y de pertenencia institucional del cuerpo docente constituyen aspectos que merece una reforma profunda.

De esta manera, las universidades del país se han adaptado y acomodado al sistema de salud y han orientado la formación también hacia un modelo basado en sistema de residencias médicas. Un valor particular en este análisis es que este cruce se realiza en la concreción de las prácticas educativas y asistenciales, en el propio contexto del hospital, como ámbito formativo.El contexto de las prácticas asume, entonces, un papel protagónico en el marco de las oportunidades, realidades y límites de la actuación socio-profesional en el hospital.

LAS ESPECIALIZACIONES MÉDICAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS: ACERCA DE LAS DECISIONES POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS.

La Facultad de Ciencias Médicas desarrolla actividades de posgrado en la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud (SGCS), entre las cuales se



dictan las carreras de especializaciones (42), maestrías (8) y doctorados (2).

Las especializaciones médicas tienen por objetivo profundizar en el dominio de un área determinada, ampliando la capacitación profesional a través del entrenamiento teórico-práctico intensivo, que se realiza por medio de residencias o concurrencias. De acuerdo a esto las especialidades son consideradas como básicas y posbásicas. A partir de la convocatoria de CONEAU en Ciencias de la Salud (2006) se trabajó en la unificación de los planes de estudio por especializaciones y en orientar a un desarrollo conjunto de la formación teórica, ya que proporciona economía de recursos materiales y humanos y facilita el aprendizaje. Se constituyó en una vía que permitió abordar de otro modo los procesos de formación. En este marco, para la UNC por la diversidad y la cantidad de Centros Formadores, la CONEAU y el Ministerio de Educación de la Nación consideran a los Centros Formadores como carreras bajo un plan de estudios unificado. A partir del año 2014 empezaron los acuerdos entre CONEAU y los Ministerios de Salud de la Nación y los Provinciales para unificar criterios respecto de los requisitos de ingreso, y la carga horaria, especialmente las dedicadas a las prácticas y al cumplimiento de guardias.

Las especializaciones médicas se dictan en diferentes centros formadores dependientes de los ámbitos nacional (UNC), provincial (gobierno de la provincia de Córdoba), privado (instituciones de salud privadas) y municipal (de la Municipalidad de Córdoba), y cada uno posee una reglamentación y disposiciones propias lo que hace que difieran los criterios de ingreso, el número de becas, el financiamiento, entre otros. De acuerdo al Reglamento vigente aprobado por la Universidad Nacional de Córdoba (RHCS 223/10), Facultad de Ciencias Médicas, las carreras de cada especialización se rigen por un Consejo Académico conformado por los Directores de los Centros Formadores aprobados por el Honorable Consejo Superior y un director académico que surge de éstos, cuya función es asesorar al Director Académico de la Carrera sobre todas las instancias que hagan al reconocimiento del o los Centro/s Formador/es y su acreditación, hacer el contralor de sus actividades académicas en la Especialización (cumplimiento del presente reglamento y de los programas correspondientes, para establecer los ajustes, modificaciones y adecuaciones técnicas y pedagógicas que sean necesarias), evaluar modificaciones al plan de estudio en vigencia, elaborar y llevar a cabo el examen de especialista junto al Director.

En el contexto de los procesos de acreditación de carreras de posgrado que asumió la Facultad de Ciencias Médicas, uno de los desafíos de la SGCS es promover procesos de articulación entre la formación académica y asistencial en la formación de especialistas, la que resulta como una de las problemáticas que sigue teniendo vigencia e impacto actualmente. Un valor particular en



este análisis lo constituye el cruce de aspectos involucrados en la concreción de las prácticas educativas y asistenciales, debido a que la formación no se realiza centrada en el aula sino en el mismo seno de las prácticas laborales, institucionales y profesionales, con intencionalidad de formación médica, es decir, en el propio contexto del hospital. La articulación de dichas dimensiones constituye el eje sobre el que se construye la oferta de formación, reconociendo que en cada especialización existe un conjunto de criterios básicos y estándares mínimos sobre el perfil profesional y la trayectoria formativa. Según señala Borrell (Borrell Bentz, 2005), la tensión formación /asistencia no es sólo atribuible al carácter propio de la residencia, sino que obedece también al impacto de las residencias en las relaciones y la organización del trabajo de los hospitales. La presencia de los residentes durante todo el día en los hospitales modificó el escenario de atención hospitalaria, otorgándoles un lugar e importancia sin precedentes hasta el momento.

La integración docente-asistencial es definida por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) como unión de esfuerzos, en creciente articulación, entre instituciones de servicios de salud y de educación para mejorar las condiciones de vida, mediante la prestación de servicios adecuados a las necesidades de la población, la producción de conocimientos y la formación de recursos humanos en un determinado contexto de la práctica de servicios de salud y de enseñanza(Román & Señoret, 2007; Vidal & Quiñones, 1986). En este sentido, se efectúan esfuerzos conjuntos entre la Facultad de Ciencias Médicas y el Ministerio de la Salud de la Provincia de Córdoba, aunando criterios en pos de la formación de posgrado y en la búsqueda de mecanismos de coordinación entre la formación de los especialistas, los servicios de salud y las necesidades de la población. La armonización y potenciación de esfuerzos y acciones entre las instituciones prestadoras de servicios y las instituciones formadoras de recursos humanos contribuyen de forma cualitativa a la consecución de los objetivos de la formación.

Articular la teoría con el campo de su aplicación ha tenido siempre dificultades especialmente para el desarrollo de habilidades y destrezas, sosteniendo la importancia de esta articulación para el logro de los objetivos. Desde la SGCS se trabajó en vincular los aspectos teóricos con los prácticos, porque permiten no sólo despertar el interés sino también un ejercicio vivencial de la praxis en salud. Se profundizó en la organización y distribución de actividades prácticas a lo largo de la carrera, explicitando en algunas especializaciones la cantidad de prácticas necesarias para la formación, la forma de intervención de los estudiantes con diferente grado de responsabilidad y la supervisión permanente del docente. En este sentido, los escenarios de formación permitieron establecer vínculos entre las personas, con los objetos de conocimientos y la intervención en el contexto, manifestando la complejidad



de la formación. Se avanzó en la redefinición de las instancias y modalidades de evaluación en todas las carreras a fin de atender los requerimientos de la Resolución Ministerial 160/2011 (Ministerio de Educación, 2011).

También se focalizó en la vinculación entre docencia e investigación, estas acciones están íntimamente relacionadas, ya que se entiende que el conocimiento de la disciplina proviene de la relación recíproca entre las mismas, en el caso de las especializaciones médicas se organizaron las actividades de investigación, como parte de la formación, desde primer año hasta la finalización de la carrera con un trabajo progresivo. Asimismo se ahondó en un proceso reflexivo de la formación, con énfasis en la promoción de la salud y la prevención, enfatizando la ética y la formación humanista.

A MODO DE REFLEXIÓN

La complejidad de los procesos formativos pone en evidencia las instituciones que intervienen, los actores que participan, el contexto y los modos de operar que se conjugan en la orientación de la formación. Esto implica generar de modo sistemático instancias de reflexión que propicien la revisión de estos procesos a fin de reconocer lo que es necesario y oportuno modificar en el marco de una sociedad global. La SGCS adquirió experiencia a través de los procesos de acreditación en los requerimientos para la formación de posgrado, lo que trajo como consecuencias que la mayoría de las carreras fueran acreditadas y un aprendizaje continuo para todos los que participan en este proceso; sin embargo, debido a la multiplicidad de situaciones que se generan en relación a estos procesos, es necesario continuar con una actitud de aprendizaje para atender a los cambios en la formación como en las decisiones institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Borrell Bentz, R. M. (2005). La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución Ministerial N°160 (2011). Estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de Carreras de Posgrado.

Ministerio de Salud de la Nación y Sistema Nacional de Residencias del Equipo de Salud (2015). *Documentos Marco de Referencia de Especialidades*. Recuperado de http://www.msal.gob.ar/residencias/index.php/la-acreditacion/documentos-marco-de-referencia-de-especialidades



- Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Resolución Ministerial N° 450 (2006). Sistema Nacional de Acreditación de Residencias del Equipo de Salud. Argentina.
- Román, O. y Señoret, M. (2007). La relación docente-asistencial en el nuevo contexto que establece la reforma de salud. *Revista Médica de Chile*, 135(2), 251-256.
- Vidal, C. y Quiñones, J. (1986). Integración Docente-Asistencial. *Educación Médica y Salud*, 20(1), 458-465.

LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN LOS CICLOS DE NIVELACIÓN DE LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD

Lucchese, Marcela Susana, mslucchese@gmail.com
Novella, María Lourdes, lourdes_novella@hotmail.com
Burrone, María Soledad, msburrone@fcm.unc.edu.ar
Trucchia Silvina, silvinatrucchia@yahoo.com.ar
Bolatti, Alicia, abollati@gmail.com
Antuña, Ana, anaantuna@fcm.unc.edu.ar
Enders, Julio Enrique, jeenders@gmail.com
Fretes, Ricardo, rfretes@cmefcm.uncor.edu
Triquell, Fernanda, mtriquell@gmail.com
Fernández, Alicia Ruth, aruthfernandez@gmail.com
Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

La preocupación por la calidad educativa se manifiesta en diferentes ámbitos. La universidad no es ajena a esta preocupación y para adecuarse a los nuevos retos que la sociedad global le exige, requiere de cambios en cuanto a qué aprender -sentido del conocimiento-, en qué y cómo modificar la enseñanza y, consecuentemente, qué formación es necesaria para adquirir o mejorar las competencias profesionales (Mora, 2004).

Atendiendo a los desafíos educativos, el Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC implementó el Programa de Mejoramiento del Ciclo de Nivelación de la Carrera de Medicina en el año 2001 y, año tras año, se definieron estrategias para la revalorización académica del mismo. Uno de los aspectos de este Programa refiere a la propuesta de innovación educativa para promover procesos reflexivos en torno a la actividad docente. De esta manera fue necesaria la concreción de un espacio académico para el trabajo en equipo, conformado por directora, asesora pedagógica, coordinadores de ejes temáticos y ayudantes-alumnos. Se generaron estrategias de revisión de los procesos de enseñanza y evaluación en los Ciclos de Nivelación de la Facultad que constituyen una labor continua y reflexiva para el desarrollo de distintos programas y proyectos e implementación de mejoras en los mismos. En este sentido, una de las líneas de investigación que este equipo de trabajo desarrolla se vincula a los procesos de enseñanza y su relación con el rendimiento académico de los alumnos en el Ciclo de Nivelación en el período 2010-2011, al que siguió una segunda etapa 2012-2013, sobre el análisis de los procesos evaluativos y de la enseñanza, su relación con rendimiento académico y la decisión vocacional; y actualmente se encuentra en curso una tercera etapa del proyecto (2014-2015) como continuación del proceso.



Articulación en los procesos de enseñanza y evaluación en el ${f C}$ iclo de ${f N}$ ivelación: acerca de las decisiones

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los Ciclos de Nivelación de las carreras en el área de salud, se caracterizan por particularidades respecto a la transformación del objeto de conocimiento en objeto de enseñanza, lo que implica atender a la relación tiempo-contenido y evaluación, a la vinculación entre los conocimientos previos de los alumnos y la propuesta académica de la Facultad, a los modos de relación de los sujetos ingresantes con el conocimiento y a la relación docente-alumno, entre otros. De este modo, se hace necesario explicitar algunas cuestiones respecto a la perspectiva teórica que fundamenta las decisiones asumidas.

Un eje esencial en los procesos formativos es el curriculum, debido a que la fundamentación del mismo requiere abordar el marco epistemológico de la carrera, en tanto define el objeto de estudio, la finalidad del conocimiento, las relaciones con otras disciplinas, las áreas disciplinares, los ejes curriculares, y permite identificar el paradigma metodológico y los principios pedagógicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Granados Zúñiga, 2009).

Entonces, al diseñar un trayecto formativo se requiere focalizar en la disciplina y en su objeto. Medicina es una ciencia cuyo objeto de estudio es el propio hombre, precisa su campo de reflexión a un único atributo humano: la salud y se enmarca en las Ciencias de la Salud. Esta delimitación en relación al objeto a través del hombre y la salud se constituyen en ejes para la construcción del curriculum en Medicina. Aproximarse al nivel epistemológico en el diseño curricular implica reconocer el objeto de conocimiento, la forma en que se concibe el problema del conocimiento y los modos en que los estudiantes universitarios adquieren, construyen y transforman el conocimiento, de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo en la que se encuentran. Entonces, precisar los contenidos específicos de un proceso formativo, demanda atender los requerimientos del propio objeto de estudio, debido a que supone definir contenidos y sus vinculaciones, tiempos y orientaciones para la enseñanza.

Así, la organización curricular del Ciclo de Nivelación de la Carrera de Medicina se sostiene desde la configuración de los siguientes Ejes Temáticos: Introducción al Estudio de Medicina, Química, Biología y Física que están en consonancia con las temáticas que conforman el objeto de estudio de la carrera de Medicina. En este marco, cada eje temático desarrolla los contenidos específicos, a los que se suman propuestas de articulación entre los contenidos correspondientes a los otros ejes temáticos, en función de la relevancia para el proceso formativo del aspirante. La vinculación entre los ejes temáticos se efectiviza a través de la coordinación entre los integrantes



del equipo de trabajo, y se busca la coherencia entre lo específico de cada Eje, las relaciones entre los mismos y el tratamiento de los contenidos que se asumen como transversales.

Se entiende a la articulación como la posibilidad de unir y enlazar dos elementos o más permitiéndoles algún movimiento. Esta posibilidad facilita expresar diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, sujetos y entre sujeto y objeto; se trata de esfuerzos colaborativos para generar mejores resultados que los esfuerzos aislados (Garzón Rayo & Gómez Álvarez, 2010)

Así, el curriculum se gestiona mediante la articulación de acciones, en el sentido que cada Eje Temático reconoce las contribuciones de los otros ejes y se asume una actitud epistemológica desde la coordinación de los mismos. Esta decisión tiene su fundamento en la complejidad de la realidad y, por lo tanto, en la comprensión de los objetos que se enseñan y evalúan en el ingreso a la carrera. Se propicia la convergencia entre los contenidos en lugar de la disociación entre los mismos. Es por ello que las acciones de articulación se consideran tanto a nivel de contenidos como en relación a las condiciones de los aspirantes.

De esta manera, otra decisión asumida por el equipo de trabajo demanda reconocer la experiencia educativa de los jóvenes y que para ellos el pasaje de la Educación Secundaria a la universidad implica no sólo un cambio en las normas de convivencia y desempeño, sino también el desafío de incorporar formas diferentes de relacionarse con el conocimiento y el desarrollo de herramientas intelectuales, cognitivas y afectivas. Este planteo asume, por un lado, que los contenidos referidos al Ciclo de Nivelación se sostienen en la recuperación de contenidos de la escuela secundaria y, por otro, el acompañamiento a través de la participación de acciones de los ayudantes-alumnos durante todo el desarrollo del Ciclo, para facilitar la transición y promover un espacio de aprendizaje para que el aspirante sea protagonista.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MODALIDAD DE ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA Y DE LA EVALUACIÓN

Fundamentar y generar la práctica reflexiva en la docencia del nivel universitario facilita la incorporación de herramientas metodológicas y teóricas, y promueve competencias y habilidades específicas en los docentes. Esto indica que quien investiga en las Ciencias Sociales, y en particular en lo educativo, requiere de la comprensión de lo social y educativo como realidades humanas que constituyen entramados culturales en lo histórico y social. En este sentido, la investigación educativa como una categoría de la investigación en Ciencias Sociales, comprendida desde la perspectiva



cualitativa, se entiende como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular, con el fin de producir nuevos elementos teóricos y realizar las acciones que modifiquen o transformen la realidad estudiada desde lo cognitivo y valorativo de las prácticas cotidianas. Esto requiere de la generación de nuevos aprendizajes, reflexiones y acciones a partir de la investigación (Delgado de Colmenares, 2008).

Esta propuesta se aborda desde un enfoque cualitativo de investigación-acción. La investigación-acción en su transitar histórico ha desarrollado dos grandes tendencias o vertientes: una tendencia netamente sociológica, cuyo punto de partida fueron los trabajos de Lewin (1946-1996) y continuados por el antropólogo de Chicago Tax (1958) y el sociólogo colombiano Fals Borda (1970); la otra vertiente es más educativa y está inspirada en las ideas de Freire (1974) en Brasil, Stenhouse (1988) y Elliott (1981, 1990) discípulo de Stenhouse en Inglaterra, así como por Carr y Kemmis (1988) de la Universidad de Deakin en Australia (Colmenares & Piñero, 2008).

La investigación-acción describe una forma de investigación que se sostiene en las siguientes características: es una actividad emprendida por grupos con objeto de modificar sus circunstancias en base a una concepción compartida de los valores humanos. Fortalece el sentido del bien común y es una acción reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción (Elliot y Pérez Gómez, 1997; Elliott, 1990). Se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio.

Considerar, desde el Departamento de Admisión, a la investigación-acción implica instalar maneras diferentes de efectuar la docencia universitaria, porque requiere un trabajo reflexivo que conduce a una revisión de las actividades de enseñar y motiva la construcción de alternativas en la enseñanza de objetos específicos en un contexto particular como es el proceso de admisión a las carreras. Es por ello que la naturaleza de la investigación-acción nos lleva a un desarrollo profesional porque una investigación bajo este modelo demanda una ejecución de manera colectiva, implica compromiso por parte de los participantes, conlleva a un cambio y a la reflexión. Es un proceso de permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora.



Este proceso de desarrolló en 3 etapas: Planificación, ejecución y evaluación. La etapa de *planificación* demandó la realización de un diagnóstico-reflexión sobre la labor docente y el rol de las propias prácticas educativas y de investigación. Se hizo análisis de las experiencias de clases, de las temáticas desarrolladas en los diferentes Ejes Temáticos, del comportamiento de las preguntas del examen y de las dificultades frecuentes de los aspirantes en el abordaje de los contenidos y en la resolución de las preguntas del examen.

En esta etapa también se avanzó en la construcción del objeto de estudio, el cual remite a los procesos de enseñanza y evaluación en términos de relación entre teoría y práctica, y de articulación y especificidad de los campos de conocimiento en función de su transformación para ser enseñados y evaluados. Se trabaja a través de procesos interdisciplinarios en base a cuatro grandes pasos como la búsqueda de horizontalidad disciplinaria, el desarrollo de conceptos conectivos, la mutua interrogación y la construcción de un marco (Bialakowsky, 1992).

Los procesos interdisciplinarios entre los ejes temáticos estuvieron mediados por la modalidad de entender el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación por equipo de trabajo. El aprendizaje se lo entendió como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, a la enseñanza como un proceso de ayuda a los alumnos, y a la evaluación como una retroalimentación para la propuesta formativa que contribuye a una mejor comprensión del contexto de aprendizaje (Álvarez Arregui, Rodríguez Martín, & Ribeiro Gonçalves, 2011) y a un acercamiento a la impresión de los implicados (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013). Ignorar la vinculación entre dichas temáticas es sostener una práctica formal distanciándose del complejo proceso de formación.

La siguiente etapa fue la construcción de *un plan de trabajo y su puesta en práctica*. Las estrategias que el equipo del Departamento de Admisión logra construir están basadas en acuerdos discutidos y establecidos, los cuales se concretan con el comienzo del Ciclo de Nivelación, en el desarrollo de clases estableciendo una secuencia de las temáticas, en las actividades propuestas para el ámbito virtual, en la revisión del material de actividades, en la construcción de preguntas para el examen, en la formación de los ayudantes-alumnos y en la participación de diferentes actividades académicas propuestas desde la UNC.

Un último momento fue *la evaluación* de todo el proceso enfatizando los logros y dificultades encontradas. El análisis e interpretación de la información se realizó en reuniones de trabajo sucesivas y al final del proceso como instancia de retroalimentación y revisión, tanto de la práctica docente como de la práctica de investigación.



El proceso de recolección de información se efectuó por diferentes técnicas como notas de campo, encuestas de opinión a los aspirantes, pruebas de rendimiento de los aspirantes, análisis de documentos y círculos de reflexión. La validación de este proceso se efectuó a través de la triangulación de investigadores y teórica.

RESULTADOS

En relación a los resultados de este trabajo se identifican los vinculados al proceso de investigación y a las decisiones didácticas. En cuanto al primero, se observa que la formación generada a partir de la investigación-acción se convierte en un dispositivo revelador, que permite atender a la relación con el conocimiento que los diferentes integrantes del equipo ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje de objetos específicos. Igualmente se reconoce que es un trabajo con otros -no es una tarea individual y solitaria- vinculado a construir problemáticas comunes a partir de las propias preocupaciones. Esto requiere del análisis durante todo el proceso de investigación-acción de las propias ideas y acciones, de manera que se logren explicitar los supuestos que operan y se pongan en uso al momento de planificar, decidir y ejecutar las prácticas docentes. Evidencia, además, la complejidad de los procesos de investigación educativa y la necesidad de construir una metodología sistemática y rigurosa.

En cuanto al segundo aspecto, las decisiones didácticas, se reconoce la importancia de la estrategia de retroalimentación entre la propuesta de los Ejes Temáticos del Ciclo de Nivelación y su puesta en práctica, de la vinculación entre el tiempo de desarrollo del Ciclo y las actividades propuestas, del diseño del dictado del Ciclo en función del objeto de la carrera, de la identificación de decisiones de la enseñanza en contextos específicos y su vinculación con la evaluación, de la identificación de modalidades específicas de abordaje de la problemática educativa en tanto sujetos con trayectorias particulares en un contexto institucional, y de la construcción de problemáticas didácticas en tanto articula el conocimiento específico del área de salud, la experiencia en la docencia y el conocimiento didáctico.

A MODO DE REFLEXIÓN

Las formas en que se diseñen los procesos didácticos en el ámbito de la educación y la indagación sobre la puesta en marcha, se constituyen en ámbitos propicios que promueven la reflexión, permiten la revisión de las prácticas docentes y la elaboración de alternativas para la acción. Si bien el proceso de trabajo desarrollado por el equipo del Departamento de Admisión lleva varios



años, identificamos logros en la articulación de los procesos de enseñanza y evaluación en el área de salud, y también reconocemos la necesidad de profundizar en los procesos de investigación-acción, en pos de construir una práctica docente reflexiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Arregui, E., Rodríguez Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Teoría de la Educación*, 12(4), 11.
- Bialakowsky, A. (1992). La mono-multiinter y transdiciplina. El objeto, los sectores y el sujeto. Algunas reflexiones sobre el proceso interdisciplinario. *Memorias Primer Congreso Latinoamericano de Investigación Cualitativa*. Medellín.
- Delgado de Colmenares, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Revista Electrónica, Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-18.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. España: Morata.
- Garzón Rayo, O. y Gómez Álvarez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Guillermo de Ockham*, 8(2). Recuperado de http://dx.doi.org/10.21500/22563202.566
- Granados Zúñiga, J. (2009). La enseñanza de las ciencias básicas en medicina desde la perspectiva de la justificación epistemológica del currículo. *Revista Educación*, 33(2), 51-60. Recuperado de http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.504
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37.
- Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-242.

EL USO DE LOS MODELOS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES: UNA PROPUESTA EVALUATIVA CON MODELOS NUTRICIONALES

Mancini, Verónica Andrea, mancinivero@hotmail.com Rosenberg, Carolina Elena, carolina.rosenberg@gmail.com Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9. Buenos Aires

Introducción

La experiencia nos demuestra que en las distintas Instituciones la evaluación (y sus criterios) preocupan a todos los docentes, sobre todo en las instancias parciales con las que el profesor verifica/acredita el desempeño de los alumnos. Se entiende por lo tanto a la evaluación como un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. Su función se centra en el diagnóstico y la retroalimentación (Palou de Maté, 2003).

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de los instrumentos de evaluación parcial en el nivel superior y sus posibles innovaciones en el área de las ciencias naturales, a partir del trabajo con modelos científicos. Para ello se presenta parte de una propuesta evaluativa que incluye el trabajo con modelos nutricionales, desarrollada en la materia Didáctica de las Ciencias Naturales, en el 2°año del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFDyT) n° 9, en la ciudad de La Plata.

Los docentes en el área de las Ciencias Naturales usan como recurso didáctico habitual los modelos científicos. Para los autores Galagovsky y Adúriz Bravo (2001) "El concepto de modelo es uno de los pilares metateóricos sobre los que se edifican las Ciencias Naturales" (p. 231). El concepto de "modelo", en sus diferentes acepciones, está presente en nuestra vida cotidiana, científica y escolar, e intenta facilitar la comprensión y el entendimiento de los mensajes que se reciben desde los diferentes campos. El significado más popular de esta palabra sostiene que modelo es una representación concreta de alguna cosa. Los modelos reproducen los principales aspectos visuales y de estructura de la "cosa" que está siendo modelada, convirtiéndose en una forma de representar la realidad (Justi, 2006).

REFERENTE TEÓRICO. MODELOS CIENTÍFICOS, ESCOLARES Y EVALUACIÓN

El concepto de modelo es central en el vocabulario científico y es muy utilizado en las clases de ciencias naturales. Por eso resulta relevante trabajar este concepto con los alumnos para que ellos puedan comprender que los



modelos son representaciones parciales de diferentes tipos de entidades que se construyen con un objetivo específico y como tales pueden ser muchas veces analizados, cuestionados y reelaborados.

Existen numerosas clasificaciones sobre tipos de modelos, basadas en distintos criterios. Ninguna agota las posibles clasificaciones. Autores como Treagust, Chittleborough y Mamiala, (2004) identifican cuatro tipos de modelos:

- Modelo científico: aquel que se encuentra hoy aceptado o consensuado por la comunidad científica, como parte de una teoría.
- Modelo escolar: diseñados para que el profesor ayude a sus alumnos a aproximarse al modelo consensuado.
- Modelo mental: representación interna construida en la mente del estudiante a partir de su experiencia.
- Modelo expresado: versión que expresa un estudiante con respecto al modelo mental que ha elaborado (puede no coincidir con el modelo mental, debido a las limitaciones en la expresión).

Los modelos científicos (o también llamados por algunos autores, eruditos o conceptuales) se construyen mediante la acción conjunta de la comunidad científica, que tiene a disposición de sus miembros herramientas poderosas para representar aspectos de la realidad. El científico se vale de ellos para explicarlos, interpretarlos y comunicarlos (Galagovsky y Adúriz Bravo, 2001). Los modelos escolares recrean las ideas de los científicos a través de ilustraciones en los libros de textos o bien a partir de la confección por parte de los alumnos de maquetas o láminas, por ejemplo. Para este tema en particular, el modelo científico local de nutrición es el Óvalo de la alimentación (2000), mientras que las propuestas presentadas por los alumnos en la evaluación, constituyen ejemplos claros de modelos escolares, trabajados en el ámbito áulico.

Por otra parte, se entiende a la evaluación como el conjunto de acciones continuas y sostenidas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permiten obtener información y dar cuenta de cómo se desarrollan ambos procesos. La evaluación se implementará con el propósito de ajustar, en la propia práctica, los errores o aciertos de la secuencia didáctica propuesta (Palou de Maté, 2003).

Habiendo superado el concepto reduccionista que limitaba sus funciones a una valoración cuantitativa del rendimiento de los alumnos, la evaluación se ha transformado en un instrumento de investigación que proporciona información acerca de todos los elementos del proyecto educativo. Evaluar es recoger información sobre los procesos y los resultados del proyecto educativo, desde el inicio hasta el final de su desarrollo y analizarla para tomar decisiones respecto de todos los factores que inciden en la calidad del proyecto de enseñanza. En este sentido, aparece la necesidad de revisar la



coherencia que debe existir entre la concepción y objeto de la evaluación, los criterios a ser utilizados para su resolución y los instrumentos diseñados para su implementación (Palou de Maté, 2003).

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

En este trabajo se presenta una propuesta de evaluación parcial puesta en práctica durante el ciclo lectivo 2014, en la materia Didáctica de las Ciencias Naturales, perteneciente al 2° año del Profesorado del Nivel Inicial. El diseño curricular del Nivel Superior para el Profesorado del Nivel Inicial (2008) propone entre otros temas, el estudio del Ambiente natural y social en la educación inicial: El cuidado de la salud y el medio: "...una aproximación al reconocimiento de la existencia de las partes internas perceptibles del cuerpo y su función; la apropiación y reconocimiento de hábitos necesarios para cuidar la salud (como el cepillado de los dientes)" (p. 120), relaciones entre las características de las bocas y los distintos alimentos que se consumen, diferencias en las dietas nutricionales, tipos de alimentación, etc.

Entre los contenidos de la segunda unidad del programa vigente de la materia Didáctica de las Ciencias Naturales, se incluye el estudio de los sistemas de nutrición en el marco de la construcción de la idea del cuerpo humano como un sistema abierto, desarrollándose de manera integrada, los diferentes sistemas de órganos asociados a esta función (respiratorio, digestivo, circulatorio, excretor). La alimentación (como fuente de materia y energía) presenta diferentes niveles de conceptualización en función del contexto de estudio. Se le puede dar significado desde el nivel macro y microscópico (organismo, órganos, tejidos, células, metabolismo), con enfoques diacrónicos y sincrónicos, con una dimensión sistémica y se puede contemplar además desde la perspectiva evolutiva, considerando la interacción de dichos sistemas biológicos con el contexto socio-cultural (Rivarosa y De Longhi, 2012).

Con este marco, en una de las actividades trabajada con los alumnos durante la cursada, se les solicitó que analizaran tres imágenes de modelos que representan la dieta nutricional aconsejada por los profesionales: la pirámide alimenticia, el óvalo alimenticio, y my plate y que acompañen cada modelo con una breve explicación para posteriormente analizar en conjunto los alcances y las limitaciones de cada uno.

Es por eso que al momento de diseñar la evaluación parcial, de carácter domiciliario y en coherencia con lo previamente trabajado, se les propuso, en uno de los ítems (ver anexo I), que elaboren en grupo su propio modelo nutricional para presentarlo en una lámina, una imagen en power point o una maqueta. De esto se desprende que los modelos nutricionales no son universales, sino que por el contrario, cada persona, de acuerdo a su edad, sexo, actividad física,



situación económica y estado de salud (hipertensión, diabetes, celiaquía, etc.) tendrá un modelo nutricional ajustado a sus necesidades y características.

Los alumnos pudieron analizar modelos científicos actualmente aceptados y construir sus propios modelos como ejemplos de diseño de modelos escolares. Fue así como, ejercitando la creatividad, ellos presentaron una variedad de modelos acordados en grupo y fundamentados, es decir acompañado por un texto explicativo de la interpretación del mismo. Propusieron por ejemplo "La gota de la alimentación", "Modelo nutricional para los celíacos", "La rueda de la nutrición", "Modelo alimentario para diabéticos", entre otros. A partir de esta experiencia, los alumnos no solo reformularon el formato del modelo sino que además propusieron nuevos criterios de clasificación y ordenamiento de los grupos alimenticios.

Esta es una forma y una oportunidad al mismo tiempo, de trabajar y establecer relaciones entre lo que se denomina en área de la Didáctica de las Ciencias Naturales: la ciencia escolar y la ciencia real. En la ciencia real (o ciencia erudita o de expertos), los científicos generan conocimiento nuevo en la frontera de lo que se conoce, diseñan modelos científicos para representar sus ideas, mientras que en el ámbito áulico, los alumnos recorren un camino predeterminado por el docente, con objetivos claros, para construir conceptos que la comunidad científica ha validado (Furman y de Podestá, 2010), pero al mismo tiempo pueden diseñar o construir sus propios modelos escolares.

Conclusiones

Los modelos constituyen un recurso muy utilizado en el ámbito de la ciencia erudita y por lo tanto pueden ser recreados en la ciencia escolar. Por eso resulta relevante trabajar este concepto con los alumnos del nivel superior en la materia Didáctica de las Ciencias Naturales, para que ellos puedan comprender que los modelos pueden ser analizados, cuestionados y reelaborados. Esta experiencia pone de manifiesto que los modelos, como por ejemplo los de nutrición, pueden ser revisados en clases, criticados, modificados y consensuados, evitando de este modo la imposición del punto vista científico.

La construcción de modelos es una actividad con mucho potencial para implicar a los alumnos en el quehacer científico y su utilización como recurso de evaluación resulta ser efectiva e innovadora. Es esta una actividad con mucho potencial para implicar a los alumnos en "hacer ciencias", "pensar sobre ciencias" y "desarrollar pensamiento científico y crítico". De este modo los alumnos en las clases de ciencias pueden desarrollar formas de pensar y aprender que se asemejan bastante a las formas científicas de pensar y construir modelos (Halloun, 2004, en Justi 2006).



Los docentes podrían proponer a los estudiantes actividades en las que se elaboren, revisen y evalúen la validez y las limitaciones del modelo científico en cuestión. Si los alumnos pueden comprender que los modelos son representaciones parciales y limitadas, estos pueden transformarse en recurso facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, más que en un obstáculo (Astolfi, 1994).

La forma en que se presentó esta consigna como parte de un instrumento de evaluación parcial se construye sobre la idea de que la evaluación es una etapa del proceso y no en una instancia por fuera de él. En coincidencia con Palou de Maté (2003) la evaluación integrada a la enseñanza y contextualizada, se convierte en una práctica moral.

BIBLIOGRAFÍA

- Astolfi, J. P. (1987). El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), 147-155.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Diseño curricular para la educación inicial / Dirección General de Cultura y Educación; 1a ed. La Plata. Elisa Spakowsky (coord.)
- Furman, M., y De Podestá, M.E. (2010). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Galagovsky, L; Adúriz Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), 231-242.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de las ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24, 173-184.
- Palou de Maté, M. del C. (2003). Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar. En Una propuesta para matemática y lengua. UNCo. FaCE.
- Rivarosa, A y De Longhi, A. L. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: la alimentación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Treagust, D. F., Chittleborough, G. D., y Mamiala, T. L. (2004). Comprensión de los estudiantes acerca de la naturaleza descriptiva y predictiva de los modelos escolares en química orgánica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (2), 272-274.



ANEXO I

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES SEGUNDO PARCIAL

- 1. A partir del análisis de cada uno de los modelos que representan la dieta nutricional diaria aconsejada por los profesionales, vistos y analizados en clase:
- a.- ¿Consideran que estos modelos son universales, es decir aplicables a todas las personas? Fundamenten la respuesta.
- b.- De a dos elaboren su propio modelo nutricional. Preséntenlo en una lámina, en una imagen en power point o maqueta etc.
 - c.- Acompañen el modelo diseñado con un texto que permita su interpretación.

REFLEXIONES ACERCA DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DE DOCENTES DEL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PSICOLOGÍA DESDE LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marano, Carlos Alberto, cmarano@speedy.com.ar Sena, Selva, selva_sena@yahoo.com.ar Cátedra Didáctica Especial de la Psicología Profesorado de Enseñanza Media y Superior de Psicología Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Introducción

El presente trabajo se propone reflexionar sobre algunas experiencias realizadas desde la Cátedra Didáctica Especial de la Psicología, Profesorado de Enseñanza Media y Superior de Psicología, Facultad de Psicología, UBA; enfatizando el eje de la formación, en el marco de un recorrido para la construcción de la función docente de profesionales de la Psicología.

Bajo este enfoque, durante el cuatrimestre se proponen actividades a los estudiantes con relación a tres ejes: construcción de un marco conceptual a partir de las experiencias y saberes previos (marcos referenciales del campo de la Psicología, aproximación a la tarea profesional en prácticas clínicas y educativas, etc.) con los aportes del material teórico; construcción progresiva de la autobiografía escolar; análisis y construcción grupal de un programa de Psicología con la planificación y presentación individual de una clase en espacios de ensayo.

La instrumentación de los "Espacios de Ensayo sobre la Práctica" nos posibilita un acercamiento a la línea de investigación, en torno a la lectura de los procesos grupales y a la tarea del docente, que contempla la coordinación del grupo-clase, potenciando la formación de los futuros profesores, licenciados en Psicología que desarrollan otras inserciones profesionales. Estos espacios "protegidos" (con el acompañamiento y la tutoría del equipo docente) le proponen a las/os estudiantes: tomar decisiones didácticas, enfrentarse a la incertidumbre y el conflicto, integrar y transferir aprendizajes adquiridos a lo largo de su proceso de formación, poner en juego valores y actitudes, ejercitar gradualmente los niveles de autonomía y criterios de responsabilidad, entre otras habilidades.

Cabe destacar la función nodal del equipo docente-coordinador que está atento a lo emergente para integrarlo en el devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resulta importante señalar que la formación de futuros docentes



sostiene como propósito principal el desafío, desde una propuesta pedagógica, de *formar humanamente*; es decir, la posibilidad de promover un trabajo sobre las dimensiones intra e intersubjetivas en torno a los sujetos, sus relaciones interpersonales y la reflexión permanente sobre sus experiencias educativas anteriores. Esta propuesta didáctica se enmarca en un posicionamiento crítico y comprometido de nuestra tarea, que valoriza al sujeto inmerso en un contexto sociohistórico determinado, cuestionando la lógica de un sujeto acrítico.

Consideramos que los futuros profesores no son sólo profesionales en formación en un sentido abstracto, sino sujetos en situación, atravesados por sus trayectorias educativas en el pasado, por su situación socioeconómica, por su presente, como asimismo, por sus prospectivas y proyectos futuros.

En esta línea trabajamos, durante el desarrollo de la cursada, la función de registro y observación de la dinámica del grupo-clase, para un análisis posterior en el equipo de cátedra de las producciones grupales y del propio proceso de la práctica de las/os profesores principiantes; con estos insumos introducimos reformulaciones del dispositivo formativo y modificamos, en el día a día, las planificaciones de las futuras clases en función de los aconteceres propios, a partir de la especificidad de los grupos de aprendizaje, que se estructuran en cada cursada de la asignatura.

Las características de las/os estudiantes que llegan a este espacio son variadas: en su gran mayoría son Licenciadas/os en Psicología; algunas/os cuentan con alguna experiencia docente previa, lo que implica una socialización institucional; el ejercicio no necesariamente en forma sistemática de la función docente y un abordaje acotado de los intercambios discursivos entre docentes y alumnos. Otras/os no se han iniciado aún en el trabajo docente. Si bien hay quienes cuentan con años de ejercicio profesional y de formación, también los hay recién egresados (o que están completando los últimos tramos de la licenciatura), por lo cual no tienen esa experiencia. Esta heterogeneidad de la población es una característica que enriquece el trabajo y, a su vez, implica un desafío: ¿cómo generar un espacio que potencie la formación para una población diversa?

Una hipótesis que venimos trabajando en los últimos años se sostiene en la importancia de la recuperación narrativa de las clases (recuperación realizada por distintos actores, estudiantes, docentes noveles e integrantes del equipo de cátedra que participan en ellas) para la posterior revisión sobre el acontecer grupal. Nuestra hipótesis toma como referencia lo advertido por Ferry (1997), retomado por Nicastro (2009), en relación con la construcción de un tiempo para "repasarse" en el encuentro con pares, articulando la propia experiencia con los aportes propuestos por el equipo de cátedra, tanto en términos teóricos



como de abordaje grupal, generando la posibilidad del trabajo formativo a partir de la reflexión, el análisis y la reformulación de las propias prácticas en los ámbitos educativos.

El dispositivo de trabajo ofrece categorías conceptuales, recursos y herramientas teórico-prácticas para la implementación y transformación de las prácticas de la enseñanza del campo, constituyéndose en una estrategia que permite la búsqueda de recorridos alternativos en el trabajo de y con los estudiantes - sujetos del aprendizaje - practicantes - profesores/as en formación del campo disciplinar de la Psicología.

El diseño implementado desde la propuesta de Cátedra ha permitido la revisión de las trayectorias educativas y profesionales de los estudiantes, habilitando una modalidad de narración de estos con vistas a las prácticas de enseñanza futuras de la función docente.

La reflexión sobre la práctica y el lugar de privilegio que ocupa la narrativa conllevan necesariamente a la inauguración de posicionamientos emergentes, en tanto situados en la implicación subjetiva que deviene de la revisión crítica de las propias trayectorias de formación. La mirada retrospectiva sobre la autobiografía escolar da cuenta de lo valioso de trabajar la implicación y la resonancia en su impacto sobre las prácticas. La narración como vía privilegiada para objetivar y dar sentido a la experiencia, reflexionando y desnaturalizando cuestiones arraigadas en la memoria colectiva de lo escolar.

La construcción autobiográfica implica un proceso, un largo recorrido por diferentes instituciones, en distintos períodos históricos, con los matices y vicisitudes personales de quien los vivió; este proceso en sus diferentes etapas es recuperado a través de la construcción de una matriz vincular en el grupoclase.

En la experiencia que presentamos, el equipo docente y las/los estudiantesfuturos docentes, compartimos durante la cursada numerosas experiencias pobladas de significaciones. En cierto modo, estos acontecimientos significativos expresan, cualitativa y biográficamente, los sentidos de lo escolar en un determinado contexto histórico social. Los acontecimientos sucedidos, en las instituciones educativas en cada instancia histórica de la vida de los actores sociales y la narración de estos sucesos-experiencias, se va entramando con las significaciones que dichos actores otorgan a sus vivencias, con la importancia de atravesar un momento histórico particular, para su resignificación a posteriori.

ENCUADRE CONCEPTUAL

El dispositivo habilita las condiciones de posibilidad para reflexionar sobre la implicación, revisar las representaciones consolidadas, reflexionar sobre



creencias, saberes previos, emociones, experiencias autobiográficas, y relacionar dicho trabajo con los materiales teóricos de nuestro marco referencial, a partir de una propuesta de articulación entre la teoría y la práctica.

El dispositivo de enseñanza trabaja sobre los contenidos y otros pilares de índole técnico-instrumental; esto implica reconocer y valorar aquellos aspectos ligados a lo vincular, lo intersubjetivo en los trayectos de formación. El acompañamiento realizado por el equipo de cátedra hacia las/los estudiantes, durante este proceso de transición, cobra especial importancia en la construcción progresiva de un perfil específico del posicionamiento como futuros docentes.

Se hace necesario en este punto destacar una cuestión nodal que, como licenciadas/os en Psicología, no podemos dar por obvia: en tanto docentes trabajamos con grupos humanos en los que se despliegan relaciones, no sólo cognoscitivas o experiencias de aprendizaje, sino que también se entrelazan, en los procesos grupales, tramas vinculares cualitativamente intensas. La referencia ineludible a la grupalidad contempla la lectura y abordaje de las configuraciones vinculares y discursivas en un grupoclase, resignificando lo grupal como campo de problemáticas en el cual confluyen diferentes atravesamientos, procesos de asunción y adjudicación de roles, distintas modalidades de comunicación, una trama de relaciones interpersonales y los marcos teóricos que los estudiantes han construido en sus trayectorias educativas, entre otros aspectos. La dimensión de lo grupal es trabajada para ser leída en sus distintos niveles, no sólo desde lo observable-fenoménico sino desde lo implícito subyacente. Desde un enfoque que entiende a las prácticas situadas en un contexto social-histórico e institucional, se acentúa el entramado de las distintas configuraciones (pliegues y repliegues) que otorgan al acontecer grupal múltiples sentidos, tomando en consideración entrelazamientos inherentes al acto pedagógico desde un análisis multireferencial de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un modelo reticular, un proceso de diálogo con la práctica en permanente reconstrucción.

Dichas conceptualizaciones, realizadas a partir de casuística clínica, permiten leer y pensar lo que sucede en el ámbito de la clase, en sus dimensiones psicosocial, institucional y grupal. Resulta notorio señalar cómo la inserción de un sujeto en un grupo (sea éste de carácter laboral, deportivo, educativo, etc.) despierta tanto a nivel intra como intersubjetivo, una amplia gama de ansiedades básicas: temor a la intrusión, al abandono, a la exposición, a los efectos de despersonalización, como asimismo la aparición de sentimientos de envidia, oposición, competencia, disidencia, etc.

La experiencia de "habitar" en un dispositivo que apuesta a la lectura de lo grupal, nos proporciona material suficiente acerca de situaciones de



clases para reflexionar sobre lo mencionado. La inserción de un sujeto en un grupo favorece el despliegue de fantasías inconscientes ligadas a situaciones regresivas, momentos arcaicos de la vida de los sujetos. En relación con este aspecto, la tarea del docente-coordinador exige centrar foco, reconocer tales fenómenos para integrar lo emergente en el plano latente, poder explicitarlo, hacerlo consciente en el devenir grupal como parte de las interacciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El abordaje se lleva a cabo en los términos de un dispositivo de análisis didáctico que articula distintas perspectivas de lectura. Este dispositivo incluye observadores rotativos e implicados (integrantes de los grupos-clase), como asimismo, estudiantes que ya han aprobado la asignatura quienes, recibiendo un entrenamiento específico, toman la función de observadores participantes. Todos intervienen en la posterior revisión y resignificación de la experiencia vivida, como grupo de profesoras/es en formación. De esta manera, en cada clase, se va recuperando el relato con distintas miradas atravesadas por las propias experiencias vitales de aprendizaje y reflexiones de cada integrante en la relación con sus pares, aportándole al grupo la posibilidad de "revisitar" y "repensar" las escenas institucionales desplegadas en cada grupo-clase con inscripciones de distinta índole (histórico-sociales, académico-profesionales, técnico-instrumentales, etc.). El análisis se lleva adelante desde diferentes dimensiones (psicosocial, institucional, grupal), y en esa articulación se va tejiendo una trama intersubjetiva que incluye las intervenciones teóricotécnicas de los docentes a cargo de ese grupo-clase.

Desde una posición que promueve el mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas, el docente debe recurrir a intervenciones que potencien el desarrollo de habilidades interpersonales, que incluyan un entrenamiento en el análisis de las situaciones didácticas, la producción de alternativas de respuesta y la evaluación de resultados.

La propuesta pedagógica del equipo de cátedra se traduce en un dispositivo de trabajo que centra su atención, no sólo en las adquisiciones (en relación al saber, lo conceptual) y en los procesos (saber hacer, lo procedimental) sino también en las trayectorias de formación, haciendo hincapié en el análisis de las mismas (saber ser, vuelta reflexiva).

El énfasis recae en lo subjetivo, en la tarea de: "revisarse para formarse". Esta tarea implica un trabajo de desestructuración y re-estructuración permanente, desde los planos teórico, práctico y subjetivo.

Se postula la función docente como mediadora en la construcción de trayectorias educativas y profesionales de los estudiantes - sujetos del aprendizaje - practicantes - profesores/as en formación del campo disciplinar de la Psicología.



Nuestro posicionamiento, como profesores/as y coordinadores/as de grupos de aprendizaje, supone la basculación entre un lugar de referencia más clásico: de transmisión de contenidos, a través del diseño de actividades intencionales que apuntan al logro de los objetivos planteados ("estar molar"), y la coordinación del acontecer grupal, con sus flujos, devenires, intensidades y reconfiguraciones desde un lugar de "dejarse atravesar" por lo emergente y lo azaroso ("estar molecular").

En esta dirección, sin desconocer el lugar asimétrico propio del vínculo pedagógico en el que el docente puede encarnar un rol de líder impuesto, consideramos que las intervenciones del equipo docente-coordinador promueven la opción de la devolución de liderazgos al grupo, favoreciendo la autonomía en los integrantes del mismo. Este tipo de intervenciones genera las condiciones para una comunicación fluida, para el despliegue de roles funcionales y rotativos en relación con la tarea, como asimismo para la generación de apoyos mutuos en el grupo de pares.

PUNTUACIONES ENMARCADAS EN LOS ESPACIOS DE ENSAYO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE DOCENTES DEL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PSICOLOGÍA, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de todo el cuatrimestre se proponen actividades en relación con tres ejes: trabajo con materiales teóricos; construcción progresiva de la autobiografía escolar; análisis y construcción grupal de un programa de Psicología con la presentación individual posterior de una clase en espacios de ensayo creados para favorecer la práctica docente. La construcción del programa de Psicología y los Espacios de Ensayo sobre las Prácticas (EEP) constituyen una secuencia con los siguientes pasos: a) confección del programa; b) planificación de una clase; c) puesta en acto de una clase; y d) discusión y reflexión sobre lo acontecido en dicha experiencia. Estos EEP son espacios de prácticas profesionales que, con el acompañamiento y la tutoría del equipo docente, tienen como propósito principal transformar la práctica en una actividad de revisión permanente, que incluya la toma de decisiones, la reflexión –en la acción y sobre la acción–, el conocimiento compartido y la preparación para la inserción en los ámbitos de la futura función docente.

Estos espacios "protegidos" (en tanto son "supervisados" y acompañados por el equipo docente) proponen al estudiante: reflexionar críticamente sobre su futura práctica profesional, enfrentarse a situaciones de incertidumbre y conflicto, integrar y transferir aprendizajes adquiridos a lo largo de sus procesos de formación, poner en juego valores y actitudes, ejercitar gradualmente los niveles de autonomía y criterios de responsabilidad, entre otras habilidades.

Las actividades están pensadas para potenciar habilidades lingüísticas, comunicativas e interactivas en el desempeño de los estudiantes. Asimismo,



se incorpora la técnica de rol playing en la representación de una situación áulica, como parte de las estrategias docentes pensadas para favorecer la participación individual y colectiva, el compromiso con los temas, el pensamiento crítico. Además se favorece el despliegue de la potencialidad creativa y argumentativa de nuestras/os estudiantes, que les permita explorar y desplegar su veta sensible y poética de las experiencias de vida.

Por otro lado, y en articulación con lo antedicho, la propuesta de redactar la autobiografía escolar favorece la construcción de una identidad profesional que implique un sujeto activo, posicionado desde una lectura crítica de la vida cotidiana.

La narrativa en proceso nos acompaña y nos seguirá acompañando como docentes durante toda la vida, es parte de nuestra práctica de reflexión antes, durante y después de la acción propiamente dicha.

Un ejemplo de la significación que adquiere la palabra escrita se visualiza en algunos efectos producidos a posteriori. Cuando, a lo largo de la cursada, se solicita a las/los estudiantes que redacten las consignas por escrito, se trata de proponer una instancia de escritura, como otra forma de mediación del entrecruzamiento entre la historia singular y la historia social.

Esta propuesta no es concebida con un carácter meramente instrumental sino que, a partir de las experiencias didácticas recabadas en distintos cuatrimestres, señalamos la necesidad de avanzar en la construcción y reflexión teórica para desarrollar de modo sistemático la metacognición. Esto posibilita a los estudiantes la ocasión de revisar cómo estructuran sus pensamientos, cómo han ido construyendo sus matrices de aprendizaje. Se trata de una invitación a reflexionar sobre la formación docente y sus prácticas, revisar modelos instalados con rigidez, recrear y reencontrar los sentidos de aquellas huellas en la formación que impactan de manera positiva o negativa, en el presente. En relación a lo antedicho, se promueven aquellas estrategias, herramientas y experiencias enriquecedoras de la tarea docente. El peso de la documentación narrativa en general y de la construcción autobiográfica en particular resulta una estrategia de trabajo que, al mismo tiempo que brinda identidad y formación pedagógica a los profesores/as de psicología, moviliza sentimientos y emociones diferentes, contradictorios, de carácter ideológico, y también en el plano personal.

En consecuencia, entendemos que la *narración* se constituye en un dispositivo privilegiado de la formación docente, en la tarea de construcción progresiva del perfil profesional.

Las actividades e intervenciones del equipo docente de la cátedra tienen como propósito general integrar los diversos enfoques respecto de lo trabajado, generando interacción grupal que habilite el aprendizaje cooperativo. Éste



favorece la intervención y participación plural en los pequeños grupos, tejiéndose una trama vincular a nivel grupo-clase. Así es como se intercalan e integran actividades grupales (tanto a nivel grupo amplio como en pequeños grupos) con actividades individuales, con la intención de favorecer el despliegue de una dinámica en la cual el estudiante, futuro profesor, desande el camino de lo colectivo a lo individual y viceversa. Y que, a la vez, pueda interactuar reflexionando sobre aquello que le acontece en ese proceso. El dispositivo grupal funciona como red de apoyos múltiples, crucial para la constitución de la identidad profesional de los docentes en formación.

Se hace necesario formularnos la siguiente pregunta: ¿Cuál es el lugar que ocupan las prácticas, la reflexión y profundización posterior sobre las mismas en la labor profesional futura de los docentes noveles?

La respuesta no es única ni excluyente; podríamos considerar la convivencia de distintos sentidos de acuerdo a las significaciones expresadas por quienes participamos en los procesos formativos de docentes. Consideramos que el despliegue de habilidades de distinta índole (narrativas, expresivas, de intercambio, de ensayo del rol) se ven facilitados por las características propias del dispositivo y por una atmósfera de trabajo que promueve la participación libre y democrática.

En el transcurso de las clases se va produciendo una complejización y profundización de los contenidos trabajados con la articulación inherente entre éstos. Esta modalidad de abordaje es consecuencia de un trabajo recursivo, dialéctico de ida y vuelta entre lo individual y lo grupal, el pasado y el presente, lo previsto y lo emergente.

PARA UNA LECTURA DE LOS EFECTOS DE LA EXPERIENCIA EN EL DEVENIR DE LOS PROCESOS GRUPALES.

Un aspecto de la función docente tiene que estar orientado a ayudar al estudiante a tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, identificando su orientación, prioridades, ideales. De esta forma, se contribuye a afianzar estos valores que, una vez reconocidos y aceptados, promueven su revisión crítica. Esta forma de intervención enfatiza la importancia de desarrollar y construir sentidos entre todos los actores involucrados. La posibilidad de generar ámbitos en los que se verbalicen y se "pongan en diálogo" consideraciones personales, destaca el valor del "encuentro" con otros en una comunidad de aprendizaje, privilegiando el proceso de colaboración y dialogo reflexivo entre pares y con el docentetutor. A partir de lo expresado se rescata la importancia de que las/os futuras/ os docentes documenten sus historias de aprendizajes a lo largo de todo la cursada. La construcción progresiva de la identidad docente se ve facilitada por una herramienta como la autobiografía escolar.



Un docente que re-interpreta –resignifica su pasado conforme a las demandas y características de la realidad presente puede superar el lugar de "aplicador" o "reproductor" de lo que otros hicieron, para recrear su bagaje conceptual con formas de expresión alternativas en el devenir de las prácticas.

En relación con los obstáculos, encontramos que las distintas formaciones profesionales que traen los estudiantes deben ser deconstruidas en la tarea de pensarse como profesores de Psicología. Esto mismo se pone en juego en el despliegue de actividades, en las que se propone a los estudiantes conformados en pequeños grupos, crear y llevar a cabo la representación de una situación áulica, técnica de rol playing como profesores-gestores de proyectos o propuestas didácticas, a partir de distintos escenarios institucionales y sociales que se les presentan. En esta instancia se produce un cruce interesante –no exento de obstáculos– entre las trayectorias profesionales diversas, desde las distintas especializaciones que han realizado en su formación como Licenciados/as en Psicología y sus inserciones a futuro en el ámbito educativo cómo profesores noveles. Esta es una ocasión en que se advierte la dificultad existente a la hora de delimitar los dos campos de práctica, en sus distintas vertientes: el campo clínico y el campo pedagógico.

Nuestra tarea no está exenta de dificultades, las intervenciones que realizamos como equipo de trabajo intentan sostener los efectos generados desde el dispositivo pedagógico para que cada uno de los participantes, acorde a sus tiempos, internalice, modifique, revise y reelabore sus prácticas. Según señala Ferry:

...enseñar es debatirse con contradicciones (...); formar enseñantes es instituir una situación en la que aparezcan esas contradicciones y que se pueda explorar desde todos los puntos de vista (...) El enseñante formador de enseñantes no consigue esto dando una lección, sino cooperando en la gestión común de apropiación y después analizando con los alumnos las condiciones que han sido un obstáculo o las que han facilitado el trabajo (Souto, 1996: 10, citado en Ferry, 1997).

Este autor enfatiza los sentidos de la trayectoria personal, de la búsqueda de sí mismo, en los otros, en el reflejo de los otros de un desarrollo personal. Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Al decir de Ferry: "Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es, entonces, ayudar a formarse" (Souto, 1996: 13, citado en Ferry, 1997).

A partir de las experiencias relatadas en los llamados Espacios de Ensayos sobre la Práctica recuperamos las interacciones e intercambios discursivos entre docentes y estudiantes, y también en el grupo de pares, en los términos de una apropiación participativa de los conocimientos, y de la construcción de una propuesta de aprendizaje cooperativo en términos de una "Comunidad de Aprendizajes".



BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En *Documento de trabajo, Nº 22*. Buenos Aires: Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Anijovich, R. y cols. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, S. C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/01.html
- Ferry, G. (1971). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Buenos Aires: Fontanella.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Serie Documentos N° 6, Formación de Formadores, FFyL-UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Caminos.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pavlovsky, E.; Kesselman, H. (1991). Dos estares del coordinador. En Pavlovsky, E.; De Brasi, J. C. (comps.). *Lo grupal*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 11. 3-19.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Serie Documentos Nº 10, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. En *Educación, lenguaje y sociedad. II (2).* General Pico: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

LA INSERCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN MATERIAS ESPECÍFICAS

Marasca, Oscar, marascao@hotmail.com Mezzadri, Alejandro, aamezzadri@gmail.com Secondi, Esteban, esteban.secondi@hotmail.com Escobar, Mariela, magia9000@hotmail.com Garbarini, Mónica, mogarbarini@hotmail.com Universidad Nacional Arturo Jauretche

EN EL CAMINO DE LA "ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA"

Las dificultades inherentes al leer y escribir en el nivel superior han sido abordadas desde diferentes perspectivas y con distintas metodologías. Uno de los planteos más claros es el de Paula Carlino (2005), quien sostiene que es fundamental enseñar el discurso de cada disciplina y se hace eco de la expresión "alfabetización académica", entendiendo que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se cierra antes de ingresar en los estudios superiores sino que continúa, por lo que propone prácticas que vinculen los conocimientos específicos de las disciplinas con el conocimiento de sus formas de expresión. Su experiencia tuvo lugar en la Universidad Nacional de San Martín. Carlino sostiene: "La naturaleza doble de este aprendizaje escarpado exige una enseñanza bifacética por parte de los profesores a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados" (Carlino, 2005:50). En la Universidad Nacional de General Sarmiento también se puso en marcha el Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, que relaciona la escritura académica con las diversas disciplinas. Los docentes del Programa proponen un trabajo interdisciplinario basado en la noción de "géneros discursivos", mediante la que involucran las prácticas de lectura y escritura con la validación de un proceso social, Natale (2013).

La Universidad Nacional Arturo Jauretche asumió desde su creación en el 2011 la tarea de afianzar las habilidades de lectura y escritura en todos los estudiantes e implementó el Taller de Lectura y Escritura como una de las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial y puso especial cuidado en la elaboración de los materiales para el estudio a través de la escritura de un manual que fue revisado posteriormente, Casanova y Sozzi (2013). Al año siguiente incorporó en Curso de Preparación Universitaria; una de las materias fue Lengua y también se propusieron materiales complementarios para el Taller que fueron revisados en varias oportunidades, Escobar (2015). Todas estas herramientas resultaron muy útiles pero los inconvenientes continuaban



y algunos docentes manifestaron su preocupación. Por lo tanto, se propuso la implementación de un taller que avanzara hacia un aprendizaje transversal que atravesara los diferentes recorridos formativos, que abriera la posibilidad de poner en diálogo los contenidos disciplinares con aquellos saberes relativos a la lectura y la escritura universitarias y que interviniera en la apropiación del discurso académico inherente al perfil profesional del egresado.

La primera experiencia del Taller de Apoyo para la escritura de Textos Académicos avanzados (TAPTA) se instaló en la cátedra APESA (Análisis de los Procesos Económicos, Sociales y Ambientales) del Instituto de Ciencias Sociales y Administración en el segundo cuatrimestre del año 2013. APESA es una asignatura común a las tres carreras que en ese momento se dictaban en el Instituto (Licenciaturas en Administración, en Relaciones del Trabajo y en Gestión Ambiental). La primera experiencia piloto se organizó una vez iniciadas las clases y propuso determinados instrumentos para los objetivos que APESA tenía. El interés de la materia por trabajar con sus estudiantes las competencias de lectura y escritura con el fin de que los trabajos escritos obtuvieran mejores resultados determinó la intervención del TAPTA, que propuso la aplicación de dos instrumentos que pusieron en juego la comprensión lectora y la competencia escrituraria: por un lado, la elaboración de una Ficha de lectura de un texto propuesto por la cátedra y, por otro lado, la escritura de un Informe de procesamiento de fuentes múltiples. Las intervenciones concretas de las docentes TAPTA se produjeron en distintos aspectos del proceso y en diferentes etapas. En primer lugar, las profesoras trabajaron en conjunto con los docentes APESA en la elaboración de las consignas. En segundo lugar, para cada género propuesto, las talleristas ingresaron en las aulas de APESA con el fin de explicar las características del género, ayudar a la elaboración de planes textuales y proponer la escritura de borradores. La última etapa fue la corrección de esos borradores y las devoluciones en clase hasta lograr la versión final del trabajo.

Los resultados fueron positivos, pero tanto los docentes de APESA como las talleristas del TAPTA y los coordinadores decidieron repetir la experiencia incorporando los cambios necesarios para afianzar la propuesta y asegurar los resultados, que indicaban un importante mejoramiento de los trabajos escritos con respecto a años anteriores y una evolución muy positiva en las competencias lectoras y de escritura por parte de los estudiantes en el transcurso del cuatrimestre, a partir del conocimiento de los géneros a desarrollar y de la reflexión, corrección y autocorrección de la propia práctica escrituraria.

A partir del análisis de los resultados obtenidos, de la lectura de las respuestas a las encuestas tomadas y de nuestra propia evaluación de esa primera experiencia, se acordó mantener el plan anterior, que proponía la intervención directa de las talleristas en cuatro comisiones de las ocho que



conforman la cátedra y la intervención indirecta (se propusieron los mismos trabajos pero dirigidos y evaluados exclusivamente por los profesores de APESA) en las otras cuatro. Pero surgió la necesidad de implementar una intervención más respecto de las dos que formaban parte del primer proyecto.

Luego de varias reuniones y consultas entre los docentes de APESA, las talleristas y los coordinadores, se acordaron el cronograma y la metodología que se pondrían en marcha durante el primer cuatrimestre del 2014. La cátedra estaba compuesta por ocho comisiones; en cuatro de ellas intervendría directamente un docente TAPTA, es decir que participaría de las clases y corregiría los trabajos; en las otras cuatro comisiones, las actividades serían las mismas pero la intervención sería indirecta, dado que los docentes APESA serían los encargados de llevar a cabo las tareas. La idea era optimizar los recursos humanos con los que contábamos y hacer que la experiencia contagiara a todos los docentes involucrados, proporcionándoles elementos nuevos y formas de trabajo que no eran usuales. En las reuniones, todos los participantes cotejarían experiencias y resultados. Los docentes de la cátedra eligieron los artículos que creyeron pertinentes. La nueva intervención consistía en la aplicación de una Guía de lectura para facilitar a los estudiantes la comprensión de un texto complejo. Las otras dos intervenciones repetirían los géneros propuestos para la primera experiencia: una Ficha de lectura y el Informe de procesamiento de fuentes múltiples con dos artículos periodísticos. Se pautaron fechas para cada intervención con el fin de organizar la experiencia, dada la cantidad de agentes intervinientes y sus diversos grados de participación.

Primera intervención: Guía de Lectura

El texto elegido por la cátedra fue "Elementos fundamentales para la crítica de la economía política" de Marx. En los objetivos se propuso que los estudiantes leyeran, comprendieran, analizaran y completaran la Guía de Lectura propuesta. El método de trabajo involucraba a ambos docentes, el de la cátedra y el del taller. Los profesores APESA se encargaron de la explicación de los contenidos conceptuales. En este primer acercamiento a los procesos de lecto-comprensión y escritura guiada la intención de las docentes TAPTA fue organizar la información suministrada por el texto disparador de acuerdo con diferentes estrategias: utilización de cuadros, a efectos de reconocer y recuperar la información paratextual, por un lado, y la elaboración del texto como un todo, por otro; consignas que inducían a la elaboración de respuestas predominantemente explicativas, a la justificación argumentativa y de relaciones entre diferentes términos, y a la revisión de conceptualizaciones a través de formulaciones deductivas e inductivas.

Los resultados obtenidos en las cuatro comisiones de intervención directa



pueden resumirse de la siguiente manera: en líneas generales, se observó cierta expectativa respecto de cuáles eran los objetivos del instrumento a completar dado que los estudiantes manifestaron no estar acostumbrados a la elaboración de Guías de Lectura. Por otro lado, manifestaron, también, dificultades en la comprensión del texto por su vocabulario, por la cantidad y por la densidad de los contenidos. La corrección de los borradores permitió advertir la tendencia a "recortar y pegar" en los casos de consignas conceptuales y las dificultades en la reformulación de respuestas que requerían elaboración (relacionar, deducir, complementar, confrontar). Respecto de la escritura, las debilidades más frecuentes se ubicaron en dos dimensiones: por un lado aparecieron problemas de coherencia y cohesión (progresión temática, jerarquización de la información, construcciones de oraciones, concordancia, repeticiones, selección léxica); por otro lado, problemas de normativa: puntuación, tildación, ortografía.

Dado que la Guía de Lectura fue un instrumento nuevo respecto de la experiencia anterior, se propuso una consulta sobre el trabajo realizado³⁸. Al analizar los resultados comprobamos que el 61% de los estudiantes estaba acostumbrado a analizar los textos a través de mapas conceptuales, guías de estudio o cuadros. Al 85% les había resultado útil la Guía propuesta; entre las justificaciones, planteaban: "Me ayudó a identificar conceptos", "Me resultó de utilidad ya que realicé una primera lectura y la guía me llevaba a una interacción continua". El 15% respondió negativamente: "Me llevó mucho tiempo y concentración", "Me costó mucho leer así". Como aspectos positivos de la elaboración del instrumento en cuanto a la comprensión lectora señalaron, entre otros: "Leer varias veces", "Identificar conceptos", "Organizar los puntos más importantes" o "Cómo mirar el texto"; como negativos, que les llevó mucho tiempo, que era muy difícil o que tuvieron que analizar mucho. En relación con la escritura de las respuestas, los estudiantes señalaron muchos aspectos positivos relacionados con la necesidad de la relectura del texto para la formulación de las respuestas; asimismo, valoraron la reformulación del texto como una forma clara de comprender sus propios escritos; al mismo tiempo, muchos destacaron la dificultad que tenían a la hora de reformular y de producir los escritos. Por último, se indagó acerca de la utilidad de un cuadro resumen que encabezaba la Guía de Lectura y los resultados arrojaron un 82% de respuestas positivas, los estudiantes marcaban la utilidad de esa síntesis que organizaba la lectura total del artículo; otros, el 18% restante, expresaron que no le prestaron atención o que no acostumbraban trabajar con cuadros.

³⁸ Las encuestas se encuentran a disposición en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.



SEGUNDA INTERVENCIÓN: FICHA DE LECTURA

El texto para esta tarea fue "Estado: Política y Economía en el capitalismo global" de Vilas. Nos proponíamos un objetivo más elevado: que los estudiantes leyeran, comprendieran y analizaran la información suministrada, tuvieran en cuenta la relación entre el texto y los paratextos y luego procedieran a la jerarquización y selección de los contenidos más significativos para la elaboración de las fichas. Siguiendo las pautas del trabajo anterior, los profesores APESA fueron otra vez los encargados de la explicación de los contenidos conceptuales. La tarea de las docentes TAPTA se circunscribió a la explicación de las características propias del género, al acompañamiento en la elaboración de planes textuales y borradores, a la corrección de las primeras versiones hasta llegar a la versión definitiva de la Ficha de Lectura. La presencia en el aula de la tallerista se producía solamente en la presentación de la tarea y en la devolución de borradores, sin embargo la puesta en práctica de la dupla pedagógica resultaba muy valiosa ya que dos docentes, con dos formaciones distintas enfocaban el mismo trabajo desde diferentes perspectivas para lograr una respuesta armónica en el contenido y en lo formal.

Los resultados obtenidos dieron cuenta de que, ya desde los primeros borradores, las producciones se ajustaron a las características del género. Las dificultades más frecuentes fueron la escasa reformulación y la omisión de información que afectaba la coherencia interna de los textos. También aparecieron problemas de cohesión y puntuación. En esta segunda instancia, se redujeron errores ortográficos y de tildación. En líneas generales, pudo percibirse una evolución en la producción textual, dado que los estudiantes reflexionaron acerca de su propia escritura, aunque los inconvenientes que relacionan la práctica escrituraria con la comprensión lectora persistieron.

Tercera intervención: Informe de lectura

En esta última propuesta los textos eran dos, ya que el informe proponía el procesamiento de fuentes múltiples sobre una misma cuestión: "el desarrollo de la explotación petrolera bajo técnicas de "fracking", Scaleta (2013), Lowy (2013). El trabajo se proponía un objetivo más complejo, ya que los estudiantes no solo debían leer y analizar los textos sino también reconocer los puntos de comparación entre ambos para escribir un informe que, de algún modo, obturaba la posibilidad de la práctica usual de "recorto y pego". Se siguieron las mismas pautas que en los trabajos anteriores: la tallerista visitó el aula APESA para caracterizar el género pedido, en este caso haciendo clara alusión a un trabajo similar pedido en el Taller de Lectura y Escritura, para ayudar en la elaboración de los planes textuales y en la etapa de las correcciones



de borradores hasta llegar al trabajo final. Los artículos fueron analizados por los profesores APESA.

El análisis de los resultados obtenidos reveló que el procesamiento de fuentes múltiples presentó dificultades a la hora de complementar/confrontar la información suministrada por los artículos. En algunos casos, los análisis individuales de los textos demostraron una comprensión que permitía reconocer la estructura argumentativa, pero en la redacción del Informe no se establecían puntos de comparación, y la relación entre los artículos se planteaba sólo en la conclusión. En otros casos, los alumnos recuperaron aspectos trabajados en el Taller de Lectura y Escritura y respetaron las características del género pedido. Por otro lado, persistieron algunos inconvenientes de los trabajos anteriores, como la omisión de información y la práctica de "recorto y pego". Este informe requería una atención particular a los discursos de cada uno de los autores; en ocasiones se percibió la ausencia de enunciador, lo que provocaba confusiones y/o errores de interpretación. En general, se mantuvieron los mismos parámetros respecto de ortografía, tildación y puntuación, aunque se advirtió una evolución positiva en la coherencia y la cohesión.

Al finalizar la experiencia se aplicó una encuesta final. La cantidad total de encuestados fue de 71 personas (54 mujeres y 17 varones) de entre 19 y 61 años. Para el análisis de las respuestas se utilizó, en primer lugar, una metodología cuantitativa que permitió codificar y categorizar las problemáticas predominantes. El 62 % de los encuestados reconoció tener dificultades con la lectura debido a: dificultades en la comprensión, falta de práctica lectora, complejidad de los textos, problemas con el vocabulario. El 86 % de los encuestados reconoció tener dificultades con la escritura debido a: organización del texto (planificación, jerarquización, progresión temática, etc.), coherencia y cohesión textuales (armado de oraciones), normativa (ortografía y tildación), falta de comprensión de los textos que dificultaba la escritura, problemas para el procesamiento de fuentes. El 90 % de los encuestados reconoció cambios en su escritura o en sus modos de leer a partir de esta experiencia; los estudiantes que así lo hicieron señalaron un aumento de la comprensión lectora "escribir aumenta la comprensión de los textos", más reflexión en la organización textual: utilización de paratextos, separación en párrafos, etc. "Reviso más y hago borradores", ampliación de vocabulario, mejoras en coherencia y cohesión textual "Presto más atención al escribir". En el 10 % que no registró cambios, la respuesta predominante se centró en la falta de tiempo para evaluar las modificaciones operadas a causa de la experiencia. El 100 % de los encuestados manifiesta una opinión favorable sobre el TAPTA.

A modo de conclusión, podemos advertir que esta segunda experiencia resultó más organizada y permitió evidenciar con más claridad los aportes de



un proyecto como el TAPTA en la elaboración de los trabajos escritos de los alumnos en un ámbito académico que no tiene como contenido el lenguaje. Es una práctica usual no elaborar la transferencia de los conocimientos vistos en el Taller de Lectura y Escritura e incluso en Lengua del CPU, a otras materias. En la experiencia se revela que las consignas ajustadas a un género discursivo específico, la reflexión por parte de los alumnos acerca de sus propias prácticas de lectura y escritura, la utilización de instrumentos que faciliten la comprensión de los textos, la elaboración de planes textuales y el seguimiento de los borradores mejoran las prácticas de lectura y escritura y favorecen el desarrollo integral del estudiante. A partir de esta experiencia, se propusieron otras en otras cátedras y en otros Institutos. Los resultados de estos ensayos nos invitaron a convertirlos en el Programa para el Fortalecimiento de la Escritura Académica que dirige Mónica Garbarini y que nos permite continuar investigando y ayudando a docentes y estudiantes a realizar un aprendizaje integral de las diferentes asignaturas, tanto en sus aspectos conceptuales como en la apropiación del discurso.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, Paula. (2005). Leer, escribir y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf
- Escobar, M. (coord.) (2015). *Recorridos: herramientas útiles para la lectura y la escritura*. Florencio Varela: UNAJ.
- López Casanova, M. y Sozzi, M. (2013). *Taller de lectura y escritura: fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria.* Florencio Varela: UNAJ.
- Lowy, C. (20, octubre, 2013). Ambiente y complejidades. *Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-7178-2013-10-20.html
- Natale, L. (coord.). (2013). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Scaletta, C. (12, mayo, 2013). Fracking... *Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-7053-2013-09-01.html

EL ANÁLISIS ONTO-SEMIÓTICO: UNA HERRAMIENTA PARA TENSIONAR NUESTRA TAREA DOCENTE

Markiewicz, María Elena, mmarkiewicz@exa.unrc.edu.ar Etchegaray, Silvia C., setchegaray@exa.unrc.edu.ar Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Uno de los objetivos principales de la Didáctica de la Matemática, como disciplina científica, consiste en elaborar y sistematizar los conocimientos útiles para describir, diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (Godino, Font y Wihelmi, 2008). En particular, el Enfoque Onto-Semiótico del conocimiento y la instrucción matemática (EOS) se constituye como un enfoque que "trata de aportar herramientas teóricas para analizar conjuntamente el pensamiento matemático, los ostensivos que le acompañan, las situaciones y los factores que condicionan su desarrollo" (Godino, Batanero y Font, 2009: 4).

Este enfoque estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde un enfoque unificado del conocimiento matemático, abarcando diferentes dimensiones: epistémica (referida a la naturaleza de los objetos matemáticos), cognitiva (procesos de acceso al conocimiento matemático, basados en la semiótica), instruccional (enseñanza y aprendizaje en el seno de instituciones escolares) y sistémico-ecológico (relaciona las anteriores dimensiones entre sí y con el contexto).

En este trabajo queremos retomar algunas de las herramientas conceptuales elaboradas o adoptadas por el EOS y que conforman las dimensiones antes mencionadas, en particular las "configuraciones de objetos y procesos matemáticos intervinientes en una proceso de estudio matemático", en tanto herramientas que nos permiten realizar un proceso de reflexión sobre nuestras propias prácticas.

En nuestro caso nos vamos a situar en el ámbito de estudio del Álgebra a nivel de primer año de la Universidad. Más específicamente, queremos analizar objetos y procesos intervinientes en la resolución de dos situaciones que habitualmente se presentan a los estudiantes de una asignatura básica de Álgebra, a fines de mostrar la complejidad onto-semiótica de las mismas así como los conflictos semióticos potenciales, es decir, disparidades o desajustes entre significados institucionales y personales (Godino, 2002) que se podrían estar presentando en su resolución. Siendo conscientes de dicha complejidad y conflictos, como docentes podemos tomar algunas decisiones que tienen



que ver con los sistemas de prácticas que se plantean a los estudiantes.

De este modo, el objetivo central de este trabajo es mostrar cómo herramientas de la didáctica específica nos permiten transitar un camino de mejora en el diseño e implementación de procesos de estudio con mayor idoneidad epistémica y cognitiva.

DESARROLLO

Tal como mencionábamos en la introducción, realizaremos el análisis ontosemiótico de dos tareas que corresponden a temas claves de la introducción al Álgebra como lo son números naturales y, en particular, propiedades que se demuestran utilizando el Principio de Inducción Matemática y divisibilidad, en particular, propiedades del máximo común divisor. Estas dos tareas atrapan cuestiones que son fundamentales para comprender estos temas y que, en general, plantean muchas dificultades para los alumnos en este nivel inicial de enseñanza universitaria.

A los fines de llevar a cabo este análisis didáctico el EOS propone distintos niveles o tipos de análisis, los cuales constituyen una ampliación progresiva de la capacidad de análisis del proceso de estudio (Godino *et al.*, 2008). En particular, en este trabajo nos situamos en los dos primeros niveles de análisis:

- 1. Un primer nivel describe los sistemas de prácticas matemáticas y objetos matemáticos (previos y emergentes) que intervienen o pueden resultar de la realización de dichas prácticas: tareas, procedimientos, definiciones, propiedades, argumentaciones, lenguaje.
- 2. Un segundo nivel de análisis se centra fundamentalmente en los procesos que intervienen (o emergen) en la realización de las prácticas. Entre estos procesos podemos mencionar:
- proceso de materialización-idealización (asociado a la dualidad ostensiva no ostensiva): un objeto ostensivo es utilizado para representar, evocar o visualizar un objeto no ostensivo ideal.
- proceso de particularización-generalización (dualidad ejemplar- tipo): el análisis de un objeto particular "ejemplar" permite establecer conclusiones sobre un conjunto de objetos y el análisis de una propiedad sobre un conjunto de objetos nos lleva a pensar cómo funciona un caso particular.
- proceso de descomposición-reificación (dualidad sistémico-unitario): el problema global puede descomponerse en problemas elementales, es decir, los objetos intervinientes deben ser tratados como sistémicos. Pero tras el proceso de estudio los conceptos y propiedades emergentes deben ser reificados, es decir, vistos como objetos unitarios a fin de ser aplicados a la resolución de nuevos problemas.



- proceso de representación-significación (dualidad expresión-contenido): consiste en atribuir significado a una expresión. Los procesos de representación y significación son "densos" en la trama de objetos y procesos que se ponen en juego en la resolución de problemas y pueden ser fuente de conflictos semióticos potenciales.
- proceso de personalización-institucionalización (dualidad personal-institucional): en una primera fase de estudio es necesario lograr que los estudiantes asuman el problema y se involucren en su resolución (personalización). Luego, mediante una adecuada gestión docente, se promoverá la institucionalización de los mismos.

La idea es, entonces, para este trabajo presentar una formulación "habitual" de las tareas seleccionadas, tales como se proponen en las asignaturas iniciales de Álgebra y como también se suelen presentar en libros de texto, acompañada de un análisis de dichas tareas en términos de "objetos" y "procesos" que se ponen en juego en posibles resoluciones de las mismas, teniendo en cuenta el contexto en el que son planteadas.

Demuestre, utilizando el Principio de Inducción Matemática, que:

TAREA 1: $\forall n \in \mathbb{N}: \sum_{i=1}^{n} 2.i = n.(n+1)$

Esta tarea fue elegida para su análisis debido a las dificultades que sostenidamente se observan en la práctica y que, no sólo tienen que ver con la demostración en sí sino también y fundamentalmente con la interpretación de la propiedad que los alumnos tienen que demostrar, lo cual queda plasmado por ejemplo, cuando se les cuestiona acerca de lo que "dice" la propiedad y no lo pueden expresar coloquialmente o cuando la tienen que aplicar en una situación particular como el cálculo de los 25 primeros números pares.

Primer nivel de análisis (en términos de objetos puestos a funcionar):

Tarea: Se trata de una tarea en la que se pide al alumno demostrar una propiedad ya establecida, utilizando el Principio de Inducción Matemática.

Procedimientos: Los procedimientos o acciones que el alumno deberá realizar para resolver esta tarea están ligados a la sucesión de pasos necesarios para realizar la demostración utilizando el Principio de Inducción:

- Identificación de la propiedad P que hay que demostrar, lo cual puede incluir la interpretación de $\sum_{i=1}^{n} 2.i$ como la suma extendida: : 2 + 4 + 6 + ...+ 2.n
 - Planteo del caso base P (1) y prueba del mismo.
 - Planteo y prueba de la etapa inductiva, lo cual incluye:



Suponer que la propiedad vale para un natural n, es decir P(n): 2+4+6+...+2n=n (n+1) (identificación y planteo de la hipótesis inductiva).

Probar que la propiedad vale para el natural siguiente n+1, es decir P(n+1): 2+4+6+...+2(n+1) = (n+1).(n+2)

En la demostración de P(n+1),

partir de 2+4+6+...+2.(n+1)

poner de manifiesto el término anterior a 2.(n+1), esto es: 2+4+6+...+2.n + 2.(n+1);

aplicar la propiedad asociativa de la suma: (2+4+6+...+2.n) + 2.(n+1); reemplazar 2+4+6+...+2.n por n.(n+1) usando la hipótesis inductiva

y realizar operaciones algebraicas (factor común) para obtener la expresión deseada (n+1).(n+2).

Aunque esta sería la resolución más esperada, otra alternativa es que trabajen directamente con la sumatoria: $\sum_{i=1}^{n} 2.i$, sin expresarla como suma extendida. Propiedades: Entre las propiedades que se ponen en juego en ambas resoluciones podemos mencionar:

- La propiedad dada, es decir: $\forall n \in \mathbb{N}: \sum_{i=1}^{n} 2.i = \text{n.(n+1)}$ (previa)
- Propiedades asociativa de la suma y distributiva del producto respecto de la suma.
- El número par anterior a"2.(n+1)" es "2.n", o, en la segunda alternativa: el último término de la $\sum_{i=1}^{n+1} 2.i$ es 2.(n+1).

Definiciones:

- Número natural, número par (como un natural n de la forma 2.k con K)
- Suma y producto de números naturales
- Definición de sumatoria (como suma desplegada se hace explícita en la primera alternativa)

Argumentaciones:

- Argumentación puramente deductiva utilizando el Principio de Inducción Matemática, según el cual si se prueba el caso base (P(1)) y la etapa inductiva $(\forall n \in \mathbb{N}: P(n) \Rightarrow P(n+1))$ entonces se puede concluir que: $\forall n \in \mathbb{N}: P(n)$.
- Reglas de inferencia de la lógica deductiva, como el Teorema de la Deducción según el cual para demostrar una implicación basta suponer el antecedente y deducir el consecuente y la Introducción del generalizador, que asegura que si una propiedad se cumple para un individuo "n" cualquiera, arbitrario de un conjunto, entonces la propiedad se cumple para todos los individuos de dicho conjunto.

Lenguaje: algebraico, que se ve reflejado por ejemplo, en expresiones como: $\forall n \in \mathbb{N}: \sum_{i=1}^{n} 2.i = n.(n+1)$ y sobre el cual se puede pensar y transformar.



SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS (EN TÉRMINOS DE PROCESOS Y CONFLICTOS SEMIÓTICOS):

En la resolución de esta tarea están involucrados los siguientes procesos:

- de materialización-idealización:
 - La expresión 2.i se usa para representar un número par.
- El ostensivo $\sum_{i=1}^{n} 2.i$ o 2+4+6+...+2.n se utiliza para representar la suma de todos los números pares desde 2 hasta 2.n.
- · de particularización-generalización:
- el planteo del caso base P(1) requiere que el alumno considere un caso particular de la fórmula general.
- para probar la etapa inductiva: $(\forall n \in \mathbb{N}: P(n) \Rightarrow P(n+1))$ el alumno tiene que realizar un proceso de particularización muy especial, ya que para probar esta generalización, es decir, que para todos los naturales vale la implicación, debe considerar un n particular arbitrario. Una vez probada la implicación para tal n, debe realizar una generalización para afirmar que la misma vale para un n cualquiera.

A partir de la prueba del caso base y de la etapa inductiva, debe generalizar a que la propiedad vale para todos los números naturales.

- de descomposición-reificación:
- si bien la resolución de la tarea (la demostración en este caso) se debe descomponer en problemas más elementales, como el planteo y la demostración del caso base y de la etapa inductiva y que, para ello, los objetos intervinientes deberían ir analizándose separadamente, al finalizar la resolución de la tarea se pretendería que la propiedad demostrada se vea como un objeto unitario a fin de ser aplicada, por ejemplo, en nuevas situaciones.
 - de representación-significación:
- para poder llevar a cabo la demostración de la propiedad como se pretende, es necesario atribuir significado a la expresión: $\sum_{i=1}^{n} 2.i = n.(n+1)$ y, en particular, a la representación $\sum_{i=1}^{n} 2.i$.

Estos procesos, como ya hemos mencionado, pueden ser origen de conflictos semióticos, como por ejemplo:

- No reconocer que la expresión 2.i está representando a un número par ni que la expresión $\sum_{i=1}^n 2.i$ está representando la suma de los primeros n números pares, sobre todo si el alumno no tiene disponible esta definición de número par y no se ha trabajado dando contenido y sentido previamente al símbolo de sumatoria como representación de una suma de n términos de una forma dada (que cumplen una propiedad).
 - La falta de atribución de significado a la expresión $\sum_{i=1}^{n} 2.i = n.(n+1)$



y, en particular, a la representación $\sum_{i=1}^{n} 2.i$, puede impedir el planteo correcto tanto del caso base, como de la etapa inductiva, en particular de la hipótesis inductiva que, de hecho, muchas veces los alumnos suelen plantear como 2.n=n.(n+1), en otras palabras identifican la suma con el último término.

Con el fin de promover que el alumno otorgue significado a la propiedad y a los términos que en ella intervienen y se involucren en la situación (proceso de personalización-institucionalización) creemos que podría ser conveniente, además de problematizar como objeto de enseñanza al símbolo de sumatoria, una reformulación de la tarea, donde el alumno pase a ser, como diría Brousseau (2007), un "proponente" de las afirmaciones que se pretenden luego demostrar.

A manera de ejemplo, una posible reformulación de la tarea 1 podría ser la siguiente:

Expresa las siguientes sumas y calcula su resultado: la suma de los dos primeros números naturales pares; la suma de los tres primeros números naturales pares; la suma de los cuatro primeros números naturales pares; la suma de los cinco primeros naturales pares.

¿Cómo expresarías la suma de los n primeros naturales pares?

Propón una expresión general que relacione la suma de los primeros n números pares y su resultado. ¿Cómo validarías la propiedad obtenida?

Calcula, utilizando el resultado obtenido, la suma de los primeros 25 números pares.

Esta reformulación de la tarea exigiría que el alumno ponga a funcionar nuevos objetos y procesos que pueden ayudar a enfrentar desde otro lugar los conflictos semióticos anteriormente planteados.

En efecto, la tarea no consiste sólo en "demostrar una propiedad ya establecida", sino en una tarea que requiere "construir" una propiedad, para luego demostrarla. O sea, nos aseguramos que para el estudiante esa proposición estará cargada de significado personal y contextual.

A los procedimientos descriptos anteriormente, le van a anteceder los siguientes:

- Los cálculos efectivos de las sumas de los dos (tres, cuatro y cinco) primeros n naturales pares.
- La búsqueda de una forma de expresar la suma de los n primeros naturales pares (2+4+6+...+2.n o por medio de una sumatoria)



- La búsqueda de una regularidad en la relación entre la suma de los primeros n pares y su resultado: que en cada caso el resultado obtenido es el producto entre el número de pares que estamos sumando y su sucesor.
- La búsqueda de una forma de expresar de manera general dicha relación: 2+4+6+...+2.n = n .(n+1)

Observemos que en esta tarea la propiedad a demostrar es una propiedad emergente de un sistema de prácticas personales, no previa como en la formulación original de la tarea 1.

En cuanto al lenguaje utilizado, a diferencia de la tarea original, la tarea reformulada permite que el alumno comience utilizando un lenguaje aritmético para realizar las sumas, para luego pasar a un lenguaje algebraico al tener que expresar la suma de los n primeros números pares.

Las argumentaciones dejan de ser puramente deductivas, ahora es necesario apelar a un tipo de argumentación no deductiva, ligada al razonamiento plausible o conjetural, más específicamente la "inducción empírica" basada en la observación de casos particulares, la búsqueda e regularidades y la consiguiente generalización (Markiewicz y Etchegaray, 2006; Polya, 1954).

Se promueven así nuevos PROCESOS de particularización-generalización, dado que el análisis de los casos particulares permite enunciar la propiedad general y esto puede ayudar a superar conflictos que podrían originarse al tener que plantear una nueva particularización, como la que exige el caso base de la demostración o el último ítem de la tarea reformulada.

Además, al pedirse explícitamente que busquen una manera de expresar la suma de los primeros n pares y una expresión general que relacione la suma de los primeros n números pares y su resultado, se promueve que los alumnos pongan en juego procesos de materialización idealización y que puedan interpretar (dar significado) a la propiedad que ellos mismos conjeturaron y que luego van a demostrar (proceso de representación-significación).

Esto, a su vez, va a permitir superar algunos de los conflictos planteados en torno a la demostración misma, más precisamente el incorrecto planteo del caso base y de la etapa inductiva, y en particular de la hipótesis inductiva. Además, el último ítem de la tarea reformulada (calcular la suma de los 25 primeros números pares) promueve que el alumno tenga que realizar un proceso de síntesis de una respuesta unitaria que es la propiedad que se ha formulado (proceso de descomposición-reificación).

La otra situación que seleccionamos para su análisis, es la siguiente:

TAREA 2 Demostrar que $\forall a, b \in IN: si$ a | b entonces mcd (b, a+b) = a.

Esta tarea es planteada en un contexto en el cual se retoma la definición de máximo común divisor (o divisor común mayor) que los alumnos tienen



disponible del secundario (esto es el mayor de los divisores comunes a ambos números –def. 1). También cabe destacar que cuando se les indaga sobre algún ejemplo concreto, por ejemplo, ¿cuál sería el máximo común divisor entre 24 y 36?, en general factorizan los números y se quedan con en el producto de los factores primos comunes con su menor exponente (utilizando aquí un procedimiento que está directamente ligado a otra definición de mcd - def.2 - que es equivalente a la anterior).

A continuación se introduce la definición de máximo común divisor en términos del último elemento del conjunto de los divisores comunes con la relación de divisibilidad, es decir: "El máximo común divisor entre dos enteros a y b (no simultáneamente nulos), es el natural "d" que cumple:

1)
$$d \mid a \land d \mid b \quad y$$
 2) $\forall d' \in IN: d' \mid a \land d' \mid b \rightarrow d' \mid a$ (def. 3) aclarándose que esta definición es equivalente a la definición 1.

Debemos aclarar que en esta instancia los alumnos aún no tienen disponible la identidad de Bezout ni el Algoritmo de Euclides.

En este contexto, observamos diversas dificultades de comprensión y demostración por parte de los alumnos de esta propiedad, que surgen indagando el significado otorgado por los estudiantes tanto a las expresiones a|b, pero sobre todo a: mcd (b,a+b), así como también a la expresión completa de la propiedad a demostrar.

Un primer nivel de análisis considerando los objetos puestos a funcionar, muestra que:

La tarea pide nuevamente la demostración (deductiva) de una propiedad ya establecida.

Entre los procedimientos que los alumnos pueden realizar para resolver esta tarea, podemos mencionar los siguientes:

- Suponer que a | b como hipótesis.
- Plantear lo que deben demostrar, es decir: mcd(b,a+b) = a.

Para demostrar esto, una alternativa es demostrar que "a" es el número que verifica las dos condiciones que se plantean en la def. 3, es decir:

$$a \mid b \land a \mid a+b \quad y \quad 2) \forall d' \in IN: d' \mid b \land d' \mid a+b \rightarrow d' \mid a$$

Para probar 1, pueden decir que a | b por hipótesis y que, como también a | a (ya que $\exists 1 \in \mathbb{N}: a = 1.a$), entonces a | a+b (por propiedad de divisibilidad)

Paraprobar2, suponerque $d'|b \wedge d'|a+b \Rightarrow d'|(a+b)-b \Rightarrow d'|a$ (por propiedades de divisibilidad)

Otra alternativa consistiría en demostrar que el mcd (b, a+b) = a porque:



a es divisor común a ambos y que además es el mayor de todos los divisores comunes, ya que cualquier otro divisor común "d" de "b" y de "a+b" también divide a "a", con lo cual $d \le a$ (por propiedades de " |")

Definiciones:

Puestas a funcionar en la primera alternativa de resolución presentada:

- Definición de la relación de divisibilidad
- Definición de máximo común divisor entre a y b, como el último elemento del conjunto de los divisores comunes en términos de la relación de divisibilidad. O sea: el natural d que verifica 1) $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{a}$ $\frac{1}{b}$ $\frac{1}{a}$ \frac

Puestas a funcionar en la segunda alternativa de resolución presentada:

- Def. de la relación de divisibilidad
- Def. de mcd (a,b) como el mayor de los divisores comunes entre a y b. (def. 1)

Propiedades:

Utilizadas en ambas alternativas de resolución:

- Si un número entero divide a otros dos, divide a su suma y a su resta
- Propiedades de la suma en Z (asociativa, conmutativa, inverso aditivo y neutro)

En la segunda resolución también se utilizan la siguiente propiedad de divisibilidad:

$$\forall a, b \in IN: a \mid b \rightarrow a \leq b$$

Argumentaciones: ambas argumentaciones utilizadas son de tipo deductivo aunque el tipo de lenguaje está asociado a la definición de máximo utilizada (algebraico en la def. 3 y coloquial en la def.1)

En un segundo nivel de análisis y enfocando la mirada en los procesos, mencionamos:

- de materialización-idealización:
 - La expresión a | b se usa para representar una relación entre dos enteros.
- El ostensivo mcd (b, a+b) se utiliza para representar al único número natural que es el mayor de los divisores comunes entre "a" y "a+b" o el máximo del conjunto de todos los divisores comunes en términos de la relación de divisibilidad.
- de particularización-generalización:
- para probar que la propiedad dada vale para un a y b naturales cualesquiera se debe particularizar considerando un a y b arbitrarios pero fijos, y luego generalizar.



- Lo mismo ocurre cuando se debe probar que: $\forall d' \in IN: d' \mid b \land d' \mid a + b \rightarrow d' \mid a$, donde, para probar la generalización, se tiene que considerar un d´ particular arbitrario.
- En la segunda alternativa de resolución, ocurre algo similar ya que también se debe probar una generalización: que todos los divisores comunes a ambos números son menores o iguales que a. En símbolos: $\forall d' \in IN: d' | b \land d' | a + b \rightarrow d' \leq a$
- de descomposición-reificación: aquí nuevamente, si bien la demostración en cualquiera de las dos alternativas planteadas, exige ir demostrando "por partes" diferentes afirmaciones, se pretendería que, al finalizar la demostración, la propiedad se vea como un objeto unitario que tenga en sí mismo un significado para el alumno.
- de representación-significación: para poder llevar a cabo la demostración de la propiedad, es necesario atribuir significado a las expresiones: a | b y mcd(b, a+b), y en particular, para la primer alternativa, a la expresión: $\forall d' \in IN: d' \mid b \land d' \mid a + b \rightarrow d' \mid a$

Estos procesos son fuente de conflictos semióticos, entre los que podemos mencionar:

- No reconocer que la expresión a | b está representando una relación entre dos enteros e interpretarla como una fracción o una operación.
- Disparidades en la atribución de significado a la expresión mcd(a,b), en el momento de ponerla a funcionar en la demostración, es decir, para demostrar que un determinado "d" es el mcd(a,b). Esto se pone de manifiesto en el hecho de que muchos alumnos consideran suficiente probar que "d" es un divisor común a ambos pero no plantean (o en algunos casos plantean mal) o no pueden demostrar la segunda condición de la def. 3.
- También pueden tener problemas para justificar utilizando la def 1 de máximo común divisor, porque no pueden resignificar la expresión del lenguaje coloquial "a es el mayor de todos los divisores comunes entre b y a+b" en términos de: "todos los divisores comunes de b y a+b tienen que ser menores que "a", cuestión que creemos es clave para llevar adelante la demostración.

Este tipo de análisis nos permite tomar conciencia de que es necesario un mayor trabajo en nuestras clases, como así también en los libros de texto, que involucren tareas y generen sistemas de prácticas que apunten a la significación del mcd (a,b) como así también a fortalecer la relación entre las definiciones de mcd que se ponen en funcionamiento.



Conclusiones

En este trabajo hemos querido mostrar la importancia de poner a funcionar, en nuestra práctica docente, herramientas que brinda la didáctica de la matemática específica, más precisamente en este caso, el Enfoque Onto-semiótico. Como surge de los análisis realizados, tales herramientas nos permiten tomar conciencia de la complejidad onto-semiótica de tareas que habitualmente presentamos a nuestros alumnos y que muchas veces no reconocemos, reduciendo nuestras explicaciones de las dificultades a la falta de conocimiento o de estudio por parte de nuestros alumnos. Creemos que es necesario, como parte de nuestra tarea docente, "ocuparse" de estos conflictos y promover acciones tendientes a ayudar a superar los mismos, construyendo otras vías y condiciones de acceso al conocimiento a fin de generar procesos de estudio de mayor idoneidad epistémica y cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Godino, J.D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22, (2.3), 237-284. Recuperado de http://www.ugr.es/local/jgodino/indice_eos.htm
- Godino, J.D., Batanero, C. Y Font, V (2009). *Un Enfoque onto-semiótico del conocimiento y la instrucción matemática*. Departamento de Didáctica de la Matemática de Universidad de Granada. Versión ampliada y revisada del artículo. Godino, J. D. Batanero, C. y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. ZDM. *The International Journal on Mathematics Education*, 39 (1-2), 127-135. Recuperado de http://www.ugr.es/local/jgodino/indice_eos.htm
- Godino, J. D., Font, V. y Wihelmi, M. (2008). Análisis didáctico de procesos de estudio matemático basado en el enfoque ontosemiótico. Versión revisada de la Conferencia invitada en el *IV Congresso Internacional de Ensino da Matematica*. ULBRA, Brasil, 25-27 Octubre 2007. Recuperado de http://www.ugr.es/local/jgodino/indice_eos.htm
- Markiewicz, M. E. y Etchegaray, S. (2006). Algunos resultados de una investigación acerca del razonamiento plausible o conjetural. En M. E. Ascheri y R. A. Pizarro (Eds.). *I Reunión Pampeana de Educación Matemática. Memorias*. 31-42. Santa Rosa de La Pampa. EdUNLPa. Recuperado de http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem06/memorias/comunicaciones/Trabinvest/CTI2.
- Polya, G. (1954). *Mathematics and Plausible Reasoning*. New Jersey: Princeton University Press.

LAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Más Rocha, Stella Maris, stellamasrocha@gmail.com Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional de Luján

PRESENTACIÓN

Las políticas para la educación secundaria constituyen una de las preocupaciones educativas centrales por parte de los gobiernos que asumieron el poder desde la recuperación de la democracia hasta nuestros días. En cada década, sin embargo, las medidas político-educacionales destinadas a este nivel de educación han variado en función del proyecto político en cada etapa.

A partir de 1984 se intentó democratizar el sistema educativo y sus instituciones a través de acciones caracterizadas por concepciones de igualdad y democracia, dentro de los límites que permitía el capitalismo en un contexto de posdictadura. La década de 1990, por el contrario, mostró las consecuencias de políticas educativas centradas en una reforma del Estado orientada por los principios rectores del neoliberalismo y el neoconservadurismo, en un país en el que se agudizaban la pobreza, el desempleo y la conflictividad social. En educación, la desaparición de la escuela secundaria, específicamente la técnica, y su reemplazo por un Ciclo Polimodal fueron algunas de las secuelas más importantes. Desde 2003, con la sanción de numerosas leyes educativas, se apuesta por una "nueva secundaria" que incorpora estudiantes pero no logra superar los problemas, que año a año se agravan, de repitencia, sobreedad, abandono y bajos resultados en los aprendizajes. La discusión respecto de los "nuevos públicos" que llegan a la escuela -en general, un eufemismo para referirse a los pobres que acceden por primera vez a la secundaria- se cruza con la de los "nuevos formatos" escolares que intentan garantizar la inclusión social de estos sujetos.

Estas cuestiones están presentes en los programas de Política Educacional de diferentes carreras universitarias de Licenciatura y Profesorado³⁹. En este

Las reflexiones que aquí se presentan, se sistematizan a partir de la confluencia de los aportes recibidos desde la formación, la experiencia laboral (en diferentes niveles del sistema educativo), la investigación y la participación sistemática en el gobierno de las instituciones (principalmente, en la universidad). Para esta ponencia se toma como referencia la experiencia acumulada en más de 15 años de trabajo en la Universidad Nacional de Luján (en el equipo docente del Área Política Educacional), en las asignaturas: Política educacional argentina y comparada (Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación), Política Educacional (Prof. en Biología y Prof. en Geografía), Políticas educativas e institucionales (Prof. en enseñanza media de adultos), Problemática universitaria I y II (Tecnicatura y Lic. en Administración y Gestión Universitaria); y en la Universidad Nacional de San Martín en la asignatura Política y legislación de la educación (Lic. en Educación y Prof. en Ciencias de la Educación). El aporte que se pretende brindar retoma,



trabajo, se identifican las características que adquiere la enseñanza –en la universidad- de las políticas educacionales para la escuela secundaria en las tres últimas décadas en la Argentina. Se reflexiona, específicamente, sobre la importancia del tema en tanto contenido a enseñar, las estrategias para abordar el estudio de la normativa educacional, los límites y las potencialidades del análisis de la información estadística para una comprensión integral del objeto y las recomendaciones de los organismos internacionales respecto de la educación.

La forma de trabajo adoptada en las clases parte de considerar que la manera en que los/as estudiantes comprenden la realidad incide en la comprensión de la política educativa (Pronko, 2015). Por eso, insistimos en reconocer (y enseñar) que la historia es producto de la acción humana y, por lo tanto, puede ser transformada por ella.

¿Por qué la escuela secundaria?

Enseñar política educacional en la universidad comporta un gran desafío: no sólo se pretende que los/as estudiantes adquieran herramientas conceptuales y metodológicas para conocer y comprender el proceso de construcción histórica de las políticas educativas sino también para analizar la situación presente e imaginar (o intervenir en) su posible transformación.

En el marco de la política educativa actual, la escuela secundaria adquiere una centralidad que no es posible obviar en la propuesta de enseñanza universitaria. Numerosas son las razones por las cuales nos hacemos eco de esa centralidad en los programas de las asignaturas.

El tema está presente en la agenda educativa desde la recuperación de la democracia, aun cuando la orientación y sentido que adquieren las medidas adoptadas en cada momento hayan variado. La preocupación por la escuela secundaria no es una excepcionalidad de nuestro país sino que es compartida por varios países de la región (Gorostiaga, 2012; Krawczyk y Vieira, 2012). En Argentina, las discusiones que se han generado en torno a la obligatoriedad del nivel medio⁴⁰, por ejemplo, se tradujeron en normativa específica que es objeto de estudio en las asignaturas del área Política educacional. Así, trabajamos sobre la particularidad que representa la Ciudad Autónoma de Buenos Aires al establecer la obligatoriedad en 2002 a través de la Ley N° 898 y el desafío que comporta extender esa obligatoriedad al resto del país, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en 2006.

La función que debiera cumplir la escuela secundaria también ha sido

también, los hallazgos que surgen de la participación en proyectos de investigación recientes. 40 En este trabajo utilizaremos como sinónimos "nivel medio" y "escuela secundaria".



objeto de disputa casi desde el momento mismo en que se crea el sistema educativo como tal. Sin embargo, en las últimas décadas, pueden identificarse claramente algunos conceptos que aparecen como "novedosos" respecto de las clásicas funciones propedéuticas (posibilidad de continuar estudios superiores), de formar para la ciudadanía y para la incorporación al mundo del trabajo. Nos referimos a la función de "contención social" presente en la transformación educativa de los 90. El uso extendido (y contradictorio) de este término entre los docentes, los funcionarios y los documentos oficiales da cuenta de la polisemia del concepto y de la necesidad de reconstruir los significados que cada sujeto social le atribuye. Por un lado, se refiere al carácter asistencial que se le otorga a la escuela en un contexto de extensión y profundización de la pobreza. Así, "se naturaliza la visión según la cual la escuela es la institución que debe hacerse cargo –además de sus tradicionales funciones pedagógicas- de aquellas que el Estado delegó en otros (familia, ONGs, OSCs, Iglesia Católica, empresas privadas, etc.) y/o dejó de cumplir" (Más Rocha, 2007: 76-77), como alimentación, vestimenta, atención médica, orientación psicológica, asesoramiento jurídico, tramitación de subsidios y beneficios de diverso tipo, etc. Pero también, hace alusión a la producción de "sentimientos de pertenencia, comunidad y autoestima" (Brusilovsky et al., 2010: 32), a través del despliegue de un conjunto de estrategias que atienden ciertas necesidades individuales como condición para el aprendizaje. El "imperativo retentista" (Martignoni, 2013) de la reforma de los 90 estuvo dirigido, centralmente, al tercer ciclo de la Educación General Básica (7°, 8° y 9°, obligatorios) y al Ciclo Polimodal. Así, se planteaba como importante no sólo que los "nuevos públicos" (los pobres que históricamente estuvieron excluidos del nivel) asistieran a la escuela sino también que se queden en ella. La crisis político-económica de 2001-2002 y su consecuente impacto en el sistema educativo, junto con el fracaso de las políticas de contención y retención⁴¹, fueron el contexto en el que se sancionaron las nuevas leyes educativas de la primera década del siglo XXI⁴².En ese marco, se reorienta la política hacia la "inclusión social" como una nueva función asignada a la escuela, principalmente la secundaria, constituyéndose en una estrategia para garantizar la gobernabilidad y la gestión del riesgo que conlleva el capitalismo en la etapa actual (Fontes, 1996; Oreja Cerruti, 2014; Rodríguez Guerra, 2002).

⁴¹ Utilizamos la expresión "fracaso" porque, tal como se verá más adelante, no se lograron los objetivos explícitos de incorporar nuevos estudiantes con un tránsito exitoso por la escuela secundaria.

⁴² Nos referimos a las siguientes normas: Ley N° 25864/2003 Ciclo Lectivo Anual, Ley N° 26058/2005 Educación Técnico Profesional, Ley N° 26061/2005 Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, Ley N° 26075/2005 Financiamiento Educativo, Ley N° 26150/2006 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26206/2006 de Educación Nacional.



Para garantizar la inclusión de los "nuevos públicos" y cumplir la meta de la obligatoriedad se han creado diferentes circuitos y formatos escolares (Terigi, 2012; Tiramonti, 2012). Formación presencial y a distancia, escuelas "digitales", escuelas de alternancia, bachilleratos populares, programas de terminalidad y finalización de estudios, etc. constituyen sólo una muestra de la diversidad de acciones que se implementan.

También la proliferación de documentos ministeriales evidencia la importancia creciente que adquiere la escuela secundaria y justifica la elección de este nivel como objeto de enseñanza en la universidad. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación (CFE) ha emitido más de 70 resoluciones relacionadas con el tema (entre 2007 y 2014).

La decisión de focalizar la atención en el caso de la escuela secundaria responde, además, al desarrollo de recientes investigaciones que identifican a este nivel como el que presenta los mayores desafíos para lograr la democratización de la educación, habida cuenta de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se produjeron en nuestro país luego de la década de los 90 y la crisis de 2001-2002 (Menghini *et al.*, 2015; Tiramonti y Montes, 2009). En un reciente relevamiento, se han encontrado más de 700 proyectos de investigación acreditados sobre diferentes aspectos del nivel (Pinkasz, 2015; Pinkasz *et al.*, 2013)⁴³. El tema, también, adquiere relevancia en eventos académicos⁴⁴ y en dossier de revistas especializadas⁴⁵, lo que ha dado lugar a numerosas producciones. Incluso, dos universidades nacionales crearon carreras de grado específicas destinadas a profundizar los conocimientos sobre la educación media⁴⁶.

Los equipos docentes que integra la autora de este trabajo han centrado su atención, en los últimos años, en la escuela secundaria como objeto de estudio en sus respectivos proyectos de investigación. En la Escuela de Humanidades de la UNSAM: "Políticas y regulaciones para la escuela secundaria: inclusión, participación y convivencia", 2015 y continúa. "Educación, participación y convivencia en la escuela secundaria. La producción de normativa escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires", 2013-2014. Ambos proyectos dirigidos por Stella Maris Más Rocha.

En el Departamento de Educación de la UNLu: "La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", 2011-2014, dirigido por la Prof. Susana Vior. "La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Buenos Aires", 2011-2013, dirigido por la Mg. María Rosa Misuraca. "Operativos nacionales de evaluación de la calidad y calidad de la educación", 2008-2010, dirigido por la Prof. Susana Vior, co-dirigido por el Dr. Carlos Borsotti. "El Estado y la formación de profesores para la enseñanza secundaria. El caso del Instituto Superior de Profesorado J. V. González", 2006-2008, dirigido por la Prof. Susana Vior.

⁴⁴ Por ejemplo, la autora de este trabajo ha organizado, en UNSAM y UNTREF, las Jornadas de análisis e intercambio: "Los debates en torno a la escuela secundaria" en 2010, 2011, 2012 y 2013. Posteriormente, también la FLACSO ha organizado las Reuniones Científicas: "La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década".

⁴⁵ A modo de ejemplo se pueden citar: Revista Propuesta Educativa (FLACSO); Revista Espacios en Blanco (UNICEN); Revista Novedades Educativas; Revista El Monitor (Ministerio de Educación); Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE - UBA).

⁴⁶ Se trata de la Licenciatura en Educación Secundaria, de la Universidad Nacional de Moreno y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.



Esta preocupación académica -y social- por la escuela secundaria lo es también -aunque por otros motivos- para los organismos internacionales de financiamiento. El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han elaborado, en años recientes, numerosas recomendaciones (y líneas de crédito) para la reforma de este nivel (Tello, 2013). En los documentos de estos organismos se pueden inferir algunas diferencias entre las propuestas de los años 80-90 y las que se realizan ya en el siglo XXI (Vior y Oreja Cerruti, 2013). Dentro de las primeras, podemos mencionar: focalización de la política social, reemplazo de los términos "educación primaria" u "obligatoria" por "educación básica", vinculación de la educación con el mercado de trabajo como estrategia para la reducción de la pobreza, reorientación del gasto en función de la tasa de retorno, recuperación de los costos públicos de la educación superior (incluyendo la secundaria) a partir del cobro de tasas, creación de sistemas de créditos y becas, fomento a la educación privada, promoción de formas de financiamiento de la demanda, descentralización de la administración, diseño de sistemas de información y evaluación y redefinición de la formación y condiciones de trabajo de los docentes⁴⁷. A diferencia de las décadas anteriores, en las últimas recomendaciones de los organismos internacionales encontramos un énfasis puesto en la escuela secundaria como estrategia para lograr la cohesión social en el contexto de "la sociedad del conocimiento y la información". Entre las orientaciones se destacan: incorporar las TIC en el aprendizaje de los jóvenes y en la formación de docentes; identificar a la escuela como espacio de prevención de embarazos, de natalidad precoz, de enfermedades de transmisión sexual, como lugar del aprendizaje de la tolerancia y como instrumento de competencia; reconocer los riesgos de la inversión pública en educación secundaria (ya que posee la menor tasa de retorno); crear sistemas de incentivos y rendición de cuentas para las instituciones y los docentes, otorgar autonomía administrativa y pedagógica a las escuelas⁴⁸.

Ver, para las décadas de 1980 y 1990: Banco Mundial (1987): El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política. Banco Mundial. Washington, DC. Banco Mundial (1994): Educación Superior. Lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC. Banco Mundial (1996) Prioridades y Estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, DC. Banco Mundial (1999) La Educación en América Latina y el Caribe. Banco Mundial. Washington, DC. CEPAL (1992): Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. CEPAL (1995): Focalización y pobreza, Cuadernos de la CEPAL N° 74, Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile. 48 Ver para los años 2000: Banco Interamericano de Desarrollo (2010) [en línea]: ¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina? Washington DC. Disponible en: http://publications. iadb.org Fecha de acceso: 25/02/2015.Banco Interamericano de Desarrollo (2012) [en línea]: Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington DC. Disponible en: http://www.iadb.org Fecha de acceso: 25/02/2015.Banco Mundial (2005) [en línea]: *Mejorar* la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington DC. Disponible en: http://documentos.bancomundial. org/ Fecha de acceso: 25/02/2015.Banco Mundial (2007): Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria. Bogotá: Mayol Ediciones S.A. Bogotá, Colombia.



EL TRABAJO CON LA NORMATIVA EDUCACIONAL

En los programas de las asignaturas, la normativa educacional está presente en todas las unidades curriculares ya que constituye un insumo imprescindible para trabajar con una de las expresiones en que se concreta la política. Así entendida, se presenta como un instrumento privilegiado -aunque no el único- utilizado por el Estado para la definición e implementación de las políticas públicas, entre ellas, la educativa y en la que es posible identificar diferentes proyectos político-educacionales, conflictos, intereses, disputas; es decir, determinadas concepciones del mundo (Más Rocha et al., 2015). Por esta razón, consideramos que todos los documentos normativos son importantes y en las clases trabajamos, en consecuencia, no sólo con las normas macro que permanecen en el tiempo (leyes, resoluciones ministeriales, decretos) sino también con aquellas que quedan en el plano de la formulación⁴⁹ o con una vigencia de pocos días o meses50. En algunos casos, principalmente en leyes o proyectos de ley, encontramos que las definiciones principales no están sólo en el articulado del texto legal sino, centralmente, en los fundamentos, en el mensaje que acompaña un proyecto, es decir, en la argumentación con la que legisladores y legisladoras intentan convencer; por ello mismo, también son considerados relevantes para la interpretación y análisis de su contenido⁵¹.

Cuando analizamos la normativa no sólo nos interesa conocer sus ideas

⁴⁹ Tal es el caso de los proyectos de ley de educación presentados por el Presidente Yrigoyen y su Ministro Salinas (1919), el del Presidente Alvear y su Ministro Marcó (1923) y el del diputado yrigoyenista Guillermo Sullivan (1925). Más recientemente, y previo a la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26206, entre 2003 y 2006 se presentaron siete proyectos en la Cámara de Diputados, de diferentes sectores políticos, convocando a una "consulta educativa" y/o a un "congreso pedagógico nacional" con el objetivo de efectuar un diagnóstico del sistema para elaborar, sobre esa base, un proyecto de ley de educación. Todos fueron girados a las comisiones de Educación y Hacienda de la Cámara pero ninguno tuvo tratamiento parlamentario (Más Rocha y Vior, 2009).

Ejemplos en este sentido lo constituyen los proyectos de reforma del sistema educativo presentados por Saavedra Lamas en 1916 y por el Ministro Astigueta y el Secretario Borda en 1966. En el nivel jurisdiccional, la CABA presenta un caso interesante para trabajar en las clases sobre el nivel medio: la Ordenanza N° 51.284 que creaba, en el ámbito de las escuelas medias y técnicas dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el "Sistema de Convivencia Institucional con carácter participativo que reemplazará en forma gradual al Régimen de Disciplina aprobado por el Decreto N° 150.073-43, cap. 4 "De la Disciplina", arts. 200 al 206 inclusive". Esta ordenanza tuvo una vigencia de tan sólo 30 días, a partir de un decreto del Jefe de Gobierno, dejando un vacío legal respecto del tema durante algunos años.

Para estos casos, resultan ilustrativos los fundamentos expresados en las leyes N° 21810/78 y N° 22368/81 de transferencia de escuelas pre primarias, primarias comunes y primarias de adultos nacionales a las provincias, en las que los estudiantes pueden identificar concepciones de transferencia/descentralización, subsidiariedad del Estado, conservadurismo. En el mismo sentido, el mensaje firmado por el Presidente Menem y el Ministro de Educación Salonia correspondiente al proyecto de la posterior Ley de Transferencia N° 24049/92 brinda elementos para identificar expresiones de Nueva Derecha (tanto en sus aspectos neoliberales como neoconservadores).



explícitas, sus recurrencias, la insistencia en determinados términos y conceptos sino también las ausencias, las omisiones, el pequeño o gran margen que permite para su posterior aplicación (Más Rocha et al., 2015). Una interesante muestra del proceso que se encuentra detrás de la elaboración de un texto legal es el debate parlamentario que se produce durante el tratamiento de un proyecto. La lectura de las versiones taquigráficas de los debates que una ley genera al interior de las Cámaras del Poder Legislativo constituye un ejercicio ideal para que los/as estudiantes adquieran herramientas que les permitan identificar los mecanismos para la construcción de consensos, las negociaciones, las diferencias, los acuerdos para introducir cambios y los desacuerdos persistentes⁵². Las preguntas que formulamos tanto a los fundamentos como al articulado de las leyes se centran en sus concepciones político-educacionales: respecto de la sociedad, el papel del Estado, la educación, lo público y lo privado, la gratuidad, etc. Les proponemos a los/as estudiantes reconstruir la secuencia cronológica de la normativa y analizarlas líneas de continuidad y ruptura. De este modo, procuramos identificar sus múltiples determinaciones históricas y analizar su especificidad en relación al contexto socio-histórico de producción (Evangelista, 2009).

En los programas de las asignaturas se evidencia una coherencia entre esta forma de interpretar las normas y la concepción de política educacional en la que se sustenta la propuesta de las materias: son las que se pueden concretar según el grado de oposición de las diferentes fuerzas sociales (Morgenstern de Finkel, 1986) ya que no reflejan directa ni linealmente los proyectos político educacionales que en ellas se inscriben sino que ofrecen textos en los que se pueden interpretar esos proyectos y sus intereses (Evangelista, 2009; Más Rocha *et al.*, 2015).

Teniendo en cuenta este planteo, nos parece importante promover, entre los/as estudiantes de las diferentes carreras de Profesorado y Licenciatura, el reconocimiento de que la normativa no modifica, *per se*, las prácticas escolares, porque eso depende, entre otras cosas, del grado de aceptación, resistencia o rechazo de los sujetos involucrados y regulados por ella; sin embargo,

En el caso del debate parlamentario sobre la Ley de Educación Nacional, es interesante analizar el apoyo mayoritario de los diferentes bloques que tuvo el proyecto "en general" en la Cámara de Senadores y las objeciones que se realizaron a varios artículos durante el tratamiento "en particular" en la Cámara de Diputados. Otro caso ilustrativo para analizar en las clases es la versión taquigráfica del debate parlamentario que se dio al interior de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con motivo de la sanción de la Ley de Convivencia Escolar N° 223. Allí puede identificarse la presión que ejercieron los representantes del sector privado de la educación (principalmente confesional) hasta lograr que la conformación de los Consejos Escolares de Convivencia sea obligatoria para las escuelas secundarias públicas pero optativa para las escuelas privadas. El debate planteado en esa oportunidad merece especial atención ya que reflejó los diferentes posicionamientos político educacionales respecto del tema; se expresaron no sólo distintas ideas sobre las sanciones disciplinarias sino también respecto del papel que debieran asumir estudiantes y docentes en la toma de decisiones institucionales.



constituye un instrumento de persuasión por el que se instituyen relaciones de poder y formas de concebir la realidad (Más Rocha *et al.*, 2013).

EL TRABAJO CON LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

La utilización de los datos estadísticos constituye un aporte fundamental para complementar el análisis de la política educativa, ya que provee información que permite comprender ciertas situaciones educativas. Pero es importante reconocer las limitaciones que tiene: las cifras no describen situaciones en sí mismas, hay que interpretarlas. En el marco de las asignaturas, instamos a los/as estudiantes a hacerse preguntas a partir de los "números" que arroja el procesamiento de los datos⁵³.

Uno de los indicadores que muestra algunas de las consecuencias de las medidas político-educacionales adoptadas en un determinado momento es el ritmo variado que adquiere la expansión del sistema. El análisis de las series estadísticas, en nuestro país, refleja un nivel primario consolidado ya hacia mediados del siglo XX, casi universal y, en paralelo, un lento crecimiento de la matrícula en las escuelas secundarias. La última dictadura militar significó, por primera vez en el sistema educativo argentino, un freno a la expansión del sistema y el retroceso en la escolarización de niñas, niños y jóvenes. A partir de 1984 esta tendencia se revierte, y la expansión no fue exclusiva de la escuela secundaria: se recupera la matrícula en todos los niveles, principalmente en las universidades (y entre ellas, las públicas). En los últimos 20 años, el crecimiento de la matrícula puede evidenciarse a partir de las tasas netas y brutas de escolarización⁵⁴.

Por razones de espacio no podemos detenernossobre el tema de la disponibilidad de información estadística, pero quisiéramos señalar algunas limitaciones que dificultan la tarea de análisis, básicamente aquellas centradas en la comparabilidad de los datos entre las fuentes. Si se toma en cuenta el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC), realizado en 2010, se pueden observar las siguientes situaciones: menor cantidad de información educativa (por ejemplo, no se releva el tipo de educación -pública o privadade quienes asisten a un establecimiento educativo);información por grupos de edad y no por edades simples (en consecuencia, no es posible calcular la tasa neta de escolarización a los 4 años –obligatoria desde 2013- ya que la información se presenta para 3-4 años y 5 años); para el caso de la Ciudad de Buenos Aires la información detallada está desagregada por Comunas, lo que hace imposible comparar con los datos del censo anterior (organizado por distritos escolares).

La tasa neta de escolarización expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la escuela efectivamente está escolarizada en el nivel correspondiente. La tasa neta de escolarización primaria es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel primario con la edad pertinente al nivel (6 a 11 años) y el total de población de ese grupo de edad, por cien. La tasa neta de escolarización secundaria es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel (12 a 17 años) y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Latasa bruta de escolarización primariaes el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel primario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel primario, por cien.Latasa bruta de



Cuadro 1: Tasas netas y brutas de escolarización primaria y secundaria. Total país, 1993, 1998, 2003, 2008 y 2013

	Prim	naria	Secundaria		
Año	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta	
1993	93,63	126,02	52,78	66,59	
1998	93,76	105,57	76,58	96,15	
2003	96,19	106,11	85,78	105,33	
2008	93,85	153,29	80,35	84,6	
2013	95,38	103,7	85	104,16	

Elaboración propia. Fuentes: IIPE - UNESCO / OEI en base a EPH del INDEC

Tal como puede apreciarse, los valores más altos corresponden al año 2003 (inmediato a la crisis económica). Y aquí podemos reconocer el importante papel que cumplió la escuela, principalmente la pública, en la satisfacción de necesidades tan básicas como la alimentación⁵⁵.

Un análisis más minucioso nos permite reconocer algunas situaciones específicas de la escuela secundaria: si bien hay un crecimiento constante de la matrícula en el período 1997-2013 en el Ciclo Básico (1° a 3° año, Cuadro 2), el Ciclo Orientado (4° a 6°, Cuadro 3) recién en 2013 logra recuperar los niveles de matriculación del año 2003, mostrando que la sanción de la obligatoriedad, por sí misma, no es suficiente para el cumplimiento de las metas educativas. Por otra parte, el aumento sostenido de la matrícula en el sector privado en el período 2005-2013 nos lleva a vincular estos datos con los procesos de privatización de la educación vigentes desde los 90.

escolarización secundariaes el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel secundario, por cien. Fuente: http://www.siteal.iipe-oei.org/

Hemos recurrido a la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que sólo toma en cuenta los aglomerados urbanos y que trabaja con datos muestrales.

⁵⁵ En el caso de la UNSAM, por ejemplo, complementamos estos datos con la información sobre alumnos que se alimentaban en comedores escolares: en 1987, en San Martín, el 15% de los alumnos que asistían a la escuela primaria almorzaba en comedores escolares; en 2003 esa cifra se duplicaba llegando al 30%.



Cuadro 2: Alumnos matriculados en Ciclo Básico (1° a 3°) de la escuela secundaria común. Total país, 1997-2013

Año	Públic	0	Privado		
Allo	N	%	N	%	Matrícula total
1997	1.453.359	76,0%	458.150	24,0%	1.911.509
1999	1.505.521	75,8%	481.325	24,2%	1.986.846
2001	1.548.562	75,4%	505.596	24,6%	2.054.158
2003	1.533.054	75,3%	503.216	24,7%	2.036.270
2005	1.567.590	74,7%	530.863	25,3%	2.098.453
2007	1.580.618	74,8%	531.893	25,2%	2.112.511
2009	1.661.860	74,5%	568.604	25,5%	2.230.464
2011	1.709.411	74,6%	581.903	25,4%	2.291.314
2013	1.729.370	73,9%	611.740	26,1%	2.341.110

Elaboración propia. Fuente: DINIECE, Anuarios estadísticos, años seleccionados.

Cuadro 3: Alumnos matriculados en Ciclo Orientado (4° a 6°) de la escuela secundaria común. Total país, 1997-2013

Λ ~ ~	Público	0	Privado		
Año	N	%	N	%	Matrícula total
1997	789.076	67,3%	383.799	32,7%	1.172.875
1999	904.526	69,9%	390.140	30,1%	1.294.666
2001	996.279	69,6%	435.217	30,4%	1.431.496
2003	1.007.713	69,7%	438.207	30,3%	1.445.920
2005	924.621	68,0%	435.553	32,0%	1.360.174
2007	905.387	67,0%	446.631	33,0%	1.352.018
2009	937.476	67,5%	451.291	32,5%	1.388.767
2011	984.187	68,4%	455.707	31,6%	1.439.894
2013	1.037.086	68,0%	487.923	32,0%	1.525.009

Elaboración propia. Fuente: DINIECE, Anuarios estadísticos, años seleccionados.

Por último, una breve mención a los indicadores de rendimiento del sistema: repitencia, sobreedad y abandono interanual. En todos los casos trabajamos con los datos sobre educación estatal y privada, porque muestra que los problemas estructurales de la escuela secundaria se agudizan notablemente en el sector público y es allí donde ponemos el foco de nuestra atención en las clases de Política Educacional:

• la tasa de repitencia aumenta todos los años, pero la de la escuela pública triplica a la de la privada, en los dos ciclos (Cuadro 4);



- en las escuelas públicas, casi la mitad de los estudiantes tienen una edad superior a la esperada (Cuadro 4);
- el año 2009 es el que presenta los índices más altos de sobreedad (Cuadro 4); y resulta necesario analizar esta información en combinación con la aplicación de determinadas políticas sociales (por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo);
- la tasa de abandono interanual se duplica en las escuelas públicas, siendo más acentuada en el Ciclo Orientado (Cuadro 5).

Cuadro 4: Tasa de repitencia y sobreedad en la escuela secundaria común. Total país, 1999-2012.

		REPIT	ENCIA		SOBREEDAD			
	Educación estatal		Educación Privada		Educación estatal		Educación Privada	
Año	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4º a 6º)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)
1999	9,9	6,9	3,4	3,8	39,1	44,7	13,9	19,9
2003	11,1	8,5	4,0	3,1	38,2	42,9	13,8	18,7
2004	12,4	9,4	4,4	3,5	38,8	43,5	14,4	19,6
2005	14,7	10,1	5,0	3,7	40,0	43,6	14,7	18,6
2006	15,4	10,3	5,3	3,6	42,6	42,3	16,0	18,3
2007	14,0	9,6	4,8	3,7	43,6	43,0	16,6	20,0
2008	14,5	9,9	5,2	3,5	45,1	44,8	17,5	20,2
2009	15,0	9,5	5,0	3,1	45,7	46,7	17,8	20,3
2011	15,0	8,7	4,9	4,9	45,4	46,3	17,4	19,7
2012	13,9	7,9	4,4	2,6	44,8	45,6	16,9	19,3

Elaboración propia. Fuente: DINIECE, Anuarios Estadísticos.



Cuadro 5: Tasa de abandono interanual en la escuela secundaria común. Total país, 2003-2012.

	Educació	n estatal	Educación Privada		
Año	Ciclo Básico (1° a 3°)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	Ciclo Básico (1º a 3º)	Ciclo Orientado (4° a 6°)	
2003-2004	10,6	22,0	1,7	11,9	
2004-2005	10,5	23,1	2,6	12,5	
2005-2006	12,2	22,8	3,6	12,2	
2006-2007	11,8	21,6	4,3	12,5	
2007-2008	10,0	21,1	4,8	11,8	
2008-2009	10,5	19,8	2,2	12,6	
2009-2010	11,0	17,8	4,6	10,7	
2011-2012	10,7	18,4	2,9	10,3	
2012-2013	10,5	17,5	3,4	9,3	

Elaboración propia. Fuente: DINIECE, Anuarios Estadísticos.

PALABRAS FINALES...

Las asignaturas de Política Educacional incluidas en los profesorados universitarios (Ciencias de la Educación, Ciencias Biológicas, Enseñanza Media de Adultos, Geografía) reconocen que el ámbito principal de desempeño profesional de los futuros/as graduados/as es la escuela secundaria. En ese sentido, el tratamiento en profundidad que realizamos de los temas desarrollados en las líneas precedentes pretende contribuir al reconocimiento de la dimensión política del accionar educativo, y que los/as estudiantes puedan identificar los problemas estructurales y coyunturales del nivel, la función que en diferentes momentos históricos se le asignó a la escuela, las dificultades derivadas de la expansión de la matrícula y las estrategias adoptadas para enfrentarlas.

BIBLIOGRAFÍA

Brusilovsky, S.; Cabrera, M. E. y Kloberdanz, C. (2010). Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 32, (1), enero-junio, 24-39.

Evangelista, O. (2009). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais.* B UFPA. Belem. Brasil. Recuperado de http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-emeventos/view.download/120.html



- Fontes, V. (1996). Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. Tempo. 2 (3), 34-58.
- Gorostiaga, J. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En Más Rocha, S. M.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Pini, M. (comps.). *La educación secundaria como derecho* (pp. 17-47). Buenos Aires: Ediciones La Crujía/Stella.
- Krawczyk, N. y Vieira. V. (2012). Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasilia: LiberLivro.
- Martignoni, L. (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires: La Colmena.
- Más Rocha, S. M. (2007). Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora. *REXE "Revista de estudios y experiencias en educación"*. Edición Especial 1 (1), 29-53.
- Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En Vior, S.; Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. M. (comps.). Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? (pp. 17-46). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Más Rocha, S. M.; Lizzio, G. y Giménez, P. (2013). De las amonestaciones a la convivenciaescolar: unanálisis desdela normativa educacional. En Pini, M.; Más Rocha, S. M.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Asprella, G. (comps.). *La educación secundaria: ¿modelo en (re)construcción?* (pp. 131-149). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Más Rocha, S. M.; Lizzio, G. y Giménez, P. (2015). Regulaciones en la escuela secundaria argentina: fundamentos para la lectura, la escritura y el trabajo de campo en un programa de Política educacional. En *I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa*, Guarulhos: San Pablo, Brasil. Recuperado de http://www.encuentrorelepe.com.br/selecionados.php
- Menghini, R.; Migliavacca, A. y Más Rocha, S. M. (2015). Enseñar en la escuela secundaria. Condiciones de trabajo en la Argentina de comienzos del siglo XXI. [Mauscrito en prensa].
- Morgenstern de Finkel, S. (1986). Transición política y práctica educativa. *Revista Témpora*, 8.
- Oreja Cerruti, M. B. (2014). Políticas nacionales para la inclusión y coresponsabilidad del Estado-organizaciones de la sociedad civil. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación.* Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.



- Pinkasz, D. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Buenos Aires: FLACSO.
- Pinkasz, D.; Montes, N. y Fuentes, S. (2013). Base de datos de investigaciones sobre Educación Secundaria acreditadas en el sistema científico argentino y en otras instituciones de producción de conocimiento en educación en los últimos 10 años (2003-2013). Recuperado de http://ecys.flacso.org.ar/sistema consulta/docs/criterios.pdf
- Pronko, M. (2015). Desafíos teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. *I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa*. Guarulhos: San Pablo, Brasil. Recuperado de http://www.encuentrorelepe.com.br/selecionados.php
- Rodríguez Guerra, J. (2002). La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo". *Disenso*, 44, julio. Recuperado de http://www.pensamientocritico.org
- Tello, C. (2013). La educación secundaria en Latinoamérica: el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. ¿Avanzamos hacia el posneoliberalismo? En Pini, M.; Más Rocha, S. M.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Asprella, G. (comps.). *La escuela secundaria:* ¿modelo en (re) construcción? (pp. 69-87). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Terigi, F. (2012). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-72.
- Tiramonti, G. (comps.) (2012). *Variaciones sobre la forma escolar.*Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.). (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Vior, S. y Oreja Cerruti, B. (2013). El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980 / 2012). En Pereira, J. M. M. y Pronko, M. (orgs.) *Políticas do Banco Mundial para educação e saúde no Brasil (1982-2012)*. Río de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / CNPu.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Meschman, Clara García Labandal, Livia, livialabandal@gmail.com Garau, Andrea Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Introducción

Este trabajo presenta una investigación desarrollada al interior de un PROINPSI la cual procura identificar y caracterizar las competencias docentes que surgen en Profesores de Psicología en formación que cursan la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, así como relevar y analizar la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas.

La formación docente es entendida como un proceso complejo que remite a la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar. Se espera contribuir al análisis de las variables que influyen en la formación de competencias docentes y sus componentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes. En todos los casos se buscará establecer su relación con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.

El estudio pone foco en la observación realizada por parte de los tutores sobre las clases que los estudiantes desarrollan en ámbitos de prácticas institucionales situadas.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN ACCIÓN

Es posible definir a las comunidades de práctica como grupos sociales formados para desarrollar conocimientos especializados donde se comparte la reflexión de experiencias en pos de fortalecer interacciones y prácticas. El conocimiento se distribuye entre quienes participan de la comunidad y esto posibilita compartir experiencias y saberes y amplificar conocimientos.

El aprendizaje implica participación en una comunidad, lejos de tratarse de un proceso lineal individual de adquisición de conocimiento es conceptualizado como un proceso de participación social en el que impacta significativamente la naturaleza de la situación. Es fruto de una construcción social y de un proceso de multiplicación, no es poseído y no se genera desde un experto, sino desde el modo en que se participa en interacciones. Implica el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad, al tiempo que se configuran habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso (Lave y Wenger, 1991).

En la concepción de Wenger (1998) la comunidad es entendida como la



configuración social en la que el quehacer es definido como uno que merece la pena realizar y la participación se reconoce como importante para su realización. En este quehacer se construye una identidad, que se comunica en diversas formas discursivas y de actuación. En el entrecruzamiento de estas características aprender es hacer, aprender es experiencia cargada de significado (vivencia), aprender es pertenecer y aprender es hacerse (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009).

Wenger (1998) propone las comunidades de aprendizaje como contextos para la trasformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica la definición de competencias y la producción de experiencias llevan al aprendizaje periférico y la participación plena, se plantean como necesarios escenarios particulares en los que dichas competencias y experiencias resultan en transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica. Este autor, a esos escenarios particulares les llama comunidades de aprendizaje. Se trata de grupos de personas que comparten valores y creencias que orientan sus actividades a una meta cuyo logro depende de los aportes del colectivo. La formación y consolidación del grupo en el trayecto hacia la meta dará un sentido de comunidad que implicará conciencia de la pertenencia al grupo, influencias recíprocas, satisfacción de necesidades individuales y colectivas y vivencias compartidas que crean vínculos emocionales.

Wenger (1998) identifica tres dimensiones en las comunidades de práctica. La primera es el compromiso mutuo de los participantes. Sostiene que la práctica reside en una comunidad de gente y en las relaciones de compromiso mutuo por el cual hacen cualquier cosa que hagan. La segunda dimensión trasciende el compromiso y se refiere al esfuerzo conjunto. El compromiso debe resultar en actividad orientada hacia una meta, actividad de transformación. En esta actividad los agentes comparten la responsabilidad de su realización. La tercera dimensión se refiere al repertorio acumulado de discursos y acciones, marcando la historicidad en la producción de conocimiento. Así las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje que dan cuenta de un proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma desplaza el enfoque del aprendizaje, desde el polo centrado en el profesor o centrado en el estudiante, al eje centrado en todos los actores en un contexto de práctica. Las comunidades configuran grupos de personas con diferentes niveles de experiencias, conocimiento y pericia que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que tienen entre si, a la construcción de conocimiento colectivo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente (Rogoff, 1997 y Smolka, 1996).

Esta singularidad posibilita interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista



de quienes actúan e interactúan en la situación problema y tomar decisiones más ajustadas y adecuadas a partir de su participación en la experiencia práctica y la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones. Implica generar condiciones para que los actores involucrados, puedan vivenciar, al decir de Larrosa (2003), su experiencia de aprendizaje.

El sentido de identidad, en la comunidad de aprendizaje, se cimenta en el presente contexto de aprendizaje, pero incluyendo el pasado y el futuro en la trayectoria hacia la meta. Por ello resulta fundamental reconocer y considerar las experiencias y conocimientos previos de los miembros de la comunidad y a la vez promover el compromiso con la construcción activa de un futuro. (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009).

Participantes de la experiencia educativa

La población bajo estudio comprende 325 sujetos distribuidos en comunidades de prácticas, que cursaron la asignatura conformando las cohortes 2012 y 2013. La enseñanza de la Psicología es asumida como práctica compleja en tanto convoca un conjunto de disciplinas de diferentes marcos teóricos, tradiciones de investigación y prácticas profesionales de intervención que la posicionan en un estado preparadigmático en los términos de Kuhn.

La experiencia desarrollada al interior de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (Universidad de Buenos Aires) se instituye en el marco de una Comunidad de Aprendizaje. Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa.

Se analiza la incidencia del dispositivo instaurado en tanto promotor de la reflexión crítica sobre la propia intervención. Se sostienen encuentros en los que la "horizontalidad" entre pares y tutores dinamiza la tarea. El marco referencial es la "comunidad de aprendizaje", "comunidad de práctica", o "comunidad de conocimiento" resaltando la importancia de la actividad como lazo entre el individuo y la comunidad, así como la incidencia de las comunidades en la legitimación de las prácticas individuales. Se construyen y reconstruyen instrumentos para la revisión y ajuste de la intervención. La figura del tutor de prácticas se presenta como nodal en tanto referente poderoso que propicia contextos, y ofrece herramientas de mediación que se espera contribuyan al desarrollo y mejora de las habilidades de intervención práctica requeridas para una buena enseñanza. El aprendizaje se



produce como proceso de participación social, evidenciando significatividad para los sujetos implicados.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RELEVAMIENTO DE DATOS

Se construyeron los siguientes instrumentos para relevar datos:

- Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación. Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011).

Se diseñó y aplicó una guía de observación de componentes competenciales que pueden ser relevados en el desarrollo de las clases que se observan y están a cargo de los profesores en formación

- Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores en formación. (CAFP) Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011).

A los efectos de establecer relaciones entre la percepción del observador y la representación que el practicante ha construido a partir de la clase observada es que se aplicó un cuestionario autoadministrado sobre dimensiones y categorías de la unidad de análisis. Se diseñó este instrumento para relevar la perspectiva acerca de la propia actuación del profesor en formación, desde el metaanálisis, una vez finalizada la clase. Este instrumento evalúa la percepción de la propia actuación.

- Entrevista Estructurada para Futuros Profesores en formación (EFP) Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)

Se administró esta entrevista de preguntas abiertas sobre componentes competenciales a una muestra aleatoria del grupo total de sujetos.

RESULTADOS

1- Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio de las prácticas de enseñanza.

Respecto del objetivo que se proponía identificar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio de las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, en la primera toma, desde el registro observacional de los Tutores de prácticas, se obtuvieron los siguientes datos:

Los precursores didácticos que presentan mayor frecuencia, por tanto tienen puntajes más altos son:

Vinculados con la categoría Interacción: el indicador Nº 4 "Genera un clima favorable para la realización de la tarea".



En cuanto a la categoría planificación: el indicador Nº 10 "Contempla para el diseño de la planificación las particularidades percibidas en el grupo clase".

En relación a la categoría gestionar la progresión de los aprendizajes: el indicador Nº 13 "Previó los materiales didácticos necesarios para el dictado de su clase".

Relacionados a la categoría utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico: el indicador N° 24 "Utiliza lenguaje preciso y comprensible".

El precursor evaluativo que presenta mayor frecuencia, por lo cual tiene el puntaje más alto es el indicador N° 28 "Ajusta las estrategias de enseñanza a los indicadores de desempeño que percibe en el grupo clase (Evaluación formativa)".

El precursor metacognitivo que presenta mayor frecuencia, por lo tanto, tiene puntaje más alto es el indicador N°33 "Demuestra capacidad para la autoevaluación".

2- Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al finalizar las prácticas de enseñanza.

Respecto del objetivo que se proponía Identificar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados obtenidos en la segunda toma desde el registro observacional de los Tutores de prácticas indican:

Los precursores didácticos que tienen mayor frecuencia, por lo tanto puntajes más altos son:

En cuanto a la categoría interacción: el indicador Nº 3 "Interactúa positivamente con los alumnos".

En relación con la categoría planificación: el indicador Nº 11 "Adecua el enfoque de los temas a la experiencia e interés de los alumnos".

Vinculada a la categoría gestionar la progresión de los aprendizajes: el indicador Nº 17 "Maneja con solvencia los contenidos específicos disciplinares de la clase".

Ligada a la categoría utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico: el indicador N° 24 "Utiliza lenguaje preciso y comprensible".

El precursor evaluativo que tiene mayor frecuencia, por lo tanto puntaje más alto es: el indicador N° 30 "Retrabaja el error".

El precursor metacognitivo que tiene mayor frecuencia, y en consecuencia el puntaje más alto es: el indicador N° 33 "Demuestra capacidad para la autoevaluación".



3- Comparación indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza.

Respecto del objetivo que se proponía Comparar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados se obtuvieron con una Prueba T para muestras relacionadas.

La misma se realizó mediante el programa estadístico SPPS, de la Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación, comparando la primera y segunda toma efectuada por Tutores de Prácticas docentes. El nivel de significación tomado es de 0.05.

RESULTADOS OBTENIDOS RESPECTO DEL PRIMER INSTRUMENTO QUE REMITE A LA PRIMERA Y SEGUNDA OBSERVACIÓN DE CLASES REGISTRADAS POR TUTORES DE PRÁCTICAS

La media del Ítem 1- "Comienza la clase con una introducción apropiada" en la primera toma es (M: 2,51 y SD: 0,54) y en la segunda toma es (M: 2,48 y SD: 0,52). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0;60, superior al tomado que es 0;05, por lo tanto se mantiene la hipótesis nula, es decir no hay diferencias significativas entre medias.

Que la introducción de una clase resulta apropiada desde el inicio de las prácticas expresa de alguna forma que las múltiples experiencias que han tenido al respecto de una clase en nivel superior le han brindado las herramientas necesarias para considerar este aspecto y resulta una fortaleza que está presente en profesores novatos.

La media del Ítem 2- "Facilita la participación de los alumnos" en la primera toma es (M: 2,38 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,52 y SD: 0,58). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0.027 es menor a 0.05, por lo tanto no se mantiene la hipótesis nula, es decir hay diferencias significativas entre medias.

La experiencia de asumir como docente la conducción de una clase enriquece en los profesores en formación la capacidad de otorgar un espacio para la palabra del estudiante, sabiendo hacer algo enriquecedor con ella, con menos temor a que la clase se desvíe y el novel docente pierda el control.

La media del Ítem 14- "Presenta los temas en una secuencia didáctica" en la primera toma es (M: 2,39 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,53 y SD: 0,50). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.019, menor a 0.05.

En este caso se observa el progresivo dominio de la herramienta de planificación en secuencia didáctica, que avanza positivamente a partir de la experiencia en la utilización.

La media del Ítem 27- "Deja espacios vacantes para la reflexión (tiempo de



espera)" en la primera toma es (M: 2,01 y SD: 0,66) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,63). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.005, menor a 0.05.

La progresiva participación de los profesores en formación en la experiencia de enseñar le permite correrse paulatinamente del centro de la escena brindándoles mayor protagonismo a los estudiantes en sus clases. Se observa claramente un corrimiento propicio a favor de la participación de los sujetos que aprenden con la intencionalidad de contribuir en aprendizajes significativos.

Se considera que este logro es consistente con facilitar la participación de los alumnos, relevado y analizado en un apartado anterior.

La media del Ítem 29- "Compromete a los alumnos en la evaluación de la clase" en la primera toma es (M: 2,06 y SD: 0,70) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,66). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.34 es menor a 0.05.

Este resultado es concordante con los anteriormente mencionados en tanto muestra el deslizamiento de la centración en el docente a la centración en el estudiante, que se presentan en las prácticas de los profesores en formación.

CONCLUSIONES

En la actualidad, la Educación Superior debe asumir el desafío de formar a docentes que puedan confrontarse con problemas complejos y favorecer la innovación. La formación docente entendida como un proceso complejo y dinámico, remite a la adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar. La particularidad disciplinar de la Psicología constituye un desafío a trabajar al interior de la comunidad de prácticas en tanto se busca promover un docente capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo atendiendo a la especificidad de la disciplina.

La formación en la práctica, demanda entre otras cosas de dispositivos tutoriales, de una enseñanza tutorial, entendida como una acción deliberada y sistemática, que permita interactuar a los profesores en formación con los tutores para incorporarlos a las comunidades que realizan una práctica de vanguardia en su campo. El tutor, que ha tenido desde su origen un rol clave en relación con los aprendizajes, se sitúa en contextos universitarios específicos, forma parte de tramas de interacción que se organizan en torno a actividades determinadas y, en dichas situaciones, va conformando y construyendo marcos interpretativos desde donde se representa y actúa su rol.

Se abren interrogantes en relación con la figura de los tutores en tanto posibilitan la articulación de saberes teóricos y prácticos a través de la interacción



entre novatos y expertos al interior de una comunidad de aprendizaje, aportan las herramientas de ayuda que se ofrecen en el dispositivo de prácticas y como agentes motivadores de la participación real, gradual y legítima de los estudiantes en actividades relevantes de la profesión o la disciplina y en la conformación de redes humanas orientadas hacia la gestión e innovación del conocimiento.

El profesorado tiene una función docente e investigadora, pero además debe afrontar una función tutorial. El rol de tutor de prácticas parece vislumbrarse como un puente, como una bisagra que acompaña el cambio de actividades y funciones actuales de la universidad en la transición hacia propuestas pedagógicas más complejas y, en algunos casos, más innovadoras. Generar espacios de apropiación y reflexión crítica contribuirá a construir con los distintos actores involucrados, un análisis destinado a establecer mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Se espera, desde estos espacios, contribuir al análisis de variables que subyacen en la formación de competencias docentes, así como relevar dificultades, obstáculos o puntos críticos emergentes.

BIBLIOGRAFÍA

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. 3era ed. Madrid: Akal.

Baquero, R. (2006). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2009). Cómo mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Madrid: Graó.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Compagnucci E., Cardós P. y Ojeda G. (2002). Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias* Sociales, 7, 7-24.



- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work,* 14, (1).
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología. *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007.* pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007). Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas. XII Congreso Argentino de Psicología (FEPRA-AUAPSI). San Luis. Argentina.
- González, E. M. (2007). Fundamentos de totalidad y holismo en las Competencias para la investigación. *Laurus*, 13, (24), 338-354. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485017
- IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000). Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Vol. II. Buenos Aires.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.*Barcelona: Editorial Paidós.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14, (2). 1-23. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE
- Mastache, A. (2007). Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Perrenoud, Ph. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Rodrigo M. J. y Pozo J. I. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 407-423.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, Número Especial. 1-21. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/302/301
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001). *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
- Toledo Pereira, M. (2006). *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. Revista de Orientación Educacional*, 20 (38), 105-116.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Revisitando un dispositivo de formación docente

Monetti, Elda, marga@criba.edu.ar Iriarte, Laura, iriartelaura@bvconline.com.ar Baigorria, Laura, baigorria27643@gmail.com Boquin, M. Soledad, soledad.boquin@uns.edu.ar Universidad Nacional del Sur

Introducción

Desde hace varios años estamos desarrollando un dispositivo de formación docente en la asignatura Didáctica General que pertenece al plan de estudio de los profesorados de educación secundaria de una universidad Argentina.

El propósito principal de la materia es que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase escolar. Se espera que resignifiquen los saberes construidos a lo largo de su biografía escolar al apropiarse de referentes teóricos y los transformen en herramientas a la hora de comprender las prácticas de enseñanza y actuar en consecuencia. Esta intención se sustenta en nuestro posicionamiento respecto al desarrollo profesional del docente, como proceso de indagación, análisis, comprensión y producción reflexiva de saberes didáctico pedagógicos.

A partir del análisis de las experiencias de años anteriores propusimos y llevamos a cabo modificaciones en la propuesta del cursado, que resultaron avances en la búsqueda de ofrecer un espacio de reflexión y análisis de las prácticas docentes desde el paradigma de la complejidad.

En el presente trabajo se describe el recorrido realizado desde el diagnóstico de la situación, la nueva propuesta de la cátedra, la transformación del dispositivo y los resultados obtenidos en su puesta en marcha durante el año 2014.

NUESTRA PROPUESTA

La materia Didáctica General se constituye en torno a la didáctica como disciplina que pertenece al campo de las Ciencias de la Educación en la tradición Latinoamericana. Se aborda a su objeto de estudio, la enseñanza, desde las hipótesis de la complejidad (Morin, 2008) y la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2011). El conocimiento didáctico busca comprender a la enseñanza en tanto práctica social así como plantear prescripciones acerca de la intervención del docente en las situaciones de enseñanza. Al estar inserta en todos los planes de estudio de los profesorados que se dictan en la universidad su desarrollo aporta a la formación de grado de los futuros docentes. Consideramos que el desarrollo profesional del docente, como un



proceso de análisis, comprensión y producción reflexiva del saber didáctico. Desde esta postura pensamos que la formación docente implica un desarrollo personal, una búsqueda de formas, de maneras de ejercer la docencia al poner en tensión conocimientos, habilidades, significados atribuidos al rol, su imagen como docente, entre otras. Se opone a la concepción de ser formado por "otro". Sin embargo no es una búsqueda en soledad sino que el sujeto se forma a sí mismo por diversas mediaciones (Ferry, 1997). Asimismo, este proceso implica la reflexión y el análisis de las propias prácticas y de situaciones de enseñanza construidas durante su biografía escolar.

El propósito principal de la materia es que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre los procesos educativos en que van a desarrollar su tarea docente. Se espera que se apropien de referentes teóricos y los transformen en herramientas a la hora de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y actuar en consecuencia.

Tomando en cuenta el encuadre detallado anteriormente se construye un dispositivo de formación docente focalizado en el análisis, la reflexión y la propuesta de acciones de las situaciones de enseñanza. La finalidad de este dispositivo es lograr una articulación entre la teoría y la práctica, entre la formación académica y la práctica profesional. Constituye una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de las capacidades necesarias para el desempeño de la profesión.

Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas (matemática, química, filosofía, historia, letras, economía), con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación a lo que es enseñar, aprender, constituirse como alumno y docente en la escuela secundaria, entre otras construcciones de sentido. Para comenzar a reflexionar sobre esas marcas de inscripción, desde hace más de diez años venimos implementando un dispositivo de formación docente que actúa como analizador, mediador de la formación y provocador de cambios.

El dispositivo, en tanto artificio o creación compleja, supone la presencia de componentes heterogéneos (personas, tiempos, recursos, objetivos, entre otros), con los que se crean las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos (Souto, 1999). Es una creación para la comprensión de la enseñanza y de la formación pedagógica desde un abordaje multirreferenciado que permite entender qué sucede en una circunstancia concreta bajo un juego de interacciones que intervienen y median en los hechos que acontecen (Souto, 1999).



EL DISPOSITIVO EN ACCIÓN

El dispositivo que construimos está compuesto por diversos momentos relacionados entre sí. Uno de ellos abarca el estudio y la comprensión de marcos teóricos y metodológicos propios de la didáctica por medio de las clases presenciales y de actividades de apoyo a través del aula virtual que permiten ese abordaje. Las unidades didácticas que se desarrollan abarcan: el conocimiento didáctico; el análisis y la reflexión en torno a las situaciones de enseñanza y la intervención docente. La exposición breve, el análisis grupal de casos, el aprendizaje basado en problemas, los relatos de experiencias y las microclases, son algunas de las estrategias didácticas utilizadas.Como instrumento de evaluación de este momento se utiliza una prueba escrita de preguntas se estructuradas que apuntan a la comprensión de las nociones trabajadas.

Otro de los momentos del dispositivo es la observación y el análisis de clases escolares. Como modo de acercarse a la cotidianeidad los estudiantes concurren en díadas, durante dos/tres semanas, a observar espacios curriculares afines a sus áreas disciplinares, en escuelas de educación secundaria de la ciudad. A partir de las notas de campo van a construir, colaborativamente, los registros de las observaciones en los espacios de reflexión generados en las clases. Sobre los registros se utiliza el análisis inductivo que va de los datos a la construcción de hipótesis interpretativas en las que la teoría actúa como mediadora. En este movimiento se explicitan las relaciones entre los datos empíricos y las categorías teóricas que revierten en la construcción de conocimientos situados a fin de generar saberes que hagan comprensiva la situación y les permita reflexionar sobre sus posicionamientos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje en la clase.

La observación de las clases, la transcripción de los registros, el análisis de los datos de las clases observadas y la redacción del informe en el que se vuelca este último son habilidades que se trabajan específicamente en las clases.

Un informe escrito, que se constituye en la segunda instancia de evaluación del cursado de la materia, recoge el análisis de la clase elaborado por la díada de estudiantes que realizó la observación. Para la redacción del mismo se establecen pautas formales de elaboración que deben considerar para la entrega. Además, se les solicita que expliciten y fundamenten las relaciones entre datos y categorías teóricas y que profundicen en la fundamentación desde los marcos teóricos correspondientes.

Esta forma de trabajo habilita a los alumnos no solo a estar en presencia de la situación que posteriormente se constituirá como espacio de inserción e intervención profesional sino que ese momento de observación pueda ser la situación que implique recuperar y posicionar al saber teórico trabajado desde la cátedra como insumo para analizar, comprender y teorizar sobre



esa realidad que acontece *in situ*. No se trata de una vinculación lineal entre teoría-práctica, es decir, que aspectos estudiados desde los marcos teóricos se confirman o no en la práctica; más bien intentamos, un trabajo recursivo, que permita la construcción de elementos de análisis, discusión y reflexión que surjan a partir de lo vivenciado y trabajado a la luz de los marcos teóricos. Trabajo recursivo "en tanto cada una es a la vez que efecto, provocador necesario de nuevos efectos (siempre cambiantes) en aquello de donde proviene" (Souto, 1999:72).

El último momento del dispositivo tiene como objetivo la elaboración de una planificación para una de las clases del curso que se observó. Esta tarea se realiza a lo largo de las últimas clases en las que se discuten los marcos teóricos referidos a la planificación didáctica, se analizan diversos tipos de planificaciones y se abren discusiones acerca de las propuestas que individualmente proponen los estudiantes. La presentación escrita de la planificación y su presentación en un coloquio se convierte en la última instancia de evaluación de la materia.

LA REVISIÓN DEL DISPOSITIVO

Consideramos que es imprescindible la re visión de toda propuesta didáctica, en este sentido la implementación del dispositivo que aquí presentamos no escapa a esta afirmación. Para ello utilizamos las evaluaciones que realizan los estudiantes al entregar el informe del análisis de las clases y al finalizar el cursado de la materia así como la autoevaluación del equipo docente de la cátedra. Es a partir de estos datos que hemos realizado un análisis de este dispositivo al que hemos apostado y que pretendemos continuar en 2015.

ACERCA DE LAS PRODUCCIONES

En la clase en que los/las estudiantes entregan el informe del análisis de las clases se le solicita que señalen aspectos positivos/ facilitadores del trabajo y aspectos negativos/obstaculizadores del mismo.

En relación a los aspectos facilitadores construimos alrededor de lo narrado dos ejes. En el primero de ellos se agruparon las respuestas en que los estudiantes manifestaban la ausencia de dificultad en la selección y visualización de antemano, una vez elaborado el registro, de las perspectivas para el análisis del mismo⁵⁶.

Para la realización del informe se les solicita a los estudiantes que seleccionen al menos tres perspectivas teóricas de las cinco trabajadas: instrumental, psíquica, social, institucional, discursiva. A fin de evitar la fragmentación del análisis también se le solicita que elijan una imagen que represente las clases observadas a fin de reconstruir el sentido de totalidad de la experiencia de observación realizada.



Cabe destacar que las perspectivas más utilizadas fueron en primer lugar la instrumental siguiendo por la discursiva, la institucional o psico-social, la ética y utilizándose en menor proporción la psíquica⁵⁷[i].

El segundo eje hace referencia al carácter enriquecedor del trabajo en parejas y cómo la mirada del otro problematiza, aporta y hasta capitaliza en pos de una elaboración conjunta superadora de la individual.

En contraposición surgieron algunos factores obstaculizadores de la realización del informe. Estos fueron enunciados como dificultades o fuerzas que friccionaban en el momento de finalizar o dar un cierre al trabajo escrito. Entre estos se mencionan: la extensión formal del informe y las dificultades en torno a la segmentación del registro:

Lo difícil fue analizar todos los aspectos que nos interesaban desde la multirreferencialidad en el escaso espacio que disponíamos. Muy reducida la extensión de 6 carillas"; "fue difícil remitirnos a la extensión solicitada en la consigna parcial. La bibliografía, junto con el registro y nuestras observaciones y conexiones ocupaban mucho más de 6 hojas"; "expectativas insatisfechas al no tener un texto que explique los criterios de segmentación del registro de la observación"; "fue difícil llevar a cabo la segmentación de los registros en otros recortes temporales que no fueran del mismo día en el que se dictaba la asignatura.

Siguiendo con las dificultades en la redacción del informe surge la utilización de la lógica inductiva conjuntamente con su terminología. Muchos alumnos alegan que sus trayectorias educativas universitarias, más precisamente en la elaboración de informes para otras asignaturas, impera la lógica deductiva por lo cual la propuesta epistemológica de la cátedra generó dificultades y resistencias: "nos resultó difícil partir de datos o situaciones en particular e ir a la teoría. Estamos acostumbrados al revés, a ver desde la teoría las situaciones".

En cuanto al último punto, de búsqueda y selección de una imagen que representara la clase observada; identificamos que tuvo un papel eminentemente movilizador desafiándolos a la indagación, la exploración y la creatividad. Generó entusiasmo en los alumnos/as aunque también incertidumbres y ansiedades ante no poder materializar el encuentro de una imagen que cubriera todas sus expectativas y que captara la totalidad de la clase observada. Explicitan diferentes sentimientos:

"...curiosidad por buscar alguna asociación con el análisis"; "fue novedoso y a la vez difícil encontrarla"; "generó dudas porque en la misma clase observada percibimos distintas situaciones. La elección de una sola imagen nos llevaba a

⁵⁷ Desde nuestra reflexión creemos que una de las razones por las cuales la perspectiva psíquica no fue abordada sería el escaso tiempo de observación de clases para permitir un abordaje tan profundo como la perspectiva lo demandaría.



considerar una sola de ellas y descartar el resto"; "incertidumbre en el primer momento, y luego entusiasmo en la búsqueda y justificación de la misma".

Otra de las consignas que se presenta a los estudiantes al entregar el informe consiste en una serie de frases incompletas para que se animen a relatar sus vivencias, dificultades, aprendizajes y aciertos en la realización de este informe. Las frases incompletas provienen del campo de la psicometría constituyendo estímulos estandarizados a la manera de troncos verbales que los alumnos estructuran proyectando sus ideas, valores, creencias, anhelos fantasías y temores, entre otros. (Calzada, 2004).

Del análisis de las respuestas al primer disparador, cuya frase incompleta presentada fue: "Todas nuestras expectativas con respecto a la realización del informe se vieron relacionado con...", se infiere que las expectativas fueron ampliamente satisfechas. Aparece con fuerza la modificación y hasta la superación de las mismas desde el inicio de la cursada:

- "(...) expectativas cumplidas y me atrevería a decir que empecé el trabajo con muy pocas y a medida que iba avanzando me entusiasmé y terminé superándolas";
- "(...) las expectativas se vieron superadas". Con el correr de las clases observadas creíamos que iba a presentar una gran dificultad el hecho de realizar un análisis concreto, debido a la complejidad de las clases. Así mismo creemos que fue satisfactorio el análisis multirreferencial transformándose este último en una verdadera herramienta interpretativa y de comprensión";
- "(...) las expectativas se vieron desbordadas. Con esto queremos significar que la complejidad del trabajo fue mucho mayor que la inicialmente esperada. Detrás de cada página escrita se ocultan decenas de horas de lectura comparación y análisis. El trabajo intelectual fue mucho mayor que preparar un parcial".

El análisis de las respuestas nos permite afirmar que la observación y análisis de la clase es valorado positivamente por los estudiantes. También resulta relevante tomar nota de las dificultades que encuentran frente a la exigencia de pensar la teoría como herramienta que permite comprender la situación en que se encuentra el docente, proporcionar otra mirada, otra perspectiva sobre los posibles problemas que pudieran surgir en los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Las evaluaciones de cátedra

De las evaluaciones de cátedra que los/las estudiantes completan al terminar el cuatrimestre podemos señalar que se valora positivamente los contenidos abordados, la relación que se hace al recuperar los abordajes teóricos de materias pedagógicas ya cursadas. Reconocen la buena distribución del tiempo,



el uso de un cronograma y el logro de objetivos propuestos en el programa.

Asimismo identifican las actividades cognitivas que les generó la propuesta señalando la comprensión, la reflexión, la crítica, el análisis y la articulación conceptual con la praxis. Señalan como *significativo* el aprendizaje que se promueve.

El sistema de evaluación es indicado como innovador frente a las propuestas a las que están habituados, especialmente la consigna de segundo parcial a manera de informe situado.

También hacen algunas sugerencias con respecto al desarrollo de las perspectivas teóricas, es decir, que las lecturas tengan la misma extensión en todas las perspectivas ellas. Con respecto a las observaciones de las clases se solicita que comiencen al inicio del cuatrimestre y no ya avanzado el mismo. Finalmente se sugiere que las tutorías para los trabajos sean más personalizadas.

Autoevaluación del equipo docente

Desde la autoevaluación del dispositivo consideramos que su desarrollo implicó todo un aprendizaje y desafío para las docentes debido a que, excepto la profesora a cargo de la materia y una de las ayudantes, el resto de sus miembros (una asistente y una ayudante) eran nuevos. Esto significa que como equipo docente era la primera vez que trabajábamos juntas. Por otro lado, también fue la primera vez que enfocamos la materia desde una comprensión holística de la clase escolar, con el aporte de una perspectiva multirreferencial, lo cual enriqueció el trabajo de la cátedra. Resultó movilizador al punto de implicarnos en un curso de escritura que nos permitiera acompañar el ejercicio de redacción de informes de los estudiantes. Reconocemos que se va construyendo una mirada de la didáctica que se deberá seguir enriqueciendo y debatiendo. Consideramos, al igual que los estudiantes que fue muy importante recuperar los marcos teóricos de las asignaturas pedagógicas que los alumnos ya habían cursado así como la importancia de continuar con las observaciones de las clases como una entrada a terreno. Esta situación siempre resulta muy impactante para los estudiantes pero en nuestro caso quizás es más significativa ya que es la primera vez que los/las estudiantes vuelven a la escuela secundaria después de haber ingresado a la universidad tres o cuatro años atrás.

En las evaluaciones de los estudiantes así como en las de los docentes es posible identificar algunos aspectos a considerar y resolver en vistas a la planificación del dispositivo para el corriente año:

- · Revisar el proceso de evaluación
- Proponer instancias de escritura guiadas
- Armar grupos de estudiantes con tutorías personalizadas



- Proponer mayor variedad y cantidad de escuelas para observar
- Presentar más ejercicios de análisis de clases
- Trabajar más detenidamente (dedicar más espacios) a la segmentación de los registros de las observaciones
- Explotar más el aula virtual e incorporar otros espacios de mediación tecnológica
- Hacer devoluciones a las escuelas en las que los estudiantes realizan las observaciones
- Trabajar en seminarios internos en que discutamos cuestiones teórico-metodológica

A MANERA DE CIERRE

El dispositivo que aquí presentamos y re – visamos genera un impacto significativo en la construcción/deconstrucción de la biografía escolar de los estudiantes; supone interacciones en el ámbito escolar y el desarrollo de diversas capacidades: cognitivas, comunicacionales, sociales que el futuro docente debe ir construyendo. Para el equipo docente constituye un punto de conexión y un espacio de problematización que nos permite introducirnos en la complejidad de la Didáctica como disciplina, de sus ocupaciones y preocupaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (2011). Les termes de la complexité (encadré). *Hermès: Cognition-Comunication-Politique*, (60), 135-137.
- Calzada, Javier. G. (2004). La técnica de las frases incompletas: revisión, usos y aplicaciones en procesos de orientación vocacional. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/tecnica_de_las_frases_incompletas.pdf
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Morin, E. (2008). Introducción al pensamiento complejo. Argentina: Gedisa.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

¿Cómo encarar la tarea de constituirse en estudiante del nivel superior?

Montano, Andrea, amontanoar@gmail.com Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur

PRESENTACIÓN

En esta comunicación queremos compartir algunas reflexiones que surgen del trabajo investigativo que, como grupo, llevamos adelante en la Universidad Nacional del Sur (UNS) desde el PGI "Enseñanza, aprendizaje y evaluación en Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad".

Nuestra hipótesis de trabajo se orienta al reconocimiento de debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Química en los últimos años de la educación secundaria y en el ingreso a la universidad, con vistas a problematizar esos procesos y generar intervenciones que favorezcan el aprendizaje profundo de la disciplina.

En este trabajo, nos centramos en la necesidad de construir conocimiento en torno a la evaluación de Química en el ingreso a la universidad. Tomamos como punto de partida el análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en la nivelación en Química para los ingresantes a distintas carreras de la UNS en el 2015.

A partir del análisis realizado buscamos aproximar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Qué se evalúa? ¿Conocimientos, habilidades, competencias? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué información permiten obtener los instrumentos utilizados? ¿Qué criterios orientan la evaluación? ¿Qué concepciones de enseñanza y de aprendizaje subyacen? ¿Quién/es logra/n constituirse en estudiantes universitarios? ¿Cómo encarar esta tarea?

LA NIVELACIÓN EN QUÍMICA EN EL INGRESO A LA UNS: INSTRUMENTOS, CRITERIOS Y CONTENIDOS

Entendemos que la finalidad última de todo proceso de evaluación es recabar información para obtener retroalimentación relativa a algo que interesa particularmente y, en base al procesamiento de esa información, estar en condiciones de tomar decisiones para la mejora.

Ahora bien, no se trata de obtener toda la información posible sino un recorte que dependerá del/de los propósito/s que orienten el proceso de evaluación, de aquello que se pretenda evaluar, de los instrumentos seleccionados o



diseñados para tal fin, de los criterios que orienten la valoración que se realiza y de los agentes de la evaluación.

En el nivel superior de educación, los procesos de evaluación no escapan a esta generalidad pero con algunas especificidades propias del nivel educativo.

Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior tienen lugar en el cruce de tres planos con características que las diferencian de los otros niveles educativos. Nos referiremos a continuación a las particularidades institucionales, curriculares y pedagógico-didácticas.

En lo relativo a lo institucional, el nivel superior está conformado por universidades, institutos universitarios e institutos superiores de formación docente, técnica y artística. Existen diversidad de instituciones⁵⁸ y de propuestas formativas que, dada la singularidad de su conformación y la impronta que marcan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, resultan imposibles de uniformar.

Por otra parte, en el plano curricular, cada una de las propuestas formativas apunta a una determinada formación académica y/o profesional que incidirá en las distintas situaciones didácticas: qué y cómo se enseña, y se evalúa con vistas a contribuir desde todas las materias de un plan de estudios a la formación en cierta práctica profesional.

Finalmente y en relación con lo expuesto, en el plano pedagógico-didáctico y en las distintas *configuraciones didácticas* (Litwin, 1997) que tienen lugar en las clases del nivel superior, cobra un lugar central la articulación entre teoría y práctica, tanto al interior de las clases como en la especificidad de los contenidos que se enseñan y su relación con la práctica profesional para la que se forman los estudiantes en cada contexto.

Estas notas características de las situaciones didácticas en el nivel superior nos llevan a situar el caso que nos ocupa: se trata de una única propuesta de nivelación en Química para ingresantes a distintas carreras de la UNS: de Ingeniería y Licenciatura en Química, Geología, Biología, Farmacia, Bioquímica, Ingenierías y Agronomía.

La utilización de un único instrumento de evaluación para los ingresantes a distintas carreras en la nivelación en Química se atribuye principalmente a la estructura departamental de la UNS: es el Departamento de Química quien dicta el curso y lo evalúa. Sin embargo, si bien puede sugerir ciertos temas, los contenidos se pactan con los departamentos cabecera de cada carrera en cuestión, es decir, Geología, Biología, Farmacia, Bioquímica, Ingenierías y Agronomía piden el servicio y estipulan en su plan la Química que sus alumnos necesitan para ingresar a la carrera correspondiente.

La nota de la singularidad de las instituciones del nivel superior se complejiza en la estructura de las universidades, en las que sus facultades o departamentos en sus prácticas realizan movimientos instituyentes y adquieren, a su vez, rasgos institucionales propios.



La segunda cuestión que se plantea es qué entiende por "contenidos" cada departamento y cómo los define, en un continuo que podemos representar entre dos polos: la enunciación de un listado de temas, por un lado, y la formulación integrada y complejizada de contenidos que promuevan el aprendizaje de desempeños en contexto, por otro.

El análisis conduce a formular nuevos interrogantes, en este caso, nos preguntamos: ¿cómo hacer lugar, en este marco institucional y desde la perspectiva de la complejidad, a los contenidos de Química que demandan como base los procesos de formación para las distintas prácticas profesionales a los que los ingresantes se incorporan?

¿Cuál es el instrumento de evaluación?

El sistema de evaluación al que nos referimos está conformado por dos exámenes de "promoción de nivelación en Química". Formalmente, se trata de pruebas escritas organizadas según problemas. Como ejemplos podemos citar los siguientes:

PRIMER EXAMEN:

Problema 1:

a) Identifica en la Tabla Periódica un elemento M que pueda formar un ion M+.

SEGUNDO EXAMEN:

Problema 1:

Escriba las ecuaciones que representan las siguientes reacciones químicas:

a) Industrialmente el sulfato de calcio sólido se obtiene a partir del carbonato de calcio sólido y ácido sulfúrico acuoso.

Aunque los exámenes se estructuran recurriendo al término "problema", el análisis didáctico de las actividades referidas no permite sostener esta denominación.

Torp y Sage (1998) definen al aprendizaje basado en problemas como "una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real" (1998: 37). Reconocen que esa experiencia requiere de ciertos elementos esenciales, entre otros:

- La situación problemática debe ser el centro organizador y contexto del aprendizaje.
- Para ser considerada una situación problemática, no debe estar estructurada ni contar con procedimientos de antemano que permitan obtener en forma espontánea una única respuesta como resultado.



• Los alumnos resuelven activamente el problema y aprenden durante ese proceso.

Por su parte, Pozo (1994) sostiene que

...una situación sólo puede ser concebida como un problema en la medida en que existe un reconocimiento de ella como tal problema, y en la medida en que no dispongamos de procedimientos de tipo automático que nos permitan solucionarla de forma más o menos inmediata, sino que requieren de algún modo un proceso de reflexión o toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir (1994:36).

En este sentido, entendemos que las actividades propuestas en los exámenes de nivelación en Química presentan ejercicios, más que problemas. Una ejercitación que como tal acepta una respuesta única o que el estudiante puede conocer de antemano al haber realizado actividades similares en los cuadernillos que orientan el cursado de la nivelación en Química.

Desde el punto de vista didáctico, para poder considerar una actividad como problema tenemos que poder constatar que, al afrontarlo, el estudiante tiene que poner en marcha procesos cognitivos que le permitan identificar cuestiones clave: qué sabe y qué necesita saber, y obtener la información necesaria para dar la respuesta que considere óptima, entre las respuestas posibles.

El trabajo con problemas pone a los estudiantes en situación de tomar decisiones, de trabajar en forma colaborativa y autónoma. Los aprendizajes a partir de la resolución de problemas conforman una red mental de experiencias que permite establecer conexiones con los problemas de la práctica profesional.

¿Cuáles son los criterios de evaluación?

Ambos exámenes están encabezados por la siguiente leyenda:

LEA cuidadosamente los enunciados antes de comenzar. Sea prolijo. Muestre todo su trabajo, no dé solo resultados, en la HOJA DE EXAMEN. NO SE CORREGIRÁ lo escrito en LÁPIZ ni en hoja BORRADOR. Firme a continuación y en la última hoja del examen.

Es esta la única referencia que existe en el examen respecto de los criterios de evaluación, es decir, respecto de aquellos parámetros que orientarán la valoración que se haga de la producción de cada estudiante y que le comunican qué desempeño se espera de él o ella.

Los estudiantes, entonces, deben notificarse al pie y entender que se los evaluará positivamente si son prolijos y no escriben con lápiz, y si plasman en la hoja todo el trabajo mental realizado; inferimos que lo que se busca



evitar, es que al requerir los ejercicios respuestas únicas o predeterminadas⁵⁹, es probable que puedan copiar el resultado final de otro compañero.

A partir del análisis realizado de instrumentos y criterios de evaluación, y teniendo en cuenta que, como sabemos, hace tiempo se trabaja en la definición de competencias de ingreso y de egreso para varias carreras universitarias, entonces, nos preguntamos: las concepciones de enseñanza y de aprendizaje en las que se sustentan las prácticas de evaluación en el ingreso en Química en la UNS, ¿generan las condiciones para una evaluación inicial de saberes (habilidades, valores, conceptos, teorías, principios, normas, procedimientos) ligados a la futura práctica profesional?

Enseñanza y aprendizaje en el nivel superior: ¿Qué concepciones subyacen a la evaluación en el ingreso?

Trayectos investigativos⁶⁰ realizados desde el Área de Ciencias de la Educación, nos permiten arribar a algunas conclusiones respecto del modelo pedagógico en la UNS.

¿Cómo se desarrollan habitualmente las clases? La enseñanza se puede definir principalmente como un proceso unidireccional de transmisión de los contenidos desde el que sabe al que no sabe, donde es característica la separación entre la teoría y la práctica. Esto se evidencia en lo curricular, por ejemplo, en la programación de las asignaturas, donde se diferencia las clases teóricas de las clases prácticas, y en lo didáctico al constatar su dictado paralelo, con horarios, espacios, docentes y grupos especialmente individualizados. Incluso, las clases teóricas y las prácticas muchas veces manifiestan una estructura didáctica con objetivos, formas de tratamiento de los contenidos y evaluación independientes o con escasa relación.

Aunque podemos encontrar equipos de cátedra, docentes y alumnos que sostienen alternativas pedagógicas innovadoras, en el modelo pedagógico generalizado en la UNS persisten las acciones rutinarias y la mencionada separación entre la teoría y la práctica.

Este modelo responde a una determinada concepción sobre el conocimiento,

Por ejemplo, para el ejercicio "Identifica en la Tabla Periódica un elemento M que pueda formar un ion M^{+} " no existe una única respuesta correcta pero sí al menos 6 respuestas que el estudiante puede dar de modo más o menos automático, sin necesitar definir cuál es el problema y construir alternativas de solución.

⁶⁰ Nos referimos a los siguientes:

^{- &}quot;Las representaciones sociales de los docentes universitarios acerca de sus prácticas de la enseñanza en la U.N.S.", Directora: Susana Barco, Codirector: Roberto Elgarte (1999-2001). UNS, Bahía Blanca.

^{-&}quot;Las representaciones sociales de los alumnos de la U.N.S. acerca del saber y la docencia universitaria", Directora: Elisa Lucarelli, Codirectora: María Cecilia Borel. (2001-2002). UNS, Bahía Blanca.



tratado y enseñado como cerrado y absolutizado y, sobre el aprendizaje, concebido como receptivo y sin espacio para la problematización por parte de los/as alumnos/as.

Toda propuesta didáctico-curricular se construye sobre presupuestos vinculados con una toma de posición epistemológica respecto de la disciplina a enseñar y de las teorías sobre el aprendizaje. Reflexionar acerca de cómo aprenden los estudiantes nos lleva a preguntarnos también sobre cómo se concibe al objeto de estudio: ¿cómo algo dado o cómo algo a construir?

En el caso de la nivelación en Química, si suponemos que las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes son coherentes con las prácticas de evaluación, podemos concluir que la teoría ostenta un estatus epistemológico mayor que la práctica: hay que dominar la teoría para luego poder aplicarla en la práctica, una práctica que se identifica con ejercicios las más de las veces descontextualizados, tanto en relación con la vida cotidiana como con la futura práctica profesional. En este sentido, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se definen según la siguiente dinámica: el profesor enseña, los estudiantes aprenden y aplican.

La lógica del contenido influye de manera central en la forma de conocimiento, entendiendo por ella los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado. Edwards (1997)describe las formas de conocer y sus implicaciones para el sujeto en la relación con el conocimiento.

En el caso que analizamos, el saber de la disciplina Química es reducido a un *conocimiento tópico*, a contenidos configurados como datos con relación de contigüidad y que se presentan mediante términos más que conceptos. Datos que no permiten ambigüedades y que deben ser nombrados con precisión. Desde la enseñanza, los contenidos son presentados como verdades incuestionables y mediante un lenguaje científico que resulta extraño a los estudiantes. El énfasis está puesto en nombrar el término correcto más que en la utilización del conocimiento, lo que admite respuestas únicas (Edwards, 1997).

Desde el enfoque de la enseñanza situada y la evaluación auténtica, Díaz Barriga Arceo (2006) plantea, en cambio, que el aprendizaje basado en problemas consiste en el planteo de una situación problema vinculada al mundo real, desde donde se promueve deliberadamente el desarrollo de procesos de indagación, de aprendizaje activo para la construcción de conocimientos o para la reflexión sobre determinadas habilidades en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional específico. El estudiante cuando se enfrenta con el problema, analiza la situación desde distintas perspectivas y construye una o varias opciones viables de solución.

Sin lugar a duda, lo expuesto conduce a pensar en otras formas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la disciplina Química en el ingreso. ¿Por



dónde empezar? ¿Qué recuperar de lo que se hace y hacia dónde avanzar con nuevas prácticas?

f A modo de cierre: f La evaluación de f Química en el ingreso como punto de clivaje 61

A lo largo del trabajo hemos intentado dar respuestas a los interrogantes iniciales y, en este camino, han surgido nuevos: ¿cómo hacer lugar, en el marco institucional de la UNS, a los contenidos de Química que demandan como base los procesos de formación para las distintas prácticas profesionales a los que los ingresantes se incorporan? Además, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje en las que se sustentan las prácticas de evaluación en el ingreso en Química, ¿generan las condiciones para una evaluación inicial de saberes (habilidades, valores, conceptos, teorías, principios, normas, procedimientos) ligados a la futura práctica profesional?

Estas nuevas preguntas reconducen al título del trabajo: ¿Quién/es logra/n constituirse en estudiantes universitarios? ¿Cómo encarar esta tarea?

En lo hasta aquí presentado hemos "desandado" el camino: partimos de los exámenes de la nivelación en Química en el ingreso a la UNS, analizamos sus instrumentos y criterios, para luego preguntarnos por las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento que predominan institucionalmente y en las que se enmarcan las prácticas evaluativas, en particular, y los procesos de formación para determinadas prácticas profesionales, en general.

Con frecuencia, la actividad de los estudiantes en las clases se reduce a la toma de apuntes sobre las explicaciones del profesor. Es él quien lee, relaciona, confronta, sintetiza, ejemplifica, cuestiona y, a través de estos procesos, elabora conocimientos que trasmite verbalmente sin dar a conocer el recorrido que realizó para alcanzar tal construcción en su disciplina. Paradójicamente, y al mismo tiempo, el profesor espera que los estudiantes aprendan solo siendo receptores de la información que él trasmite.

Haciendo una analogía, es aquí donde encontramos el *plano de clivaje* en la tarea de constituirse en estudiante del nivel superior. Bajo este esquema: profesor como trasmisor de información - estudiante como receptor de esa información, ¿quiénes logran aprender? y ¿qué aprenden? ¿Aprenden a

El término clivaje se utiliza principalmente en cristalografía o metalúrgica y también en Física o Química de sólidos. Tiene que ver con la estructura atómica de los materiales; según sea su orientación cristalográfica será el plano por el que deslizan los átomos (plano de clivaje). El plano de clivaje de un mineral es la dirección planar preferencial para la ruptura. Se debe a los planos débiles que existen en algunos minerales porque la fuerza de unión entre los átomos o moléculas no es la misma en todas las direcciones. El mecanismo de fractura frágil es el clivaje, que es la separación directa de planos cristalinos por ruptura de enlaces.



memorizar y repetir?, ¿a tomar apuntes?, ¿a aplicar los conocimientos que el profesor logró construir? ¿Cómo se relacionan estos aprendizajes con las habilidades que la universidad requiere como ingresantes? ¿Cómo se relacionan estos aprendizajes con las competencias que su formación profesional les demandará? ¿Cuándo y cómo los estudiantes aprenden a sintetizar, tomar decisiones, desempeñarse con autonomía, definir y resolver problemas reales, trabajar colaborativamente? ¿Cuándo y cómo los estudiantes aprenden a leer y a escribir de acuerdo a la cultura discursiva de la disciplina para poder construir sus propios conocimientos? (Carlino, 2009).

Al respecto, son interesantes los aportes Ken Bain (2012) en relación con el aprendizaje *profundo*, quien lejos de presuponer que los estudiantes universitarios deben contar con ciertas características, plantea la necesidad de contribuir desde las propuestas didácticas a que se desarrollen.

El autor sostiene que las personas tienen más probabilidades de adoptar un enfoque profundo de aprendizaje cuando están tratando de responder preguntas o resolver problemas que ellos mismos han llegado a considerar importantes, interesantes o simplemente hermosos. Denomina al contexto en el que se priorizan estas actividades *ambiente crítico natural de aprendizaje* y su importancia radica en que abre las posibilidades de que los estudiantes como aprendices entren en contacto con habilidades clave para su futura práctica profesional.

Bain (2012) construye una escala de intencionalidades que recorre un continuo desde los aprendizajes superficiales, pasando por los aprendizajes estratégicos hasta los aprendizajes profundos. Si bien esta escala se relaciona con la escala de logros de entendimiento, no existe una relación causal entre ellas: aun cuando está la intención de aprender profundamente, esto no implica que se alcance. Es necesario que los estudiantes logren entender los problemas con los que se enfrentan para poder cuestionar sus modelos o esquemas mentales iniciales, desafiarlos y así generar nuevos esquemas.

En este sentido, el logro de *aprendizajes profundos* supone por definición otros modos de enseñar y de evaluar que prioricen la formación por sobre la información, estrategias y espacios que pongan a los estudiantes en una situación muy diferente a la de ser meros receptores y reproductores de conocimientos altamente especializados; una nueva posición desde la que aquello que está en juego realmente les importa.



BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2012). Lo que hacen los mejores estudiantes de la Universidad. Valencia: PUV.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula. En: Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. (coord.). (1994). La solución de problemas. Buenos Aires: Santillana.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

LA INFLUENCIA DE LA HISTORIA/BIOGRAFÍA ESCOLAR CONSTRUYE MANERAS DE PENSAR LA ENSEÑANZA, ¿CÓMO RECONSTRUIRLAS DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE?

Montemartini, Leandro Gastón, leagas.mon@gmail.com Silvani, Karina, silvanik@ciudad.com.ar Venanzi, Patricia Guadalupe, guadalupevenanzi@hotmail.com Instituto de Educación Superior. Tandil

Introducción

En el presente trabajo se buscará mostrar las maneras en que abordamos una de las problemáticas con las cuáles nos encontramos en la formación docente de Profesores de Educación Física. Estas problemáticas se vinculan con las representaciones que sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza, son portadores los estudiantes al ingresar a la carrera y que entran en contradicción con la perspectiva que en torno a este tema se aborda desde dos de las materias del primer año de la misma: Didáctica General y Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I.

Cuando aludimos al término representación hacemos referencia a la definición que al respecto presenta Delval (2001) quien explica que todas las personas tenemos representaciones sobre cómo funciona la realidad. Estas representaciones tanto pueden referirse a grandes parcelas de la realidad como a aspectos de la vida cotidiana. Las mismas se van elaborando desde la infancia y continúan ampliándose a lo largo del tiempo, siendo por consiguiente muy resistentes al cambio.

Al respecto, este autor plantea la importancia de considerarlas en la enseñanza precisamente por las dificultades que resulta su sustitución espontánea por otro sistema explicativo. La resistencia que las mismas evidencian interfiere en la enseñanza ya que estas representaciones en tanto explicaciones que se han ido construyendo a lo largo de la vida (producto en parte de las experiencias) compiten con aquellos sistemas explicativos que se intentan enseñar en las instituciones educativas. Poder conocer las mismas resulta para nosotros una tarea necesaria, que nos permite ayudar a pensar a nuestros estudiantes en este caso sobre el problema de lo metodológico a partir de lo que ellos piensan al respecto.

Junto a las representaciones otro aspecto que precede y que incide en la formación docente es la matriz de aprendizaje (concepto estudiado por la psicología social). Coincidiendo con Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010), entendemos que esta categoría nos permite afirmar que el aprendizaje tiene una historicidad, existiendo una relación entre las formas en que aprendemos,



con las que aprendimos y con las que seguimos aprendiendo. Estos autores explican que ante cada contacto con un objeto de conocimiento se va elaborando, afianzando o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el objeto, y por consiguiente un estilo de aprendizaje.

Al respecto Corrales et al. 2010, afirman:

Estos modelos internos o matrices de aprendizajes subyacen al acto de conocer y muchos de sus aspectos no acceden a la conciencia. Por eso, se insiste en su carácter implícito. Es posible que hayamos aprendido a aprender sin cuestionarnos esos modelos, naturalizando nuestras formas de encuentro con lo real (p. 131).

Por último resulta necesario considerar la categoría de biografía escolar, corporal y motriz. Con respecto a esta se hace referencia a la escolaridad previa, la cual suele ponerse en acto como principio configurador de las prácticas docentes.

Las siguientes citas ayudan a comprender la importancia de las mismas:

El proceso para convertirse en profesor empieza, en consecuencia, mucho antes de que el neófito empiece la carrera de formación del profesorado. Empieza en el nacimiento (...) pero más formalmente con el "aprendizaje por observación" (...) Los estudiantes llegan a la carrera del profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza, y alguno de ellos vienen de familias de profesores y han crecido jugando a ser maestros. Como estudiantes conocen la enseñanza desde uno de los lados del pupitre y a menudo asumen que también la conocen desde el otro lado. Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor. Este hecho marca una diferencia importante entre la formación del profesorado y otras formas de educación profesional y, por otra parte, impone una tarea educativa excepcionalmente difícil, cuestión a menudo olvidada por aquellos que pretenden alcanzar una profesionalidad de alto nivel. Así, muchos principiantes entran en la carrera de formación del profesorado con una confianza previa en su habilidad para enseñar, pero sin una apreciación de la complejidad y la incertidumbre que implica la relación entre la enseñanza y el aprendizaje (...) y estos estudiantes son además reacios a esforzarse por reconsiderar sus perspectivas (Bullough, citado en Araujo, 2006:15).

(...) los profesores son personas con una biografía (...) antes de ser profesores han tenido experiencias y se han formado con estudios que pudieron ser mejores o peores. Significa también que al iniciarse en esto de la docencia se encontraron con una cultura ya hecha y plena de tradiciones y rutinas que fue o es en la que dieron sus primeros pasos. Naturalmente es posible que intentarán deshacerse de todo aquello que no les gustase (...)



Lo único cierto es que los profesores son como son como resultado de una experiencia biográfica en la que su socialización profesional cuenta con un peso específico grande (...) todo eso que se ha vivido impregna el quehacer docente; para bien o para mal y si se quiere como si no – recuérdese esto – termina por aflorar imprimiendo un estilo determinado a nuestra manera de ser y estar como docentes (Trillo Alonso, citado en Corrales et al., 2010: 134 y 135).

Teniendo en cuenta la influencia que ejercen las representaciones, las matrices de aprendizaje y la biografía escolar corporal y motriz, es que pensamos en que resulta necesario crear espacios que propicien la problematización y desnaturalización de los modos en que las mismas han configurado maneras o modelos acerca de la enseñanza (en este caso puntual de su construcción metodológica). Esto resulta por demás relevante si tenemos en cuenta que estas maneras tanto pueden ayudar a la apropiación como pueden obturar el acceso de nuevos aprendizajes.

Representación, matriz de aprendizaje y biografía escolar deben ser analizados y revisados generando nuevas situaciones de práctica en la que el estudiante asuma el rol de docente. Es en esos momentos donde las mismas se hacen presentes asumiéndolas como válidas, aun cuando desde el discurso se explicitan principios pedagógicos y didácticos estudiados durante la carrera de formación docente y contrarios a lo evidenciado en la práctica.

La revisión de estas tres categorías resulta importante si consideramos que los estudiantes ingresan a la formación docente habiendo vivido prácticas tradicionales de educación física o en pleno cambio de paradigma que suelen reproducirse sino son reelaborados (Corrales *et al.*, 2010). Estas prácticas tradicionales hacen referencia a una educación física donde su núcleo se centra en el cuerpo y el movimiento. Para desarrollar estos dos grandes núcleos temáticos, se trabaja básicamente en el deporte, teniendo un interés primordial en la competencia y por ende en lograr la excelencia.

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Educación Física han sido formados por profesores que fueron formados, a su vez, dentro de este paradigma. La idea de mantener un cuerpo formado desde el ideal de ciertas personas no desde la necesidad del ser humano; siendo parte de movimientos estructurados, específicos para ciertas actividades pero que poco dan a la vida cotidiana, (siguiendo un ideal de perfección y de respuesta ante el estímulo predeterminado) no es la que hoy se intenta generar para un futuro docente de educación Física.

El paradigma⁶² dentro del cual hoy intentamos enseñar la educación física,

Al respecto consideramos la definición de Thomas Kuhn (1962) quien los define "(...) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". (p.12)



choca con este cuerpo y movimiento, no sólo en término sino también en la mirada que debemos tener del ser humano como persona.

En la actualidad, sin pensar que el paradigma anterior sea erróneo, construimos la enseñanza mirando a la persona, deteniéndonos en aquello que él necesite y no adaptando al estudiante a lo que la sociedad desea ver, simplemente movimiento.

Para interpretar esta diferencia de paradigma, Santín (1995) al referirse a la motricidad humana, señala:

Motricidad y movimiento no es la misma cosa. ¿Sería la fuerza que produce el movimiento? De cualquier manera, la motricidad tiene que ser comprendida a partir de la corporeidad. [...] Cuando decimos motricidad humana, el adjetivo muestra que el fenómeno que pretendemos describir tiene algo distinto de la motricidad mecánica. [...] Toda motricidad mecánica es calculada por su exterior. Su acción depende de intervenciones externas. Sería una motricidad que obedece, por lo menos en parte, a los programas de entrenamiento o de ingesta de drogas químicas o raciones especiales. Esos programas tendrían la función de estímulos previendo una determinada respuesta. [...] El organismo vivo, aunque corresponda parcialmente a las intervenciones externas, posee una motricidad autónoma. Ella es desencadenada por él mismo, nace de adentro y permanece en su interior; no precisa de un agente externo y tiende a producir un rendimiento que va más allá del propio movimiento (p. 64 y 65).

Nuestros alumnos han aprehendido durante su trayectoria escolar gestos motores con un fin bien claro dentro del deporte, la idea de lograr una técnica que fuese eficiente dentro de una actividad determinada; han logrado mecanizar técnicas, aunque no en todos los casos, con el fin de arribar a la excelencia.

Esta excelencia, determinada por una mirada externa sin importar el interior de la persona es el conflicto que hoy se suscita. Para esto debemos ver al otro no como un cuerpo, sino como alguien con corporeidad. Santín (1995) al respecto plantea:

Bajo el punto de vista de las preocupaciones por el conocimiento inteligible de la realidad, la corporeidad no puede ser tomada como un tema nuevo. Ella acompaña inevitablemente toda tentativa de definir quién es el hombre. Así, la comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que, a su vez, está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. Es a partir de la imagen de hombre y de proyecto cultural que la educación física recibe su tarea específica (p.46).

Esta diferencia de paradigma es la que complejiza la formación de los futuros profesores. Para los estudiantes que comienzan la carrera, es fundamental la técnica y para llegar a ella intentan hacerlo con los mismos métodos que utilizaron con ellos. Esto hace que pierdan la mirada sobre la persona que



tienen enfrente, adaptando un cuerpo a la acción mecánica; siendo en más de un caso imposible de lograr y por ende desechando la posibilidad de aprendizaje del alumno en cuestión.

Si podemos lograr que el propósito de la enseñanza sea la persona, su corporeidad, su motricidad, deberíamos construir una forma de lograr aprendizajes para cada uno de nuestros alumnos. Esta mirada no permite seguir un patrón de enseñanza igual para todos, haciendo entender que cada sujeto vive una biografía diferente, intransferible en todos sus aspectos, pero que en muchos casos llegan a un mismo fin.

Hasta aquí hemos planteado algunas cuestiones sobre las cuales hemos construido y seguimos construyendo saberes que nos permiten problematizar nuestra enseñanza en el Nivel Superior abriendo claramente un diálogo entre la Didáctica General y una Didáctica Específica. Decíamos que las experiencias escolares, dan cuenta de biografías que han formado representaciones en nuestros estudiantes, futuros Profesores de Educación Física, en un tiempo de cambio de paradigma de la disciplina científica en la cual se están formando. Frente a ello se nos ha presentado el desafío de provocar en los estudiantes un cambio conceptual sobre los saberes que ellos tienen incorporados, como ya hemos planteado, en relación a las formas de enseñanza. La intención de este trabajo está en presentar las situaciones de enseñanza con las cuales intentamos provocar dicho cambio conceptual desde el cual intentamos superar la idea un método único de enseñanza hacia la idea de construcción metodológica, en tanto este concepto habilita la posibilidad de pensar en una enseñanza situada, en la cual se consideran, entre otras cuestiones, aquellas planteadas en el paradigma actual de la educación física.

El análisis del cambio conceptual como categoría teórica no es el objeto de nuestro trabajo, sino recuperar dicha categoría para avanzar en la interpretación del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes a partir de confrontar sus ideas previas. Al indagar las ideas de los ingresantes a la formación inicial sobre cómo enseñar determinados saberes vinculados a la educación física, observamos que su justificación, se remite en la mayoría de los casos a respuestas muy determinantes "porqué así me lo enseñaron", "porque así lo aprendí" y en algunos casos "porque así me gustaría que me lo enseñen"⁶³. Y si bien hacen referencia a considerar cuestiones vinculadas con el Otro (seguridad, confianza, necesidades), se puede vislumbrar que las mismas dan cuenta de procesos por los cuales ellos mismos atravesaron. Cuando avanzamos en indagar cómo sería esa forma de enseñanza, claramente dan cuenta de un método, el mismo se refleja en expresiones como "enseñar

⁶³ Cabe aclarar que no contamos con una base empírica sólida sino que solo hicimos una aproximación a la misma mediante la realización de encuestas a los alumnos ingresantes a 1er año.



de lo más simple a lo más complejo" o en la descripción "paso a paso" de la enseñanza. Estas ideas son nuestro punto de partida en búsqueda del conflicto que los lleve a cambiar hacia el concepto de construcción metodológica⁶⁴ el cual tomamos de Edelstein (1996). Para pensar el conflicto que luego genere un cambio, consideraremos brevemente algunas referencias sobre el cambio conceptual. Claramente el proceso del cambio conceptual, como plantean algunos autores (Carretero y Rodríguez Moneo, 1996), requiere de algunas condiciones. Primero, que las respuestas que hasta el momento podían encontrar desde sus ideas, ahora no sean satisfactorias, en segundo lugar, la comprensión por parte del sujeto que aprende en relación al nuevo saber del cual intenta apropiarse, y en tercer lugar, que los nuevos saberes realmente le puedan dar respuesta cierta a los problemas enfrentados.

Carretero y Rodríguez Moneo (1996) lo definen de esta manera

Para que el cambio conceptual tenga lugar, han de darse, según el modelo, una serie de condiciones. En primer lugar, debe producirse insatisfacción con las concepciones existentes. Los individuos no cambiarán las ideas que emplean -las cuales, aparentemente, les resultan adecuadas y útiles- a menos que observen que no son tan fructíferas y funcionales como pensaban; para que esto sea posible, no es suficiente con que reciban información de otros individuos, como los profesores, que les indiquen que sus ideas no son adecuadas, sino que ellos mismos deben ser conscientes de esto a partir de situaciones o datos que las ideas intuitivas no puedan interpretar o explicar, esto es, a partir de situaciones de conflicto. (...) En segundo lugar, debe presentarse una nueva concepción inteligible para el sujeto. El individuo contemplará la posibilidad de adquirir nuevas concepciones si tienen sentido y significado para él. La nueva concepción no será susceptible de reemplazar las concepciones antiguas menos eficaces -es decir, no generará cambio conceptual- si no es comprendida. En tercer lugar, la nueva concepción tiene que ser inicialmente plausible, es decir, debe ser concebida por los sujetos como una concepción correcta, que permite explicar la realidad de forma verídica. En esta dirección, la nueva concepción debe resolver los problemas que las concepciones anteriores no resolvían y, además, debe tener

Al respecto Gloria Edelstein (1996) define la construcción metodológica de la siguiente manera: "A modo de síntesis, interesa entonces enfatizar que hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica. Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de una acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica" (p. 85).



consistencia con otras creencias de los sujetos que están bien establecidas. (...) En suma, una nueva concepción tendrá más o menos posibilidades de ser asumida por los individuos -y, en esta dirección, de generar el cambio conceptual- en la medida que se den o no las condiciones de debilitamiento de la concepción intuitiva y, también, en la medida que la nueva concepción resulte o no inteligible, plausible y fructífera (p. 57).

Desde este encuadre, les planteamos a los estudiantes un trabajo intercátedras, en el cual ellos mismos plantean la forma de enseñanza de un contenido de prácticas gimnásticas a sus compañeros (por ejemplo, ranita rango, rondada, posición invertida). Vamos realizando registros fotográficos y fílmicos de las situaciones que ellos plantean, y a partir de lo que observamos iniciamos la confrontación y el análisis. En dos momentos del ciclo lectivo compartimos clases de ambas cátedras donde primero se pone en acción sus saberes previos acerca de la enseñanza, y luego realizan trabajos prácticos donde deberán plasmar por escrito el análisis de cómo se efectuó la misma, considerando el aporte de los marcos teóricos. En estas instancias, como en las de acreditación final de ambas materias, podemos observar que el cambio conceptual va progresando desde considerar las maneras de enseñar como un método con pasos pre-establecidos, hacia la idea de que las mismas devienen de una construcción metodológica. No obstante, se hace evidente lo resistentes que suelen ser estas representaciones previas. Este proceso de cambio conceptual en relación a lo metodológico no finaliza en primer año, dado que se sigue trabajando en esta línea en segundo y tercer año con dos profesores de este equipo de trabajo.

La resistencia de las ideas previas se puede visualizar en las respuestas que los estudiantes de tercer año ofrecieron a la misma encuesta que se aplicó con los ingresantes. Si bien en las clases de Didáctica y Currículum como en las de Didáctica de las Prácticas Gimnásticas verbalizan la idea de llevar a cabo una construcción metodológica para plantear la forma de enseñanza, al momento de plasmarlo por escrito en la consulta realizada, surgen respuestas como

Enseñaría de esta manera porque fui de lo más sencillo a lo más complejo y de lo más general a lo más específico aumentando gradualmente la dificultad. Buscando darle seguridad y confianza a los alumnos para que ellos puedan realizar las acciones por sí solos y de manera eficaz cuando lo requieran".

Elegí enseñar de dos maneras diferentes las distintas actividades. En la primera el camino fue enseñarles desde 0, es decir explicarles todo paso por paso cómo se debería hacer, o cómo ir llegando al objetivo con una progresión de más fácil a más difícil (alumnos de tercer año del Profesorado en Educación Física).

No obstante también algunos estudiantes expresaron ideas como



¿Por qué enseñarías de esa manera? Porque los sujetos no somos todos iguales, cada uno de nosotros posee una corporeidad única e irrepetible, producto de nuestra formación y experiencia vivida. Como consecuencia de que no seamos todos iguales, es necesario adaptar la metodología para enseñar algún contenido a ese sujeto único. Al enseñarle, comunicarnos con él para saber que piensa y siente, que sea un alumno crítico. Me gustaría brindar en esta respuesta, un ejemplo dado por un compañero de cursada que quedó bien presente: ¿Por qué al practicar y hacer mortero o flic-flac (en gimnasia artística) o para cambiar de deportes al nadar pecho o mariposa (en natación), a todos no nos sale de la misma manera? Algunos requerimos más práctica que otros para lograr un gesto bien ejecutado. Esto se debe a que no somos un cuerpo objeto, ya que si fuera de esta manera existiría un único camino (un método) para llegar a ese fin. Pero el día a día nos muestra que somos sujetos que al momento de llevar a cabo cualquier acción pensamos, sentimos y esto es lo que nos hace diferentes (alumnos de tercer año del Profesorado en Educación Física).

A pesar de la resistencia de las ideas que son propias de su historicidad, algunos estudiantes que han respondido remitiéndose a un método con pasos cerrados y predeterminados, avanzan respondiendo a otra pregunta con aquellas consideraciones que son propias de la construcción metodológica

A la hora de pensar la enseñanza las cuestiones que tuve en cuenta son: la edad de los chicos y sus características, su desarrollo físico y psíquico, la cantidad de alumnos, si estos mismos tienen algún conocimiento previo, los elementos con los cuales contamos, busqué que las actividades sean lúdicas para mantener el interés, otra de las cuestiones muy importantes que tuve en cuenta es que el nivel de aprendizaje de cada niño va a ser único, dar instrucciones cortas y fáciles de comprender, si han tenido alguna accidente o problema el cual se interponga a la hora de la realización de dicho ejercicio, si no les sale alguna actividad resolver el problema antes que se frustren y porque si lo hacen mal y esto no se corrige será más difícil de corregirlos cuando se vuelvan hábitos, de dar una técnica de enseñanza (alumnos de tercer año del Profesorado en Educación Física).

Pensar en el cambio conceptual ha sido un desafío sobre el cual estamos trabajando y podemos visualizar algunos progresos, aunque claramente evidenciamos la resistencia de las representaciones. Sin embargo, al momento de pensar en formar en ellos un posicionamiento frente al abordaje de la enseñanza desde una construcción metodológica, no tenemos como único obstáculo/desafío su matriz de aprendizaje/biografía escolar, sino que en este proceso se suele encontrar con otra problemática. Esta problemática está dada por la convivencia, en la formación de profesores, como también en la práctica profesional, de los distintos paradigmas en relación a la educación física, y como consecuencia en pensar las formas de enseñar según se posicionan epistemológicamente los formadores.



A MODO DE CIERRE

Como hemos ido planteando en este trabajo, las representaciones sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza, de la cual son portadores los estudiantes al ingresar a la carrera entran en contradicción con la perspectiva que en torno a este tema intentamos enseñar desde este equipo de trabajo. Este asunto es una problemática que se nos plantea, especialmente considerando que con frecuencia en las investigaciones del campo de la Psicología, se ha puesto de manifiesto que no se logra el cambio conceptual en el sentido deseado.

Hemos podido observar que el trabajo intercátedras ha sido una opción, la cual merece seguir siendo revisada, para provocar cambios sobre las representaciones sobre el "cómo" de la enseñanza construidas por los estudiantes a través de sus biografías escolares. Pero es cierto también que como en todas las instituciones de Nivel Superior, es nodal avanzar en un trabajo de acuerdos.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Carretero, M. y Rodríguez Moneo, M. (1996). Adquisición del conocimiento y cambio conceptual. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia. En Carretero, M. (ed.), *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez J, y Renzi, G. (2010). Factores incidentes en la enseñanza de la Educación Física. En *La formación docente en educación física*. Argentina: Noveduc.
- Delval, J. (2001). Las representaciones de la realidad. En *Aprender en la vida* y en la escuela. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, et al. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Kuhn, Th. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Santin, S. (1995). *Educação Física: Etica. Estética*. Saúde, Porto Alegre: Editorial Est.

ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y MEDIA EN EL ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS DE DESIGUALDAD DE GÉNERO Y NATURALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

Nardelli, Maximiliano, mnardelli83@yahoo.com.ar Palomeque, Melisa, melisa2mil4@hotmail.com Rosso, Rocío, ro.rosso@hotmail.com Mengascini, Adriana, amengascini@gmail.com Universidad Nacional de Luján

Introducción

En el espacio de las Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas -espacios vistos como culminación de la formación, entendida tanto como "llegada al punto más alto", como de "finalización", donde los y las futuras docentes, luego de sus recorridos formativos como estudiantes, cambian el rol dentro del aula- se propone poner en práctica muchas de las competencias planteadas como parte del perfil del graduado. Entre ellas: aplicar criterios válidos para la selección de contenidos relevantes en concordancia con el grupo de educandos que tiene a su cargo; integrar teoría y práctica utilizando aquellos conocimientos que permitan una mayor comunicación entre docentes-estudiantes y el entorno; reflexionar sobre la propia práctica para poder entenderla y mejorarla; comenzar a establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente, la consolidación de equipos de trabajo y el mejoramiento de las producciones pedagógicas. En el marco de este espacio formativo, centrado en el "aprendizaje en la acción", futuros profesores y futuras profesoras planifican, implementan y analizan propuestas didácticas para grupos concretos de estudiantes del nivel secundario y superior.

Acordando con Edelstein *et al.* (2008), la propuesta de la asignatura se orienta a crear espacios para la inclusión de actividades que habiliten procesos de deconstrucción-reconstrucción de experiencias, con relación a situaciones de enseñanza recuperadas de trayectorias formativas previas y de aquéllas que inscriben en el propio período de las prácticas (dando visibilidad a aquello que fue naturalizado y volviéndolo objeto de indagación); y la concreción de ejercicios de análisis de situaciones de práctica en una complejidad creciente, en cuanto a las herramientas conceptuales y metodológicas que se ponen en juego.

En este contexto, partimos de reflexionar –a partir de la recuperación de experiencias previas, lecturas, análisis de películas, exposiciones, entre otras actividades- respecto de los enfoques de enseñanza, los elementos de las situaciones educativas, las finalidades de la educación en general y de la



educación científica en particular, las imágenes de estudiantes y docentes (y sus roles posibles dentro de las instituciones educativas), la imagen de ciencia y de metodología científica. Luego de ello, se procedió a trabajos de observación de clases y a la planificación, de manera colaborativa, de una actividad de aula. La misma fue planteada como una primera aproximación a la tarea docente, considerándola como una micro experiencia didáctica que permitiera a las y el estudiante desarrollar y evaluar una propuesta de enseñanza, a modo de prácticas de ensayo (Barcia *et al.*, 2002). Dicha micro experiencia fue realizada en articulación con una escuela media de la zona, el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) N° 452 "Carlos Fuentealba", que funciona con la modalidad de Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en el Barrio Ameghino de la Ciudad de Luján.

Presentamos aquí un análisis de la experiencia de articulación que se llevó a cabo durante el mes de abril de 2015 en relación a los aportes que se pudieron identificar hacia la educación superior, él y las estudiantes de las Prácticas y la comunidad del Bachillerato, a partir de las reflexiones conjuntas.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde fines de los `90, como reacción y rechazo a las reformas neoliberales surgen movimientos de desocupados, colectivos de trabajadores que recuperaron sus fábricas y un amplio abanico de organizaciones territoriales. En el campo educativo estos movimientos denunciaron el carácter mercantilizador y burocratizante del sistema educativo, diseñando estrategias y prácticas basadas en la Educación Popular (Sirvent, 2007). El Bachillerato Popular "Carlos Fuentealba" surgió durante el año 2008, como iniciativa del Movimiento de Trabajadores Comunitarios (MTC), organizados dentro del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), hoy nucleados en el Movimiento Popular Patria Grande. Esta experiencia educativa se cristaliza a partir de un "sueño" del movimiento social que venía trabajando en el barrio Ameghino de la Ciudad de Luján. A raíz del bajo nivel de escolarización y los altos niveles de abandono del sistema educativo formal detectados en la población, se decidió comenzar con un proyecto autogestivo de organización popular en pos de construir una escuela que llevara adelante una educación liberadora y fomentar el desarrollo comunitario.

El barrio Ameghino es un barrio periférico con una numerosa población. El estudio socioeconómico llevado a cabo identificó serias problemáticas como la falta de escuelas para adultos en la zona y la dificultad para el acceso a escuelas céntricas de este colectivo, ya sea, por razones económicas y/o la carencia de transporte público en el horario nocturno. A partir de estas falencias puestas al descubierto, la agrupación tomó la decisión de hacer cumplir el derecho



sustancial a la educación de esta población postergada y excluida de los niveles obligatorios del sistema educativo.

La oficialización llegó en el año 2011 en el marco de la Ley Provincial 13.688. Sin embargo, no se obtuvo el reconocimiento de la especificidad de Bachillerato Popular, sino como CENS. De todos modos, la institución sigue ofreciendo prácticas educativas contrahegemónicas y cumpliendo una labor social importante en el barrio. A nivel edilicio consta de tres aulas, la Oficina (dirección y preceptoría), una cocina, el baño, y una "juegoteca" en construcción para los niños y las niñas que acompañan a sus madres docentes y estudiantes durante el horario escolar. También se está proyectando la construcción de nuevos baños.

El quehacer docente en esta escuela supera los límites de lo que comúnmente se entiende como tal, haciéndose tangible el compromiso con la labor social, el desarrollo comunitario, las jornadas destinadas a la construcción, la asistencia a reuniones periódicas, la apertura a realizar proyectos interdisciplinarios y otras actividades que implican el trabajo fuera del aula.

Durante 2014 desde la asignatura Prácticas Docentes I se realizaron observaciones de clases de Biología y se implementó una actividad de observación de células al microscopio, propuesta por una docente del Bachillerato y planificada y coordinada por las estudiantes de la Universidad, en uno de los laboratorios de la UNLu con estudiantes de 1° y 3° año de la escuela.

El ámbito de horizontalidad, afectivo, de respeto e igualdad, que incentiva a los y las estudiantes a plantear problemas e inquietudes que atraviesan o irrumpen en sus vidas. En este sentido, durante 2015, se tomó conocimiento de diferentes demandas sobre la problemática de violencia de género. Estas se sumaron a la preocupación del equipo docente respecto de la naturalización de la violencia, por lo que se asumió, como institución educativa, la responsabilidad y el compromiso de generar conciencia acerca del tema. Esto llevó a la decisión de desarrollar jornadas de Educación Sexual Integral (ESI), tomando como eje central la violencia de género.

La ESI supera los abordajes biologicista y moralista que caracterizaron el tratamiento de la Educación Sexual casi con exclusividad en el ámbito de la educación formal. Para ello emplea la transversalidad y la interdisciplinariedad a la hora de tratar cada problemática. De esta forma, el foco pasa de estar puesto en la disciplina, característico de la educación tradicional fragmentadora, a utilizar la problemática como eje y que cada disciplina aporte hacia su tratamiento. En este sentido, surgió la idea de realizar tres jornadas de ESI con un abordaje interdisciplinario articulando los equipos docentes de Biología y de Psicología del Bachillerato con la asignatura Prácticas Docentes I del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNLu. La propuesta consistió en



planificar e implementar una de esas Jornadas (la tercera y de cierre) a través de la constitución de un equipo interdisciplinario e interinstitucional.

Planteada la articulación, para las y el estudiante de las Prácticas significó el desarrollo de actividades obligatorias, consideradas dentro del marco de las tareas requeridas para la acreditación de la asignatura.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y SU IMPLEMENTACIÓN

El equipo de trabajo se propuso que los y las estudiantes:

- Construyeran conocimiento de forma grupal, tomen la palabra y puedan expresar sus conclusiones.
- Se aproximaran hacia una visión crítica de la problemática y los patrones de dominación que imperan en una sociedad patriarcal.
- Reconocieran los hechos de violencia de género, sobre todo aquella que se encuentra oculta en los "micromachismos".
- Desarrollaran vínculos saludables con su entorno.
- Se apropiaran del concepto de igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Las Jornadas de ESI fueron llevadas a cabo durante el mes de abril de 2015. En las dos primeras se utilizaron cortometrajes como disparadores para tratar la problemática de la desigualdad de género⁶⁵. En ambas se trabajó explicando la diferencia entre sexo y género, se armó una definición colectiva de violencia, los y las estudiantes explicitaron cómo esperan que sea una relación de pareja saludable y cómo darse cuenta si están viviendo una relación violenta.

Las dos primeras jornadas estuvieron a cargo del cuerpo docente de Biología y de Psicología del Bachillerato. La planificación, organización y puesta en marcha de la tercera jornada surgieron de la articulación interinstitucional. Así quedó conformado el equipo que, de manera unánime, tomó la iniciativa de enmarcar las actividades en una propuesta lúdica. Por ello, se propuso comenzar con el juego de las cuatro esquinas para desestructurar la clase, utilizando los espacios del aula de un modo no convencional. Brevemente, se trata de un juego muy simple en el cual se deja libre el centro del aula y en cada esquina se coloca un cartel con una inscripción ("Siempre", "Nunca", "Casi siempre" y "Casi nunca"). Los y las participantes se disponen en el centro del aula. Algún o alguna participante tiene una lista de frases y las va leyendo

⁶⁵ Videos: "Juguetes" y "Mayoría oprimida". En el primer video, dirigido por María Luisa Bemberg, se trata de mostrar cómo la diferenciación social del género comienza a generar subjetividades desde la infancia en función de los juguetes que son "para niño" o "para niña". El segundo es un cortometraje francés dirigido por Eleonore Pourriat que trata acerca de un mundo en el que los roles de género están invertidos, donde la represión y la dominación son ejercidas por las mujeres.



una a una. Al leer una frase, cada participante debe ir a la esquina donde se sienta más identificado. A modo de ejemplo, algunas que se utilizaron fueron: "Me río", "Me dicen 'te quiero", "Digo 'te quiero' a alguien más", "Quisiera hacer cambios en mi vida". Pero como actividad principal se diseñó un juego de rol que simula un juicio, al que denominamos "Juicio al machismo".

La elección de un juego de rol tiene un por qué en el abordaje de esta temática y en el marco en que se trata. El juego de rol fomenta la capacidad de diálogo, el trabajo en equipo y la aplicación de los conocimientos aprendidos. No podemos dejar de lado el desarrollo de valores que esta práctica implica (Carbonell, 2010). Si bien ello se da con un lento proceso, las tres jornadas de ESI y, más específicamente, la jornada de cierre, con el juego de rol y la puesta en común de las conclusiones del mismo, apuntaron hacia la generación de una conciencia crítica, transformadora de una sociedad paternalista, desnaturalizando las desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia producto de los patrones de dominación del hombre sobre la mujer.

En cuanto al caso presentado (situación hipotética ideada por el equipo), se trataba de una pareja heterosexual que vivía situaciones de desigualdad de derechos en detrimento de la mujer, con varios escenarios catalogados como "micromachistas" (Bonino, 1998). Para el desarrollo del juego, los y las estudiantes fueron divididos en dos grupos al azar. Cada grupo debía defender a uno de los miembros de la pareja, argumentando y contraargumentando en sucesivos turnos. Moderando el desarrollo del juego se encontraban tres jueces. Los mismos eran una docente de Psicología del Bachillerato, un estudiante de las Prácticas y docente de Biología y un estudiante secundario. Al finalizar las rondas de argumentaciones y contraargumentaciones se realizó una puesta en común extrayendo conclusiones generales del juego en plenario.

LOS APORTES DE LA EXPERIENCIA A LOS DISTINTOS ACTORES E INSTITUCIONES. HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En relación a los aportes de la articulación descripta, a la asignatura de las Prácticas Docentes, la propuesta permitió la creación de espacios propicios para "microexperiencias didácticas", en un marco de trabajo colaborativo, con el desarrollo de diversas tareas. Esta microexperiencia permitió anticipar espacios de prácticas previos a la residencia, recuperar su aporte como elaboración de una propuesta general que posibilite luego evaluar su implementación desde distintos lugares: el lugar de la coordinación, como observadores y observadoras involucradas, como estudiantes y desde el lugar del o de la docente a cargo de la clase (Barcia *et al.*, 2002, citado en Edelstein y Coria, 1995). El desarrollo de la misma involucró varias fases de trabajo en un proceso de complejidad creciente, y de acción-reflexión: en un primer momento, la delimitación de la



problemática a trabajar; luego, una primera versión de la planificación, con las actividades de clase y el reparto de roles entre los y las participantes; finalmente su implementación y registro. Las producciones siguientes que desarrollaron las y el estudiante, a solicitud de la docente a cargo de la asignatura, fueron una versión ampliada y fundamentada de la planificación (incluyendo la fundamentación de la selección de la temática; estrategias didácticas elegidas; descripción del contexto en el que se desarrolló) y una crónica construida en base a las audiograbaciones de la clase y de las notas de campo de quienes cumplieron el rol de registradoras. Estos trabajos, entre otras motivaciones propias del grupo de estudiantes y docentes del Bachillerato, dieron pie a la redacción y presentación de un análisis preliminar de la experiencia (Nardelli et al., 2015) en las I Jornadas Nacionales Eva Rossi sobre "Las diversidades y las escuelas: experiencias, proyectos y futuros" (ISFD 3, Bahía Blanca) que se proponía generar un espacio de intercambio, aprendizaje y cuestionamiento de las prácticas educativas entre docentes, estudiantes de formación docente y la comunidad.

Además de estos aportes a la asignatura en sí, la experiencia de articulación permitió poner en juego saberes relacionados con la formación de profesionales que puedan (tal como se propone desde el Perfil del Graduado) aplicar criterios válidos para la selección de contenidos relevantes en concordancia con el grupo de estudiantes a su cargo; integrar teoría y práctica utilizando conocimientos que permitan una mayor comunicación entre docentes y estudiantes; reflexionar sobre la propia práctica y establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares.

Otro aspecto que resultó relevante es el tratamiento de una temática que no está explícita en ninguna asignatura obligatoria ni optativa en el Profesorado en Ciencias Biológicas, pero que, sin embargo, se encuentra entre las incumbencias del o de la egresada. La ausencia de espacios institucionales motivó la búsqueda de formación personal (a través de lecturas y discusiones) en el tema para las y el estudiante de las Prácticas.

Por otra parte, el desarrollo de esta articulación permitió trascender el tipo de vínculo habitual en las prácticas, de una "escuela destino" pasiva, que sólo suele tener el rol de recibir a las y los practicantes durante la residencia, sin que se den espacios de intercambio y colaboración con los equipos docentes de la institución escolar. Esto ha permitido un enriquecimiento a nivel institucional y de los sujetos.

HACIA ÉL Y LAS ESTUDIANTES DE LAS PRÁCTICAS

Respecto de los aportes a él y las estudiantes universitarias, es necesario destacar, en primer lugar, el rol activo de cada estudiante en el proceso de



articulación, planificación, puesta en marcha y análisis de la experiencia.

Por otra parte, si bien las Prácticas están enmarcadas en la universalidad de la Educación Media, la particularidad de la enseñanza para jóvenes y adultos y la singularidad de los Bachilleratos Populares enriquecieron esta instancia formativa. Según Panzsa (1981) las Universidades son pensadas como instituciones académicas autónomas y autárquicas donde se constituyen espacios de reflexión y se fomenta el pensamiento crítico. Sin embargo, siguen manteniendo, en muchos aspectos, prácticas hegemónicas que limitan, en cierto modo, la formación de profesionales capaces de brindar propuestas superadoras a las distintas problemáticas. En este sentido, el vínculo con instituciones que se constituyen desde una praxis contrahegemónica, impulsando una educación liberadora y manteniendo muchas de las prácticas por fuera del Estado como institución autogestiva, hacen que esta experiencia como practicantes favorezca la formación crítica del futuro y las futuras docentes. Además, el paso por una institución que cuestiona las prácticas educativas tradicionales en las cuales fueron formados él y las practicantes, contribuye al proceso de deconstrucción-reconstrucción que se espera para esta etapa formativa (Edelstein, 2008).

Como aportes, las estudiantes de las Prácticas destacan que

[...] incorporamos conocimientos en cuanto al tratamiento de la Educación Sexual Integral en un ámbito diferente al de la escuela secundaria tradicional, sumándole la condición de ser un Bachillerato para adultos donde los temas se deben abordar de manera particular, teniendo en cuenta que se trata de otro grupo etario con realidades diferentes. Por otro lado, nos interiorizamos en el tema de la violencia de género, temática muy vigente hoy en día, pero sobre la que se conoce poco en profundidad y que no se trata en ninguna materia correspondiente al plan del profesorado. Además, conocimos el vocablo "micromachismo" y todas las situaciones cotidianas que este lleva implícito pero que están naturalizadas en la sociedad.

HACIA LA COMUNIDAD DEL BACHILLERATO

La política de compromiso social y de lucha conjunta sostenida por el Bachillerato, lleva a articular con distintos actores sociales e instituciones. La articulación con la UNLu se encuentra en el marco de estas actividades, aportando en distintos momentos y espacios. Esto está en línea con la concepción pedagógica del Bachillerato que propone llevar adelanteproyectos de trabajo interdisciplinario con el objetivo de integrar y relacionar los conocimientos desde distintas disciplinas. Así, se puede llegar a la construcción de conocimientos transdisciplinares, logrando una unificación epistemológica y cultural del abordaje de las problemáticas (García Magna *et al.*, 2011). En este



sentido, la experiencia de articulación llevada a cabo agregó aportes disciplinares (desde la Pedagogía y la Didáctica) al abordaje que ya se planteaba como interdisciplinario desde la Biología y la Psicología. Otro aporte concreto fue la sistematización de la experiencia en cooperación entre docentes y practicantes, que contribuyó al registro de propuestas pedagógicas de la institución. Este proceso fue favorecido por haber constituido actividades obligatorias en el marco de las Prácticas y catalizado por la posibilidad de una presentación en las I Jornadas Eva Rossi, donde se socializó una primera reflexión.

Por otro lado, considerando la importancia para la Educación Popular de los aportes de los y las estudiantes secundarios, se retomaron sus reflexiones, análisis y devoluciones posteriormente a las jornadas. De estas voces se destaca un abordaje de la Educación Sexual distinto al de la Escuela Tradicional, resaltando la diversidad de actividades en las cuales se reconocieron como protagonistas. Este protagonismo fue explicitado como un proceso en el cual fueron partícipes activos expresando sus saberes, experiencias y sentimientos en todo momento. Entre las actividades propuestas valoraron la proyección y debate de los videos y el "Juicio al machismo". En ese sentido, no es de extrañar que rescaten como aporte a su vida cotidiana el hecho de identificar formas de violencia distintas a la agresión física y verbal: "ahora sé que eso es violencia", expresó uno de los estudiantes.

Así mismo, el equipo de trabajo identificó que en la mayoría de los y las estudiantes existía un análisis crítico y una desnaturalización de la violencia en sus formas más crudas y explícitas. Esto llevó al cuerpo docente a la propuesta de tomar como eje actitudes micromachistas, más sutiles y por ende más invisibles, durante la última jornada.

Por su parte, para las docentes del Bachillerato Popular esta experiencia significó un enriquecimiento desde el punto de vista didáctico, ya que les permitió llevar a cabo una actividad lúdica generada y planificada desde el ámbito universitario, sumando puntos de vista complementarios. Finalmente, la búsqueda de bibliografía específica que realizaron el y las practicantes sobre el tema, permitió profundizar el marco teórico respecto de esta problemática; fortaleciendo el proceso de construcción de conocimiento llevado a cabo durante las jornadas de ESI.

A MODO DE CIERRE Y ABRIENDO NUEVOS DESAFÍOS

Retomando los objetivos de la presente ponencia, se recuperarán algunos de los aportes que esta experiencia de articulación deja a la formación superior.

En primer lugar, permitió el desarrollo, registro, análisis y socialización de una experiencia educativa sobre una temática ausente en el plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas, pero vigente en la propuesta formativa de la educación media.



En segundo lugar, aportó en concreto a la formación de estudiantes de diversas carreras de la Universidad, quienes se desempeñan o se desempeñarán como docentes, ampliando su marco teórico y experiencial, así expresaron las estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas:

Valoramos el hecho de haber formado parte de una experiencia educativa en un ámbito de prácticas alternativas con una visión crítica y con una modalidad de trabajo que le permite a los estudiantes expresar sus ideas y sentirse parte de un grupo, y que al mismo tiempo proporciona a los docentes la posibilidad de implementar actividades que, aunque no formen parte del diseño curricular, son sumamente importantes para su abordaje.

Por otro lado, formalizó un espacio de intercambios entre instituciones y actores ya existente, ya que la mayoría de los profesores y las profesoras del Bachillerato son graduados y graduadas o estudiantes de esta Universidad. En este caso, la interacción se plasmó en una producción concreta y novedosa.

A su vez, la sistematización llevada a cabo permitirá la vuelta a la práctica a través de trabajos de campo de estudiantes de Trabajo Social de la UNLu, así como en futuras implementaciones con otros grupos de estudiantes y propuestas de trabajo con la comunidad. Vale destacar que esto último fue sugerido por uno de los estudiantes de primer año del Bachillerato.

Finalmente, considerando una de las misiones de la UNLu desde sus inicios, como una Universidad abierta al diálogo con el territorio, se entiende a esta experiencia de articulación como enmarcada en esta función social de la Universidad que, asimismo, retroalimenta y enriquece las prácticas educativas universitarias. Una función social que, fortalecida desde una mirada crítica, logre una elaboración colectiva (Universidad y entorno) de propuestas de acción superadoras de aquellas problemáticas que afectan la cotidianeidad de la comunidad. En este sentido, estas prácticas educativas llevadas adelante en el marco de la educación superior, apuntarían a una formación académica de los y las estudiantes no sólo enriquecida desde el campo teórico, sino también consolidando una actitud comprometida con la praxis, praxis que, acordando con Freire (1970) entendemos como reflexión y acción de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Barcia, M., Hernando, G. y Yasbitzky, A. (noviembre, 2002). Las prácticas de la enseñanza como instancia de resignificación de la identidad profesional. *Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Bonino Méndez, L. (2004). Los micromachismos. *Revista La Cibeles*, 2. Ayuntamiento de Madrid.



- Carbonell, J. H. (2010). Cambio de actitudes y valores ante la energía tras el uso de un juego de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 135-148.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (noviembre, 2008). Un gesto de interrupción: reconstrucción de sentidos, razones desde una experiencia de Residencia universitaria. *III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Rios Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M. J., Rodríguez Mérida, R. M., Pastor García, I. y González Ramírez, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12, 386-413.
- Nardelli, M., González Nuñez, A., Ibarra, M., Schiaffino, G., Palomeque, M., Cudugnello, C., Rosso, R. y Mengascini, A. (junio, 2015). Articulación entre educación superiory media en el abordaje de problemáticas de desigualdad degéneroy naturalización de la violencia. *Primeras Jornadas Nacionales Prof. Eva Rossi. Las diversidades y las escuelas: experiencias, proyectos y futuros.* Instituto Superior de Formación Docente Dr. J. C. Avanza. Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.
- Panzsa González, M. (1981). Enseñanza modular. Perfiles educativos, 11, 30-49.
- Sirvent, M. T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 5, 74-93.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EL TRABAJO EN PAREJA PEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Néspolo, María José, majonespolo@yahoo.com.ar Yetman, Gabriela Alejandra, gabrielayetman@hotmail.com Franco, Analía Elizabeth, analia_franco@hotmail.com Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza

"Educar es estar o volverse disponible a la posibilidad misma de una experiencia, la que eventualmente se gesta en el encuentro con el otro". (Frigerio, 2010:8)

LOS SABERES Y LA PRÁCTICA DOCENTE

En términos generales podemos entenderla enseñanza como una función social de producción de aprendizajes bajo condiciones institucionales de trabajo y en contextos de alto nivel de imprevisibilidad. En laenseñanza en Educación Superior, ésta, se dirige específicamente, a la producción de aprendizajes en sujetos jóvenes y adultos. Abordaremos el tema de la formación de formadores, de la construcción de saberes en los docentes en formación. Esta temática nos parece crucial en el contexto actual, en el que los sistemas educativos, y el formato escuela, se ven fuertemente cuestionados, a la vez que demandados a enfrentar y resolver los graves problemas sociales de desigualdad, exclusión y vulnerabilidad. En esta tensión entre la crítica y el anhelo, es lógico interrogarse sobre la naturaleza del trabajo docente, qué saberes lo definen, cómo se adquieren, construyen y desarrollan. Feldman plantea que "el mayor desafío que se enfrenta hoy desde el punto de vista didáctico no consiste en resolver cómo enseñar sino en cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen" (Feldman, 1999:36).

Nuestro trabajo parte del interés de construir una modalidad que permita potenciar prácticas de enseñanza y formación docente. Agotados los esquemas de formación clásicos, se hace necesario redefinir modos de intervención a través de estrategias que apunten a habilitar un saber pedagógico atento a las diversidades de la escuela.

La formación docente ha descansado durante décadas en dos grandes tradiciones: la tradición normalista y la tradición tecnocrática. La tradición normalista, aportaba rutinas y procedimientos para instalar prácticas homogéneas y homogeneizadoras. Por su parte, la tradición tecnocrática, preveía una secuencia de procedimientos para la aplicación lineal y acrítica de conocimientos.

Ante la complejidad del contexto actual, fundamentada no sólo en las



nuevas realidades sociales, económicas, culturales, de emergencia de los sujetos educativos; sino también por las nuevas normativas en las cuales se promueve la educación desde el paradigma de la inclusión; esta formación docente normalizadora y/o técnica, suele ser considerada insuficiente tanto para la comprensión de este nuevo escenario como para su abordaje pedagógico. Esas conceptualizaciones y experiencias contribuyeron a incorporar un cúmulo de saberes y conocimientos que fueron producidos en contextos y situaciones distintas de la actual. Por otra parte, configuran un campo del saber fundamentalmente teórico, que oficia como herramienta para pensar la práctica, pero que en sí mismo no se trata de un saber situado, producido a partir de la propia experiencia docente. Es por ello que convoca la necesidad de producir un saber específico sobre la práctica educativa como objeto de estudio, en sus dimensiones de práctica social, política, escolar y áulica (Davini, 1995).

Las tareas a que los docentes son convocados, configuradas desde una multiplicidad de actuaciones, la variedad de los contextos, institucionales, organizativos, sociales, históricos; lo indeterminado e impredecible en relación al grado de control racional del acontecimiento; el carácter de lo inmediato; lo emergente y la premura, configuran modos de respuestas que convocan un más allá de lo que sólo los saberes proposicionales y técnicos pueden predecir. A la vez, estas tareas demandan de los docentes un posicionamiento ético en el que la implicación y los modos de vincularse no pueden soslayarse.

Teniendo en cuenta estas características del trabajo docente, como una actividad compleja y de carácter político, los saberes que requiere igualmente complejos, múltiples y diversos. Varios autores (Avalos, 2009; Bromme, 1988; Terigi, 2009) han propuesto diferentes dimensiones de estos conocimientos; sobre los contenidos a enseñar, el conocimiento de los aprendices, sobre cómo aprenden, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar, conocimiento curricular, el que permite el acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, conocimiento de las prácticas, sobre la gestión institucional, la formación cultural, el conocimiento y puesta en práctica de las habilidades para la enseñanza. El saber docente devela, entonces "una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustentan la acción en las aulas" (Terigi, 2013:22).

A esta caracterización de la complejidad del escenario docente, Terigi (2013) suma otro aspecto, el saber pedagógico construido históricamente es insuficiente para dar respuestas fundadas a las dificultades del presente. La autora lo define como "saber por defecto" como aquel que automáticamente se reproduce en las prácticas, como funcionamiento estándar y habitual, sin que advirtamos su carácter performativo. El carácter presencial de la enseñanza, la simultaneidad supuesta en los aprendizajes, la descontextualización de los conocimientos, la



concepción del trabajo docente como una tarea individual, resultan algunas de las características que son aceptadas sin más a pesar de que significan un marco de funcionamiento que lo estandariza y nos aleja de las condiciones actuales en que se produce el trabajo de maestros y profesores, limitando las opciones de pensarlo desde alternativas más acordes, cercanas e innovadoras.

Lo planteado nos condujo a repensar los dispositivos de formación docente. Es decir los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje que permiten la adquisición de aquellos saberes que se requieren para el ejercicio de ese trabajo complejo, de carácter político, y de naturaleza institucional, colectiva y transformadora (Terigi, op.cit).

Se reflexiona entonces, sobre los desafíos que se enfrentan en la formación docente, la transmisión y enseñanza de esos saberes no sólo disciplinares, sino además pedagógicos, didácticos, técnicos, normativo institucionales, de las características de los alumnos, de las dimensiones socio culturales. La enseñanza en educación superior tiene que contribuir a la construcción de conocimientos que se vehiculizan en prácticas, y que se superponen con otros a veces implícitos, de sentido común, hábitus, modelos mentales.

ESTRATEGIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Pensarenlasestrategias metodológicas, las formas de enseñanza, nos conduce al cómo enseñar, alos modos y caminos definidos para articular una serie de actividades, instrumentos y situaciones que permitan a los alumnos, docentes en formación, vivir experiencias necesarias para su propia transformación, la del colectivo y de la actividad en sí. Este procesonecesariamente atraviesa los posicionamientos que se asuman, convoca al desafío de sostener un trayecto desde un enfoque en el que el protagonismo es de quienes se forman, mientras el acercamiento a la práctica docente se comparte y se actualiza en una co-construcción a través de experiencias directas y mediadas, a partir de la reflexión y la implicación como fondo común en el que se sostiene la responsabilidad compartida, asumida y ligada a transformaciones expansivas.

La propuesta de trabajo en la Cátedra "Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Psicología", en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, incluye la participación y el encuentro semanal a través de grupos acotados en número de doce docentes en formación, con la díada o tríada de profesores que acompaña como tutores y facilitadores, conformando comunidades de prácticas, de reflexión y tutorías en las que se pondera y favorece el trabajo común.

Desde el enfoque socio histórico cultural hablar de prácticas docentes, comoconfiguraciones sociales colectivas, inmersas en espacios, tiempos, organizaciones y condiciones específicas, supone sistemas de actividad que



sientan condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las situaciones educativas, pueden ser concebidas como unidades de análisis, en las que elcontexto no opera como un factor o variable incidente sino como inherente e inseparable de las acciones humanas, no lo que rodea, sino lo que entrelaza. En ellas se construyen significados, cognición situada.

Los desarrollos sobre actividad culturalmente mediada y sistemas de actividad (Vigotsky, 1960; Leontiev, 1971; Wertsch, 1988), constituyen el basamento del concepto de "comunidad de práctica" (Wenger y Lave, 1991) como entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, donde la participación gradual y creciente permite la efectividad de los aprendizajes. El autor describe tres dimensionescentrales de la comunidad: el compromiso mutuo de los participantes, el esfuerzo conjunto, un repertorio de discursos y acciones compartidos históricamente producidos.

Zabalza (2007) utiliza la metáfora de coro, para representar la experiencia de aprendizaje se convierte en un intercambio social en el que los compañeros resultan imponderables. Este autor señala que aprender entonces deviene en un conversar, se va generando un discurso propio a partir de lo que acontece con el de los demás. Cuanto más rica sea la interacción, cuanto más se convierta en espacio de intercambios (experiencias, supuestos, hipótesis, creencias, expectativas, dudas) más y mejor se habilita a cada sujeto a que vaya elaborando su aprendizaje a partir de lo compartido, de lo cotejado. La universidad como escenario privilegiado, el profesorado, la cátedra, las experiencias de prácticas en diferentes instituciones, se conjugan para que tales interacciones se produzcan.

Pensando al grupo, entonces, a manera de entramado, como espacio potencial que permite tejer relaciones entre conocimientos teóricos, y aquellos referidos a la práctica, explícitos e implícitos, es que proponemos como estrategia de formación y enseñanza la construcción de *comunidades de aprendizaje*. Estas pueden definirse como "historias compartidas de aprendizaje" (Rodríguez Arocho y Aleman, 2009:7), como zonas de construcción y desarrollo en las que se configuran andamiajes múltiples (Bruner, 1976), y en las que las experiencias resultan en transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica, permitiendo en tanto sistemas de actividad transformaciones expansivas. (Engeströn, 2001).

Solidario a esta perspectiva, se analiza la herramienta de trabajo con pareja y/o equipo pedagógico, como presentación multivocal y diversa, en el camino hacia la construcción de comunidades, para promover zonas de construcción, aprendizajes colaborativos y cambios conceptuales. Estas estrategias de enseñanza adoptadas por la cátedra apuntan, creemos no sólo a la formación docente sino también a contribuir a un posicionamiento abierto al trabajo



colectivo, al desarrollo de nuevas oportunidades, relaciones y sentidos que aporten a enriquecer el saber pedagógico.

Para el análisis inicial de los testimonios de los docentes en formación sobre su participación en las comunidades de aprendizaje, en el marco de la cursada de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología, profundizaremos en los aspectos de la comunidad como sistema de actividad, para articular y ser pensados en relación.

Contextualizaremos brevemente la teoría de la actividad histórico-cultural. Pensar los espacios educativos como sistemas sociales de actividad en los que participan diferentes agentes y actores se fundamenta en los desarrollos de Vigotsky (1979) que dieron al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano, proponiendo a la actividad como nueva unidad de análisis. Esta noción se fue desarrollando y enriqueciendo con el aporte de desarrollos posteriores. La primera generación plantea la acción humana como mediada por instrumentos y orientada hacia objetos, y fue graficada en un modelo triangular de sujeto, objeto y artefacto mediador.

En la segunda generación, a partir de los desarrollos de Leontiev (1971) acerca de la actividad como práctica no individual sino colectiva, se transforma el objeto en objetivo para incluir la motivación, esto condujo a la integración de los elementos del sistema de actividad: los sujetos constituidos en comunidades, las relaciones entre sujeto y comunidad mediadas por artefactos y reglas y las normas que especifican los procedimientos. A su vez, las comunidades implican una división del trabajo, distribución de tareas y responsabilidades. Estos sistemas están en cambio y evolucionan en periodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones u organizaciones.

Engeströn (1987) retoma estos conceptos en la tercera generación y expande el triángulo vigotskyano, considerando dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que permite estudiar las tensiones y conflicto. Describe como características de los sistemas de actividad los siguientes aspectos que, en la indagación de los relatos de veinte docentes en formación, se identificaron como aspectos relevantes con miras a la construcción de categorías de análisis:

• Carácter colectivo situado mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad:

Era mi primera experiencia dando clases... tenía miedo... trabajar en pareja pedagógica hizo muy ameno el armado de las planificaciones... nos complementamos muy bien. Yo era la detallista y ella se dejaba llevar... nos fue fácil pensar las actividades de a dos... ambas estábamos dispuestas a negociar y trabajar en equipo". "El mismo día en que debimos concurrir para llevar adelante la primera clase, nos reunimos mi compañera y yo muy temprano para terminar de ajustar detalles (Carpetas proceso de docentes



en formación: 2014).

• Multivocalidad, implica siempre una multiplicidad de voces, múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones y esto es fuente de problemas y/o innovación:

Fue interesante vivir los prácticos como un espacio para expresar lo que íbamos experimentando en las prácticas, los miedos, la incertidumbre. La experiencia de hacer pareja pedagógica me dio la posibilidad de tener otra mirada sobre lo mismo y el aporte de mi compañera enriqueció la experiencia (Carpetas proceso de docentes en formación: op.cit).

• Historicidad, los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos periodos de tiempo.

En el lapso de este año he descubierto trabajar en comunidad, donde todos somos importantes, donde las potencialidades de cada uno se juntan con la de los demás y así la tarea se enriquece, se genera calidad y sin darnos cuenta nos ayudamos en un camino de aprendizaje que iniciamos cada uno por sus propios motivos pero juntos. Lo que sé es que valió asumir el riesgo y que este camino de formación docente se conformó así en una apuesta de confianza con uno mismo y hacia los demás" (Carpetas proceso de docentes en formación: op.cit).

• El papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo.

No sabíamos que hacer, luego de la primera clase donde todo había derivado en un debate sobre Freud muy alejado del tema y un poco perdimos el control, pero tampoco queríamos descuidar el trabajo con el texto. Lo charlamos en el práctico y se armó una discusión interesante, entonces se nos ocurrió trabajarlo diferente y resultó (Carpetas proceso de docentes en formación: op.cit).

Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales, dentro y entre los sistemas de actividad. Estas contradicciones generan conflictos y también innovación y cambio. En este sentido una alumna expresa:

El hecho de trabajar en pareja pedagógica era otro desafío... ¿cómo conciliar los diferentes estilos? cuando mi compañera realizó la exposición dialogada las dos fuimos aclarando las dudas... me resultó atrayente que ambas pudiésemos aportar... las contribuciones que hacíamos facilitaban un mejor clima de trabajo... Cada vez que mi compañera se encargaba de las intervenciones, se me facilitaba distanciarme por unos instantes y realizar una especie de evaluación formativa...Me motivó realizar las prácticas de esta forma "cuatro ojos ven más que dos", imaginé. Luego lo comprobé durante las observaciones, en las planificaciones, durante las clases, según la visión de cada una, las situaciones cobraban diferentes sentidos".

En el horizonte de los cambios y transformaciones, Engeströn (2001) ubica la posibilidad de transformaciones expansivas. Estas se logran cuando el objeto



y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar nuevas posibilidades e implica un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo próximo. El aprendizaje expansivo, es el aprendizaje que requiere esencialmente un esfuerzo colectivo, produce nuevas formas culturales de actividad.

Para concluir, creemos que adoptar la comunidad de aprendizaje y el trabajo en pareja pedagógica como herramientas para la formación docente, requiere un lugar preponderante de la reflexión sobre la propia práctica, en el sentido que lo que genera conocimiento no es la práctica en sí misma sino el análisis que puede realizarse a partir del contexto en que acontece, como así también a partir de los aspectos cognitivos y afectivos que el docente pone en juego desde su propia historicidad como sujeto. Se toma como eje el análisis reflexivo sobre la propia experiencia que los nóveles docentes transitan durante su formación, pero no sólo se trata de una reflexión individual, sino compartida, estimulando el trabajo en equipo, fortaleciendo lazos y dando lugar a la construcción conjunta de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Cuadernos Pedagógicos N°2.* Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Engeströn, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- Engeströn, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp). *Cogniciones distribuidas*. Bueno Aires: Amorrortu.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.; García Labandal, L.: González D.; Meschman C. (2008). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva socio cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007.* pp. 89-107.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Buenos Aires: Aigue.
- Frigerio, G. (2010). Educar: Saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante.



- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. (1959). El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal Universitaria
- Rodríguez Arocho, W. y Aleman, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-21. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr
- Schön, D. (1998). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué.*Buenos Aires: Santillana.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.*Buenos Aires: Crítica.
- Wertsch, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la actividad mediada. Madrid: Visor.
- Zabalza, M. (2007). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

Documento inédito

Alumnos del profesorado de Psicología UBA (2014). *Carpetas proceso de docentes en formación*. Manuscrito inédito.

PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE HOY

Ortiz Castilla, Eliana, eliana_ortiz05@yahoo.es
Universidad Federal de Rio Grande-FURG

Introducción

Actualmente, entrar a la universidad es una creencia relacionada con el paso siguiente en el desarrollo de una persona. Y quien no logra hacerlo, socialmente es señalado como en situación de "fracaso". Esta concepción de la sociedad, no siempre fue así. Al mirar para la segunda mitad del siglo XX, el ingreso a la educación superior tiene otro matiz, pues la creencia generalizada de obligatoriedad en la educación se da básicamente, en los siete o nueve años iniciales de la escolarización. Siguiendo las ideas de Tardiff (2007) en esta época, la democratización escolar relaciona los niveles de enseñanza con la visión de ser una "educación a lo largo de la vida" en la cual prima la enseñanza de masas, los sistemas de escolarización internacionales y sobre todo la obligatoriedad.

Tanto en el siglo XIX como en el XVIII, la educación estuvo al servicio de la industrialización. Lo anterior llevó a que la universidad dejara de ser privilegio de la élite y los sistemas de enseñanza pasaran a manos del Estado, generando un cambio en el papel de la universidad, pues ahora la educación debe dar cuenta de lo que la industria requiere y pasa a fragmentarse en disciplinas para dar cuenta de la necesidades de la misma y del propio movimiento de especialización en el campo de las ciencias y la producción del conocimiento científico.

En siglo XIII, la creación de las universidades medievales trajo consigo la idea de "universidad para las élites", idea que perduró por varios siglos y fue paulatinamente cambiando. En estas universidades medievales tan solo un 5% del total de la población podía acceder a ellas (en ese entonces la única existente). La distinción entre quienes sabían leer y quienes no, marcaba el conjunto de saberes en la escala social. Así pues, existía una oposición entre las denominadas "obras del espíritu" y los "productos manuales" o saberes y técnicas. Esta transformación se dio de acuerdo a cómo se transformaba la sociedad.

En este contexto, la universidad se transforma pero no se ajusta a la idea de equidad esperada por la democratización de la educación. Precisamente, porque como lo menciona Santos (1996) en primer lugar, el papel hegemónico de la universidad se desvirtúa en la medida en que las funciones tradicionales de la universidad están en discordancia con las que le fueron atribuidas en el siglo XX. En segundo, su legitimidad se ve amenazada cuando los conocimientos que produce se alteran de acuerdo con el grupo social al que se destinan. Y por



último, su institucionalidad depende de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía y la presión creciente para someterla a criterios de eficacia y de productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Problemática en la educación superior

En este panorama, el ejercicio docente tiene dos fuertes implicaciones. La primera se relaciona con su calidad, pues por un lado se perturba la unidad del saber, lo que conlleva a la fragmentación de las disciplinas; aspecto que trae consigo la "hiper especialización" y la falta de profesionalización del ejercicio docente. Por otro lado, la diferenciación interna de la educación superior, en la cual surgen instituciones específicamente vocacionales y universidades diferenciadas y estratificadas, públicas y privadas, contratos de trabajo, exigencias de formación, entre otros. Esto hace que exista una diferencia abismal entre la calidad de un docente que trabaja en una o en otra. Asunto que es agravado en la medida en que esta diferenciación se ve reflejada en los salarios y en la formación de los docentes.

En el aumento a la fuerte demanda de la educación superior, surge la diversificación de la misma, teniendo como concepto central la heterogeneidad, el cual prima en la democratización de la educación. Heterogeneidad de los niveles de calidad, en materia de modelos de educación superior y en el perfil de los estudiantes.

La heterogeneidad en la interpretación del concepto es aprovechada por los diversos modelos de educación superior, lo cual origina la heterogeneidad institucional, pues para dar cuenta de su fuerte demanda se crean en América Latina instituciones privadas, en muchas ocasiones de baja calidad. De acuerdo con Fernández Lamarra (2012, p. 104) "se agrega la fuerte disparidad en materia de planes de estudio con objetivos formativos y denominaciones de titulaciones muy diversas, y por ende, duración de los estudios muy disímiles". Se suma a esto la falta de articulación de la formación superior con el trabajo y la productividad.

El perfil del estudiante se torna heterogéneo y sus propósitos se reflejan en su nivel de motivación. Cada vez son más los estudiantes que ingresan a la universidad por presión social y como fin último. Y ellos son los que no conciben el conocimiento de manera holística, ya que sus intereses son específicos y muchas veces vinculados a la adquisición de un diploma, no de una formación profesional en el sentido del desarrollo de competencias para el ejercicio de una actividad profesional.

Todos estos factores envuelven las condiciones de aprendizaje del estudiante e inciden en que éste se genere o no se genere. Sin embargo, es



tarea del docente y de las instituciones orientar y ayudar la consolidación de estrategias de aprendizaje efectivas en el estudiante.

PERMANENCIA Y RETENCIÓN ESTUDIANTIL

La deserción estudiantil aumenta cada vez más, lo cual actualmente se convierte en otro desafío para la educación superior, pues ya se ha debido a temas financieros o académicos el abandono es una constante. En oposición a esto retomamos aquí el concepto de permanencia y retención estudiantil como la capacidad de una institución universitaria para mantener inscritos y graduar con éxito a los estudiantes que ingresan a ella (Seidman, 2005)

Las investigaciones sobre retención de estudiantes, en su mayoría, se centran en la noción de integración académica y social en la comunidad universitaria, presente en la teoría de retención de Tinto, quien plantea que las decisiones de los estudiantes de quedarse o dejar las instituciones se ve afectada por los niveles de conexión que ellos tienen con dicha institución educativa, tanto en el área académica como social (Tinto, 2005). Esto es que, de acuerdo con England (2012), las características de ingreso del estudiante como la raza, el estrato social, las habilidades sociales, los recursos financieros, entre otras, influyen en los compromisos iniciales del estudiante hacia su objetivo de graduación, así como en su decisión de abandono.

Tinto (2005) plantea que las interacciones positivas, aumentan la integración social y académica y esto aumenta su persistencia para obtener un título universitario. En la integración académica incluye el rendimiento académico y el desarrollo intelectual del estudiante.

La preocupación por la retención estudiantil tiene sus bases en uno de los principales problemas que afronta actualmente la educación superior, el alto índice de deserción académica en el pregrado. Siguiendo a England (2012), las investigaciones empíricas sobre las causas de este fenómeno identifican distintos tipos de variables: las psicoeducativas, las evolutivas, las familiares, las económicas, las institucionales y las sociales. Y de acuerdo con esto, las instituciones emprenden sus acciones de retención.

METODOLOGÍA DE ESTUDIOS COMPARADOS

En el intento por ampliar la comprensión sobre los programas de retención estudiantil, abordamos los estudios comparados (Cowen, Kazamias, Ulterhalter, 2012; Malet, 2004), entendiendo que la comprensión científica actual exige la investigación de contextos diversificados para elucidar problemas comunes.

Por la confluencia de diferentes comprensiones, a la luz del mismo objeto, es posible aprender con otro, ampliando nuestras comprensiones y las



posibilidades de acción. Comprendemos los estudios comparados como la posibilidad de desarrollar caminos más críticos y reflexivos en la discusión sobre retención estudiantil, percibiendo al otro/extranjero como un interlocutor contribuyente en la revisión de las situaciones vivenciadas. O sea la idea es reubicar al otro como participante del discurso universal sobre la retención y conciliar las experiencias prácticas de cada realidad.

Por la vía de los estudios comparados y del abordaje hermenéutico (Habermas, 2004), no sólo pretendemos la comparación de datos, sino principalmente el aprendizaje colectivo, que sin suprimir las interpretaciones perspectivistas, se ubica como motivadora de un diálogo cada vez más ampliado entre diferentes culturas. El carácter hermenéutico del estudio fortalece la producción de sentidos y las posibilidades de auto comprensión, ampliando horizontes y posibilidades para pensar, evaluar y proyectar programas y acciones institucionales más atentas a la formación académica integral, es decir, más allá de una formación instrumental.

Se puede decir que la gran contribución hoy de los estudios comparados es percibir en el otro la posibilidad de aprender comunicativamente del mundo que nos es común. En otras palabras, no se trata de copiar modelos extranjeros, ni ofrecer un tratamiento estadístico de los datos, sino construir otros significados e historias a partir de la multiplicidad de los campos discursivos. De esta manera, el desafío actual de la investigación comparada es percibir al otro como interlocutor y señalar posibilidades de renovar los saberes sobre tales programas, ponderando sus intencionalidades y adecuación a la actual realidad de la Educación Superior en ambos países.

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO, COLOMBIA

De acuerdo con el Decreto Rectoral N°1036 de 2008, se reglamentan los Programas de fortalecimiento académico para estudiantes de pregrado que pierdan el cupo por bajo rendimiento académico. Este programa tiene como objetivo mejorar los hábitos de estudio y las competencias para el aprendizaje superior. Este espacio pedagógico y didáctico de mejoramiento de las habilidades académicas está dirigido a los estudiantes que incurren en alguna causal de pérdida de cupo, dentro de las cuales se contemplan: pérdida de una asignatura repetida por segunda vez, promedio semestral inferior a 3 y pérdida de tres o más asignaturas cursadas durante un período académico.

Y atendiendo a las necesidades específicas de la demanda se crean dos modalidades: Medicina y Ciencias de la Salud (Psicología y Terapias); y Ciencias Sociales (Administración, Economía, Jurisprudencia, Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Ciencias Humanas). Cada una de las modalidades de este



programa ofrecía asignaturas focalizadas en el desarrollo de competencias comunicativas, de pensamiento matemático y formal.

Para la presente investigación se tiene en cuenta el Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales (Administración, Economía, Jurisprudencia, Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Ciencias Humanas), el cual a su vez divide la población en dos grupos de estudiantes: los estudiantes provenientes de los Programas de Economía y Administración y los estudiantes provenientes de los Programas de Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Jurisprudencia y de Ciencias Humanas. El criterio considerado para establecer estas dos poblaciones fue el conjunto de enfoques teóricos y metodológicos similares que se manifestaban en las mallas curriculares de los programas de pregrado de origen de los estudiantes.

Las asignaturas comunes a todos los estudiantes son el Taller de Lectura, y el Taller de Escritura y Organización y métodos de estudio; en el proceso de análisis de la estructura del programa y en encuentros con estudiantes, se estableció que una necesidad importante que debía ser abordada como parte del conjunto de asignaturas eran las habilidades de gestión autónoma del tiempo y de hábitos de estudio.

Los estudiantes de Administración y Economía deben cursar dos asignaturas de Matemáticas (que tienen relación con los contenidos y habilidades desarrollados en las asignaturas de Matemáticas de sus pregrados), mientras que los estudiantes de las otras facultades cursan las asignaturas Pensamiento formal, Preseminario Sociedad y Preseminario de Ciencia y Tecnología. Esta modificación en el plan de asignaturas comenzó a regir en el segundo semestre de 2013.

A partir de primer semestre de 2014, se ha integrado a esta iniciativa el Programa de Acompañamiento Integral al Estudiante. Debido a que como causas de la pérdida académica, se han encontrado situaciones de distinto orden, desde emocionales y sentimentales hasta económicas y familiares, que desbordan en ocasiones las capacidades de la población estudiantil para sortear contextos y situaciones que les signifiquen algún obstáculo o dificultad en su vida cotidiana en la universidad.

Programa de Acompañamiento y Apoyo Pedagógico al Estudiante de la Universidad de Federal do Rio Grande (FURG), Brasil

De acuerdo con el documento de fundamentación del Programa, este atiende a uno de los principales pilares de la universidad pública relacionado a la promoción de políticas institucionales que buscan la permanencia y la formación académica de sus estudiantes. Su objetivo es mejorar los espacios



y acciones pedagógicas, interactivas y afirmativas, buscando la promoción de equidad y justicia social en la formación académica.

Este Programa está dirigido a Estudiantes con promedio igual o inferior a 50% en el área 1 de la ENEM/SISU⁶⁶, estudiantes con promedio de rendimiento igual o inferior a 45% en las áreas 2, 3, 4 y 5, estudiantes que necesitan de fortalecimiento en conocimientos de Biología, Física, Matemática, Química y Lengua Portuguesa, y es otorgado por requerimiento espontáneo de la comunidad universitaria.

Sus líneas de acción son: la línea afirmativa, cuyas acciones se refieren a la aplicación del principio constitucional igualdad material y a contrarrestar los efectos de cualquier forma de discriminación, incluida la formación cultural y estructural, arraigada en la sociedad. Estas acciones tienen como objetivo, por lo tanto, la promoción de la igualdad de oportunidades para todos en el acceso a la universidad.

Línea Mediadora: una línea de acción "mediadora" se entiende como el espacio que proporcionará al estudiante la reunión con el conocimiento de la educación básica (Biología, Química, Física, Matemáticas y Portugués). Línea Formación extendida: una línea de acción de "Formación ampliada" es una que, a través de sus actividades, busca la formación complementaria de los Estudiantes universitarios y profesionales como la inclusión digital, las lenguas extranjeras, entre otras áreas.

CONCLUSIONES

Un programa de retención crea espacios de desarrollo pedagógico y didáctico que contribuyen en el proceso de formación de los estudiantes de Educación Superior. Igualmente, les brinda la posibilidad de identificar los factores que inciden positiva o negativamente en su rendimiento académico. Los programas de retención estudiantil son programas recientes que surgen como respuesta a las políticas de globalización de la educación.

Las acciones pedagógicas emprendidas en este programa tienen como núcleo una reflexión pedagógica y didáctica sobre aspectos que permiten al estudiante la inserción a la nueva cultura académica a la cual se enfrenta. Aspectos como la organización de su rutina, técnicas de estudios, el desarrollo de los conocimientos algebraicos o aritméticos, y la lectura y la escritura presentan un panorama integrador para el estudiante.

Es un sistema informático gerenciado por el MEC, utilizado para seleccionar estudiantes participantes del ENEM para las Instituciones Públicas de Educación Superior. ENEM es una evaluación de desempeño de los estudiantes de las escuelas públicas y particulares de Educación Media.



El papel de orientador del docente es fundamental, pues al ser un conocedor de las dinámicas académicas de la nueva cultura se convierte para el estudiante en una guía. Así las interacciones positivas aumentarán la integración social y académica, y esto aumenta su persistencia para obtener un título universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Cowen, R. Kazamias, Andreas M.; Ulterhalter, E. (Orgs.) (2012). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. V.1. Brasília: Capes/ UNESCO.
- England, Carmen Bayrón, Ed. D. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios1. *Revista Griot*, 5 (1). Facultad de Administración de Empresas. Universidad de Puerto Rico.
- Habermas, J. (2004). Verdade e Justificação: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola.
- Malet, R. (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1301-1332.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá.
- Morosini, Marília Costa; Franco, Ma. E. Pai. (2012). Educação superior brasileira: encruzilhada na questão da qualidade. En: Maciel, A. Moreira da Rocha et al. Universidade hoje: o que precisa ser dito? Santa Maria: Ed. Da UFSM,
- Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV 2 (134), 47-62. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920005
- Santos, Boaventura de Sousa. (2013). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.* 9ª edição, revista e aumentada. Coimbra: Almedina.
- Tardiff, M. (2007). Profissão docente face à redução da educação à economia. *Revista Vertentes*, 29, 11-27, Brasil.
- Tinto, V. (2005). Student Retention: WhatNext? Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. *National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention*, Washington, D.C.

EL CURRÍCULO COMO PROBLEMÁTICA DEL CAMPO DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL: SENTIDOS Y LEGITIMIDADES

Pedranzani Beatriz, bepedran@unsl.edu.ar Pereira Nicolás, nicolasunsl@gmail.com Ezpeleta Alejandro, alejandroespeleta@gmail.com Martín Marisol, marisolmartin09@gmail.com Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

Introducción

Motiva esta presentación nuestra preocupación por la escasa visibilidad que tiene el campo del currículum en discursos y prácticas del ámbito de la Educación Superior, lo que nos anima a poner en discusión y a compartir esta inquietud en este ámbito académico. Dada la complejidad del campo, entendemos no puede quedar atado a viejas y reduccionistas concepciones que desconocen su poder de afectación en la producción de subjetividades de quienes transitan los distintos trayectos formativos que ofrece la Educación Superior. Partimos del supuesto que persiste aún, a pesar de los distintos aportes críticos, una mirada técnica focalizada en la estructuración curricular en sus distintas formas y carente de debates y discusiones sobre sus efectos en la formación.

La ponencia presenta algunas reflexiones sobre el lugar que ocupa la problemática curricular en distintos escenarios, tales como: la enseñanza de la didáctica en los profesorados, esto es "que se enseña sobre currículum"; las prácticas docentes como hacedores de la estructuración curricular, y las producciones que se realizan y se difunden en distintos ámbitos académicos, en donde se observan legitimaciones y dificultades para dotar al currículum de nuevos sentidos.

LA IMPORTANCIA DEL CAMPO DEL CURRÍCULO

Considerar al currículum como campo ya nos sitúa en una mirada compleja y problematizadora sobre el mismo. Según Bourdieu (1991) todo campo se rige por leyes generales de funcionamiento, invariables y válidas para los campos de conocimiento, que logran ser comprendidas en relación con otros conceptos, tales como capital, posición, interés, espacio social. Podemos decir que en el campo del currículum el capital se define por la existencia de un saber legitimado para ser enseñando y las perspectivas que asumen docentes y estudiantes para que pueda concretarse; la toma de posición refiere a opciones teóricas diferentes respecto al conocimiento enseñado, al sentido de



la educación y a los perfiles de los estudiantes que se espera formar, entre otros aspectos. Es decir que las perspectivas que se asumen, engendran intereses que son propios de un campo social, como es el currículum. Al ser este un campo complejo, por su necesaria relación con el contexto social, es que ha ido cambiado, en respuesta a las circunstancias socio-históricas y culturales; a las estructuras económicas y políticas, y a los intereses humanos y académicos de quienes lo piensan y lo hacen realidad desde sus acciones. Las preocupaciones en torno al mismo se centran en el cumplimiento de su función social en tanto agente de transmisión y reproducción cultural y en dirimir que aspectos de la vida y de la sociedad estarán representados en las instituciones educativas. Según Kemmis (1993) cada vez que se aborda la problemática del currículum se produce un debate sobre aquellos aspectos que escuelas, y para nosotros las universidades, hacen y deberían hacer en relación con los estudiantes y la sociedad, pero al mismo tiempo plantea que no siempre constituye una preocupación para los sujetos. Para el autor "La comprensión de lo que el currículum es y hace, no parece constituir ningún problema para muchos de los que participan en los actuales debates sobre la educación" (p.12).

Entretales preocupaciones, entendemos que no se lo puede seguir restringiendo al polo técnico, y legitimándolo desde prácticas naturalizadas. Así el currículum encargado de la transmisión cultural, queda expuesto a posicionamientos epistemológicos y a los que devienen de la propia experiencia de los sujetos que se constituyen, al decir de de Alba (1998) en sujetos de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular. Estos sujetos que actúan desde ciertos saberes, no siempre plantean su accionar como práctica social, la que necesariamente ha de tener una mirada más compleja sobre los distintos aspectos que atraviesan la Educación Superior en relación con los cambios estructurales del mundo de hoy. Esta mirada permitiría una mejor articulación entre currículum y sociedad. Desde este lugar iniciamos el análisis y reflexión en torno a algunos ejes que nos permiten mirar las prácticas y los discursos.

EL LUGAR QUE OCUPA LA ENSEÑANZA DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS

Entendemos que entre los múltiples aspectos considerados imprescindibles e indispensables a la hora de pensar en la formación docente, la problemática del campo curricular constituye, sin dudarlo, un aspecto fundamental.

La preponderancia que este campo otorga al estudio de las complejas relaciones entre una sociedad concreta, las instituciones educativas, y el vínculo que en ellas se teje, pensando en directivos, docentes y estudiantes en relación con los conocimientos, lo ubican, a nuestro entender, en un lugar de vital importancia de cara a pensar en mejores prácticas de enseñanza y



mejores instituciones educativas. Relevancia que contrasta con el peligroso "sesgo valorativo" en el que parece haber sido sumido (Bolívar, 1999:27). En este marco advertimos un tratamiento desigual en los distintos profesorados y nos preguntamos ¿Qué debe saber sobre este campo un estudiante que se está formando como profesor? ¿Sólo deben reconocerse como importantes para aprender, aquellos aspectos del currículum asociados al documento escrito?

Por lo expresado en este apartado se analizará la incidencia que tiene esta temática en la formación académica de algunos profesorados del Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH en la UNSL. Análisis que implica no solo una indagación sobre que se enseña en la universidad pública sobre currículum, sino cómo se visualiza y qué importancia se le adjudica al campo, lo que nos permite desentrañar el sentido que se otorga. Se ha podido advertir que en numerosas ocasiones, la enseñanza de la problemática curricular se asocia principalmente a aspectos instrumentales ligados al saber hacer, desde una aproximación al concepto del currículo y sus componentes básicos necesarios para el desarrollo de la práctica docente a partir de preguntas como por ejemplo: ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo seleccionar los contenidos? ¿Cómo enseñar? En otros casos, si bien está presente un abordaje más complejo del campo curricular desde una perspectiva sociohistórica, prevalece una mirada vinculada a lo prescriptivo y en la bibliografía obligatoria incluida, se advierte cierta vacancia de material específico sobre diferentes teorías sobre el campo; o directamente no se incluye material de estudio y profundización de carácter específico. Esta ausencia parece deberse a que lo curricular se aborda meramente desde aproximaciones del campo de la didáctica y a partir de lo que se entiende como los distintos niveles de decisión curricular, lineamientos, diseños, proyectos, etc.

A partir de esta indagación inicial, podemos decir en general, que la formación de profesores está atravesada por posicionamientos legitimados sobre el valor de lo prescriptivo vinculado al saber hacer, dejando de lado un abordaje más profundo de la problemática curricular. Es decir, deja de reconocerse su carácter de arena de conflicto en la que se juega el ejercicio de poder; la problemática sobre el qué enseñar, por qué enseñar esos contenidos y no otros; los atravesamientos ideológicos y políticos de las decisiones curriculares; los efectos que estas tienen sobre los sujetos y la producción de la subjetividad, entre otros aspectos sobre los que dieron luz las teorías críticas y poscríticas.

Este "sesgo valorativo" conlleva el riesgo de que los estudiantes homologuen el concepto de currículum a "documento escrito" despojado de sus condiciones de producción, y aséptico respecto de sus condiciones de desarrollo, sin considerar los procesos curriculares de aceptación, rechazo o redefinición que pueden operar sobre lo prescriptivo y contribuir a transformarlo (Terigi,1999).

521



EL LUGAR QUE OCUPA LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR PARA LOS DOCENTES, QUE ACTÚAN COMO SUJETOS DE LA ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Los docentes universitarios desempeñan un papel activo, tanto en la discusión y elaboración de los currículos para la formación, como en su implementación. Son los que con mayor frecuencia se constituyen en sujetos de estructuración curricular, que al decir de de Alba (1998:93) remite a "quienes le dan forma y estructura (consejos técnicos-equipos de diseño curricular, academias, etc.), de acuerdo con las orientaciones establecidas en el proceso de determinación curricular".

Toda vez que se piensa en generar una nueva carrera y/o la modificación de los planes ya existentes, los docentes se abocan al diseño de nuevos planes de estudios, en una instancia de participación donde como sujetos de estructuración curricular imprimen y transmiten sus visiones sociales particulares e interesadas, no siempre compartidas, desconociendo en ocasiones que estas decisiones producirán subjetividades individuales y sociales particulares.

Si bien desde las políticas educativas en los últimos años se viene poniendo especial interés en la problemática de la elaboración e implementación de los diseños curriculares para la formación de profesionales, venimos observando que en esta tarea, por cierto compleja, subyace y persiste una recortada concepción a cerca del currículo.

problema frecuente que se presenta en las universidades latinoamericanas es la tendencia a reducir la problemática de este campo, a la idea de concebirlo sólo como "plan de estudios", pensándolo meramente como un listado de espacios curriculares que deben necesariamente aprobarse para acceder a la titulación. Al mismo tiempo estos planes son caracterizados por una organización tubular y rígida de la enseñanza. Llama la atención la escasa determinación previa del núcleo del currículo, considerando las áreas esenciales de la formación que se pretende ofrecer, núcleo que marcará el sentido de la misma. Generalmente las prácticas de estructuración curricular, se desarrollan en espacios grupales reducidos (comisiones de carreras, grupos de docentes designados ad hoc y otras formas de participación), que se diluyen con frecuencia por el peso solitario, la envergadura de la tarea y en ocasiones la emergencias del desánimo por tratarse de un trabajo escasamente reconocido y que no siempre llega a concretarse en una propuesta efectiva. Este escenario rutiniza la tarea y la convierte en el armado de un rompecabezas que conjuga el movimiento de piezas, con la posible desazón de no llegar a completarlo, dejando el sabor amargo de la incompletud. Esta mirada sesgada acerca de lo curricular viene, a nuestro criterio, impidiendo pensar un conjunto de problemáticas actuales de la Educación Superior que no deberían estar ausentes toda vez que se trabaja en torno a una propuesta de Formación: Entre ellas, mencionamos sólo algunas:



- La importancia de pensar el Currículum desde una perspectiva latinoamericana: Considerar esta perspectiva implica reconocer que el currículo universitario debe atender necesariamente las problemáticas latinoamericanas en el marco de un sistema social basado en la exclusión, que no logra superar la condición de pobreza, de marginalidad y de vulnerabilidad de gran número de sujetos. Esto sería pensar en un currículo con pertinencia cultural que posibilite la formación de profesionales con compromiso social, y con capacidad de intervenir en este contexto en toda su diversidad.

- El sentido de la formación que se ofrece: No hay que perder de vista que hoy las universidades son muy demandadas en relación a los conocimientos que producen y transmiten. En ocasiones, hay que considerar que al atender ciertas demandas se puede ser funcional a intereses que pretenden constituirse en marcos regulatorios y condicionantes de los procesos de formación. Organismos gubernamentales, y no gubernamentales, instituciones privadas, asociaciones profesionales, entre otros, ejercen injerencia y orientan el sentido de la formación que se ofrece.

Se ha observado, en los últimos tiempos, que las demandas se orientan a lograr mayores grados de especialización en la formación profesional y que las universidades suelen aceptarlas acríticamente. Estas exigencias refieren a competencias del campo laboral y muchas veces, van en desmedro de una formación integral, que comprometería la incorporación de valores humanos y sociales pertinentes en toda formación profesional. Esta tendencia orientada hacia una temprana especialización que se viene perfilando en nuestras universidades, puede ser cuestionada. En oposición se reconoce la importancia de fortalecer una formación general e integral para que el futuro profesional pueda asumir un mayor compromiso social.

Es decir que el alto poder de las regulaciones, y la pérdida de autonomía de las universidades opera en los sujetos de estructuración curricular de manera que se imponen ciertos tipos de diseños, observándose la dificultad desde los propios espacios universitarios, para articular el currículo de la formación con las reales necesidades sociales. La idea es recuperar la autonomía de las universidades para definir la formación que ofrecen, y recuperar la descentralización curricular, es decir que sean las propias instituciones educativas, de mutuo acuerdo con su entorno y con los actores principales del proceso, quienes tomen las decisiones en torno al currículo deseado.

- La formación de un sujeto democrático: La educación para la democracia ha sido uno de los aspectos más discutidos e instalados en el discurso de los últimos tiempos en cumbres de representantes gubernamentales y organismos internacionales, con miras a contribuir al cambio social y a la democratización de la educación superior, mediante la promoción de mejoras



educativas. Por lo cual, en los procesos de diseño curricular, la aspiración de formar un sujeto democrático no podría estar ausente, es decir no alcanza con expresarla solo como una aspiración o como enunciado en las intenciones educativas, sino que por el contrario, debe tener fuerte presencia en los espacios curriculares y en las metodologías de enseñanzas para dar la voz y participación a los estudiantes. En este sentido cobra relevancia poder pensar "qué prácticas" tendrían mayor incidencia sobre la democratización de la Educación Superior. Podríamos mencionar entre ellas la importancia de atender necesidades básicas de aprendizaje, la incorporación de temas emergentes, y el avance hacia la flexibilidad curricular para posibilitar distintos circuitos de formación, entre otros.

EL LUGAR QUE OCUPA LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS QUE SE REALIZAN EN EVENTOS CIENTÍFICOS

Para indagar este aspecto se realizó un trabajo exploratorio inicial que implicó el relevamiento de producciones académicas referidas al campo del currículo. Desde lo metodológico la indagación se centró en eventos científicos de importancia (congresos, encuentros y jornadas) realizados en algunos países de América Latina, que abordaron como primer protagonista al campo del currículo y diversas problemáticas de la Educación Superior, en los últimos cinco años. La información recabada proviene de publicaciones en formato papel y digitalizadas en la web a través de internet. Para esta exploración se consideraron los ejes temáticos y se realizó un seguimiento de ponencias específicas sobre temas concernientes al campo curricular, sobre los que se efectuó una lectura y un análisis en detenimiento. Cabe señalar que en algunos casos, sólo se pudo acceder a los resúmenes y/o a las conclusiones finales de los eventos abordados.

De este modo se hizo posible identificar algunas tendencias, aportes y alternativas novedosas respecto de lo curricular. Las tendencias refieren a aquellos planteos que aparecen de manera recurrente en los eventos científicos y los aportes a nuevos planteos y/o nuevas problematizaciones emergentes en el campo. En virtud de esto, se pudo advertir que la mayoría de los eventos científicos latinoamericanos realizados en torno a la Educación Superior están concentrados en países tales como Venezuela, Colombia, México y Argentina. Además las producciones sobre temas específicamente curriculares son muy escasas en relación a la profusa producción de trabajos sobre otras temáticas y/o problemáticas de la educación.

El relevamiento realizado arrojó que los trabajos presentados sobre la problemática del currículum son escasos, como por ejemplo lo acontecido en el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria realizado en la Rosario



(Argentina) en 2014, el cual presentaba un eje referido a "la construcción y el desarrollo del currículum como desafío para la Educación Superior". Eje donde se presentaron 25 trabajos específicos del campo sobre aprox. 900 generales en los que prevalecía una mirada técnica respecto a los diseños y en menor medida algunos referían al debate y la crítica a diversas políticas curriculares, creencias prevalecientes y procesos de curricularización instituidos.

Entre las tendencias hacia donde se orientan los trabajos se pueden señalar:

- El diseño curricular por competencia. Los cuales se orientan hacia la formación, la evaluación y la actualización docente por competencias profesionales. Se proponen transformaciones de las estructuras organizacionales y de gestión universitaria como condición para implementar este tipo de currículum. Es recurrente el planteo que propone fortalecer el proceso de formación y actualización docente desde esta visión curricular. Se promueve la evaluación de aprendizajes basada en las competencias para producir el logro de un desempeño eficiente y la incorporación de competencias profesionales en el desarrollo curricular. Puede advertirse aquí un marcado retorno al tecnicismo.

La importancia que se le asigna al tema se observa también dado que se han organizado eventos abordando específicamente este tema, como el V Congreso Internacional de Educación Superior 2014: "La formación por competencias", organizado por la Corporación Universitaria del Caribe, en Colombia, siendo este abordaje único y excluyente. O por ejemplo la centralidad del tema desde una conferencias "Las Competencias desde las perspectivas del desarrollo humano y el currículo" del IX Encuentro Nacional de Currículo y III Congreso Internacional de Calidad e Innovación de la Educación Superior del año 2013 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas, Venezuela. Es evidente el imperio de la perspectiva técnica y cómo la misma se está instalando cada vez con más fuerza en la educación superior, de igual manera en otros niveles educativos⁶⁷.

- El análisis de diseños curriculares

Numerosos trabajos se refieren al abordaje del currículum a partir del análisis de diseños curriculares en vigencia, poniendo foco en las creencias prevalecientes, en la renovación curricular y en los cambios en los diseños curriculares. Así también, en la búsqueda de nuevas alternativas de integración a partir de interfaces disciplinares, en la inclusión de metodológicas superadoras en las construcciones curriculares, y en propuestas de creación

⁶⁷ El currículo por competencia parece estar también intensificándose actualmente en la conformación de planes de estudio de otros niveles educativos correspondientes al ámbito de la educación pública provincial de San Luis, Argentina.



de especializaciones en el currículum entre otros aspectos, los análisis intentan desentrañar sentidos y prácticas.

- La inclusión de las nuevas tecnologías (TIC) al currículum

La inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza ha sido un tema fuerte sobre el cual han girado numerosos trabajos, abordando temas tales como: currículum y tecnologías, currículum y competencias informativas, la inclusión de las TIC al currículum de manera invisible y siempre supeditada a la pedagogía. Los abordajes refieren a nuevos perspectivas y a nuevos proceso que se van legitimando.

En cuanto a los aportes y alternativas novedosas respecto de lo curricular, pueden señalarse una diversidad de abordajes, entre ellos la relación currículum y comunidad; el currículum como espacio público; currículum y patrimonio cultural aborigen; currículum e integración en los procesos socio-productivos; currículum como agente reductor de vulnerabilidad, construcción curricular como generadoras de polémicas y disidencias, currículum desde el multiculturalismo y la creatividad orientado hacia la autonomía del estudiante; currículum contextualizado con el proceso progresivo social, currículum desde las prácticas de aprendizaje y servicio.

Otros tema refieren a procesos de construcción curricular desde los sujetos y la cultura, nuevos modelos curriculares de evaluación externa para promover garantía de calidad en el profesionalismo docente. Aparecen también posicionamientos curriculares críticos y otros referidos a la complejidad y al acontecer del campo del currículum. Para finalizar se puede decir que si bien apareceunadiversidadde abordajes y nuevas problematizaciones sobre el campo, el número de estos trabajos es significativamente menor y al mismo tiempo se advierte escasa problematización y carencia de debates y discusiones sobre los efectos y sobre lo que se espera para la educación superior, especialmente en este contexto latinoamericano⁶⁸.

Conclusión

Entendemos que es necesario resignificar el campo del currículo y pensando en su potencialidad, es que coincidimos que este amerita ser considerado en distintos espacios académicos, como lo son la formación docente, la estructuración de planes de estudios en la educación superior y en las comunicaciones científicas.

Esto pudo observarse especialmente en las I Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior" del 2013 en Villa María – Córdoba, de 19 exposiciones, sólo 3 han abordado el tema curricular y desde esta perspectiva de análisis y caracterización.



Este pequeño aporte para la discusión nos ha posibilitado advertir el predominio de una mirada restringida, mayoritariamente técnica y focalizada en el diseño, carente de debates y discusiones, lo que obtura el avance teórico del campo y descuida la atención de su potencial enriquecedor de la mirada educativa del Nivel Superior, al no considerar el poder de afectación del curriculum en la producción de subjetividades de quienes transitan por los trayectos formativos y retacear la problematización la formación que se ofrece en relación al contexto social. A demás la escasez de producciones de otro orden en torno a lo curricular enfatiza la necesidad de repensar su abordaje, teniendo en cuenta preocupaciones centradas en el cumplimiento de la función social del currículum en tanto agente de transmisión y reproducción cultural y los aspectos de la vida y de la sociedad que representa a través de las instituciones educativas de Nivel Superior. Por esto lejos de concluir el trabajo, nos parece importante dejar abiertos interrogantes tales como ¿A qué se debe la ausencia de interés y de producción sobre el currículo? ¿Qué está faltando en el análisis de la teoría curricular en la formación docente? ¿Qué nuevos aportes desde las producciones científicas pueden hacerse sobre la teoría curricular? ¿Estamos ante una eventual muerte del curriculum como ya lo anunciaba Schwab en 1969?

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus (Primera edición en francés, 1980).
- de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Nuevas políticas en la educación media y nuevos desafíos para la enseñanza universitaria

Pedranzani, Beatriz, bepedran@unsl.edu.ar Martín, Marisol, alejandroespeleta@gmail.com Pereira, Nicolás, nicolasunsl@gmail.com Ezpeleta, Alejandro, marisolmartin09@gmail.com Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

Introducción

A partir de las políticas educativas inclusivas tendientes a promover y/o completar la formación en la educación media, que tienen lugar en nuestro país en los últimos años, se han generado nuevas modalidades educativas. El Plan FinEs a nivel nacional, y los planes 20/30 y PIE a nivel de la provincia de San Luis constituyen modos de concreción de dichas políticas.

El presente trabajo intenta caracterizar sucintamente estas nuevas modalidades educativas que, más allá de algunas diferencias puntuales, presentan como común denominador el constituirse en trayectos de formación comprimidos temporalmente y focalizados en competencias mínimas, que tornan vigente la tensión inclusión- calidad de la formación que se ofrece.

Asimismo se intenta reconocer las particularidades de los sujetos que egresan de estos trayectos educativos e ingresan a la universidad, que si bien son heterogéneos, presentan algunas características comunes asociadas a su capital cultural, económico y social; como así también determinados vínculos con el conocimiento, y posibilidades de dedicación recortada a los estudios en la medida en que son sujetos que trabajan y/o tienen compromisos familiares, características todas que estarían modificando la composición de la población estudiantil en la universidad.

Finalmente se problematiza y se pone en tela de juicio la adecuación del dispositivo académico universitario para con el nuevo estudiante que transita las aulas, iniciando una reflexión sobre las prácticas de enseñanza universitarias cuyos supuestos y prácticas muchas veces, obstaculizan dar inclusión a los nuevos sujetos.

2-Nuevas modalidades educativas en la educación media

Como es sabido, a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 se establece la obligatoriedad del nivel secundario, lo que conlleva el desafío de poner en marcha nuevas formas de acceso, permanencia y terminación de estudios para numerosos sujetos, mayoritariamente pertenecientes a sectores populares, que han sido excluidos del derecho a la



educación. En respuesta a ello, el estado nacional y los estados provinciales, ha puesto en marcha programas educativos que garantizan, de algún modo, el cumplimiento de la obligatoriedad de este nivel.

Los planes FinEs (a nivel nacional) y 20/30 y PIE (a nivel provincial) son formas de concreción de estas políticas pretendidamente inclusivas. A continuación se reseñan algunas de las características de los mismos:

El plan FinEs lanzado por el gobierno nacional desde el año 2008, tiene como propósito ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalización de sus estudios primarios y/o secundarios, a través de dos líneas de acción principales: una destinada a jóvenes entre 18 y 25 años y otra a mayores de 25 años, en ambos casos que hayan finalizado de cursar y adeuden materias (Resol CFE Nº 66/08). En cuanto a la metodología de enseñanza puede decirse que los estudiantes pueden contar con el apoyo de tutores para la preparación y evaluación de las materias adeudadas. Asimismo se destacan recursos tales como las teleclases del Canal Encuentro, la plataforma virtual a través del Portal Educ.ar, libros de texto provistos por el Ministerio de Educación de la Nación y material de la Campaña Nacional de Lectura. En cuanto a la evaluación "se podrá realizar a través de diferentes estrategias: monografías, trabajos prácticos parciales y finales, investigaciones aplicadas al sector de la producción donde se están desempeñando laboralmente, etc." (Resol. CFE Nº 66/08: 5).

Por su parte en la provincia de San Luis se destaca el Plan 20/30 en funcionamiento desde comienzos del año 2013, cuyo objetivo es garantizar la terminalidad de los estudios secundarios en un corto plazo de los jóvenes entre 20 y 30 años de edad quienes además perciben una beca estímulo mensual de \$800. Desde el punto de vista de la metodología de enseñanza puede señalarse que, en esta modalidad educativa se prioriza que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se den en el marco de una plataforma virtual, que presenta una selección de contenidos organizada en módulos; objetivos y actividades prefijadas.

El plan PIE -Plan de Inclusión Educativa- funciona desde el año 2015 también de la jurisdicción de San Luis, con la intencionalidad de garantizar a la población completar la escolaridad obligatoria tanto primaria como secundaria. En cuanto a su metodología la enseñanza se desarrolla en agrupamientos de 25 a 30 alumnos, quienes cumplen con 12 hs. presenciales y 12 hs virtuales por semana y reciben una beca estímulo mensual de \$ 1.500. El proceso es dirigido por un docente que imparte la clase presencial y un docente tutor especializado en cada asignatura. Los contenidos se presentan a través de un sistema modular no graduado con determinados objetivos de aprendizaje en



una plataforma digital⁶⁹. El plan ha recepcionado a gran cantidad de alumnoscerca de 45.000-, quienes interaccionan en agrupamientos de treinta alumnos por facilitador (docente presencial), mientras que cada tutor disciplinar virtual tiene a su cargo 1000 alumnos para las consultas virtuales sobre contenidos curriculares.

Algunas objeciones que se señalan con respecto a estos planes es que se "coloca al educador en un papel de ejecutor de lo que ya ha sido diseñado por otros y al proceso de enseñanza como una actividad a-histórica y descontextualizada" (Leyba, A y otros, 2015: 9) Puntualmente en relación al plan 20/30 se observa que las actividades de aprendizaje y de evaluación, en su mayoría, son de tipo múltiple opción, verdadero o falso y completamiento de oraciones. Por otro lado cabe destacar que los docentes, encarnados en la figura de los facilitadores y tutores, tienen a cargo una gran cantidad de alumnos.

Asimismo, sin negar la importancia que reviste para quienes cursan estos planes la beca económica, en tanto se trata en gran medida de sectores sociales desfavorecidos, no pueden dejar de señalarse algunos efectos controvertidos, en la medida en que tornan extrínseca la motivación del alumno hacia el proceso de aprendizaje, condicionando negativamente el mismo.

Las nuevas modalidades educativas, como se señalara anteriormente, más allá de sus características particulares, tienen como común denominador el desarrollo de trayectos de enseñanza comprimidos temporalmente y focalizados en competencias mínimas, características que precisamente ponen en tensión las posibilidades de una auténtica inclusión. De igual modo se torna problemática la lógica de interacción con el conocimiento que promueven la mayoría de los casos, que en gran medida se parece a lo que Edwards (1985) señala como relación de exterioridad con escasa significatividad para los sujetos, quienes apelarían al recurso de seguir las pistas que el docente y el software o plataforma digital les proporciona dando la respuestas que se espera de ellos y que confirmaría su apropiación del conocimiento para la consecución del título. En este sentido, se alza la sospecha de si contribuirían a la consolidación de circuitos educativos diferenciados, que lejos de "incluir" reproduzcan las diferencias socio económicas y culturales. Se advierte que en los hechos, el devenir de estos planes es blanco de críticas, aduciendo su condición de trayectos educativos que en gran medida son según (Leyba, et al., 2015) "acotados y precarios, destinados a las franjas de la población más vulnerable", cuyo principal objetivo, en el marco de las políticas sociales focalizadas del capitalismo parece ser meramente "(...) blanqueamiento de cifrasque no va acompañada de calidad educativa, sino que

⁶⁹ Información disponible en página oficial http://inclusioneducativa.sanluis.edu.ar/index.html#modalidad



constituye un instrumento para cumplimentar el requisito de la obligatoriedad en un corto plazo" (p.7).

Cabe citar aquí a Da Silva (1995) quien ayuda a comprender la manera en que los sistemas educativos contemporáneos mantienen las divisiones sociales fundamentales, y apoyándose en los estudios de Bowles y Gintis (2012) de la década del `70, denuncia la formación diferencial de subjetividades en la medida en que el conocimiento escolar no sería "un producto homogéneo en el que un mismo contenido es transmitido de un mismo modo hacia todas las clases y grupos sociales (...) sino que el curriculum y las formas por las cuales es transmitido también está estratificado" (p.98).

CONTRA LOS SUPUESTOS: PENSAR EL NUEVO ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Al decir de Lewkowicks (2004) las instituciones educativas suponen siempre un tipo subjetivo que las va a habitar, suponen un sujeto con determinadas marcas previas. Podemos decir que en nuestros tiempos, en la universidad se observa, de manera cada vez más creciente, una distancia o brecha entre las subjetividades que incorpora y los supuestos institucionales universitarios, o dicho en otras palabras entre las características y culturas que portan los sujetos y la cultura académica de la alta casa de estudios.

Es decir que lo que se torna problemático es que la lógica social ya no entrega esa subjetividad en las condiciones supuestas, es decir, que esta no estaría forjada. Así los jóvenes que ingresan a la universidad aparecen como diferentes de lo que se espera. Por un lado porque ingresan jóvenes que tradicionalmente estaban excluidos, esto es grupos sociales más subordinados, y por otro porque los tiempos han cambiado y con ellos los modos de subjetivación. Vivimos un conjunto de transformaciones culturales, sociales, políticas, económicas y tecnológicas, que van modelando las subjetividades contemporáneas de manera tal que se evidencia un notorio contraste entre el sujeto contemporáneo y el que era producto de las sociedades disciplinarias.

Es evidente que el modelo societal integrado por la acción política de un Estado con capacidad de articular e incluir material y simbólicamente al conjunto de la población, de construir un lazo comunicante de sentido entre todos los miembros de la sociedad, está, en gran medida, debilitado si no desfondado. Es claro también que el conjunto de las instituciones que caracterizaron a la sociedad disciplinaria está atravesando profundas modificaciones, reconfigurando sus dispositivos de control y reproducción social. En este sentido Deleuze (1979) habla de la sociedad de control con formas de dominación más sutiles que prescindirían de las instituciones de encierro propias de la modernidad. Las nuevas modalidades educativas de la educación media dan cuenta de esta reconfiguración institucional. Por tratarse



de circuitos heterogéneos con capacidades subjetivantes diversas, los efectos que producen en los sujetos que las transitan son plurales, múltiples, lo que de algún opera consolidando la fragmentación social.

Sin negar los procesos de exclusión, que estuvieron presentes desde los orígenes de este nivel educativo y a partir de ello la reproducción de las diferencias de clases en la estructura social, preocupa que en la actualidad la diversificación de modalidades en la educación media agudice aún más la situación. Si bien el resultado de la formación en el nivel medio ya había sido puesto en cuestión desde hace tiempo, especialmente en lo que refiere a su currículum academicista y fragmentado; la polarización del estudiante que naturaliza el ausentismo, fracaso y abandono de algunos, ausencia de innovación pedagógica en el trabajo docente y su burocracia organizacional, entre otros aspectos (Romero, 2004). No puede dejar de considerarse de que aun con sus vicios de selectividad interna de los alumnos, se enmarcaba en una política educativa universal y no focalizada, que bregaba por un largo trayecto de formación, en el que se transmitían conocimientos socialmente válidos y se desarrollaban capacidades y disposición para el estudio y adaptación -activa o pasiva- a las normas institucionales.

La lógica social actual entrega nuevos tipos subjetivos. Actualmente resulta innegable la consideración de que los sujetos que ingresan a la universidad son portadores de culturas diversas, fragmentadas. Traen consigo sus lenguajes, sus saberes y su cultura desde los que se juega la posibilidad de dar o no sentido a los aprendizajes universitarios.

Siguiendo a Pereira (2010) quien en su tesis de Licenciatura ofrece una caracterización de los sujetos que transitan los primeros momentos de la vida universitaria en las carreras de educación de nuestra facultad, puede decirse que gran parte de ellos provienen de sectores con altos índices de exclusión económica y social

(...) se considera que se deberían tener en cuenta el proceso de construcción de identidad que se lleva a cabo en las condiciones socio-económicas que el mismo autor señala como condiciones impuestas en el marco de la globalización y el neoliberalismo (...) que no sólo se han afectado las posibilidades económicas, educativas y laborales sino que también se han visto trastocadas las relaciones que los sujetos construyen con sus semejantes (p. 23-24).

Cabe señalar, además, como común, algunas características asociadas al capital cultura y sus posibilidades de dedicación recortada a los estudios, en la medida en que son sujetos que trabajan y/o tienen compromisos familiares.

La composición de la población estudiantil descrita se ve nuevamente alterada a partir de los nuevos estudiantes egresados de las nuevas modalidades



educativas. Los mismos constituyen una franca preocupación, especialmente en lo referente a sus posibilidades efectivas de permanencia en la universidad, si se considera la brecha existente entre las capacidades que supo forjar la trayectoria educativa previa y los supuestos sobre el estudiante que se sostiene en la alta casa de estudio. Lamentablemente la oferta académica de la universidad entra, en numerosas ocasiones en franco desencuentro con las culturas que portan los nuevos estudiantes. Ello se manifiesta en las dificultades de integración, índices alarmantes de desgranamiento y deserción, como así también la carencia y hasta ausencia de sentido de las experiencias académicas, poniendo en cuestión nuestros supuestos y prácticas.

Un necesario replanteo de la enseñanza universitaria

En el marco de lo señalado en los apartados anteriores, entre quienes desarrollamos nuestras prácticas de enseñanza en el nivel superior, emergen algunas preocupaciones a partir de las cuales resulta indispensable iniciar una reflexión didáctica para dar inclusión a los nuevos estudiantes.

Muchas veces, a pesar del desarrollo que ha tenido en los últimos años la didáctica del nivel superior, y el reconocimiento creciente que ha adquirido el campo pedagógico en la formación de los profesorados universitarios; aun en nuestros días se advierten dificultades para reconocer la centralidad que adquiere la dimensión pedagógico-didáctica en la universidad. No es extraño seguir escuchando las voces de la representación hegemónica que sostiene que el docente universitario debe estar formado fundamentalmente en lo disciplinar.

Más aún existen condiciones estructurales, muy bien señaladas por Lucarelli (2011)

(...) disposiciones normativas y reguladoras tales como los programas de estímulo a la docencia, (...) privilegian los antecedentes producidos por la investigación por sobre aquellos que aluden a la capacidad pedagógica de los docentes" (...) que coadyuvan a esta situación de desvalorización de la formación pedagógico-didáctica. De manera que se hace necesario poner en valor el sentido que adquiere la reflexión didáctica y el replanteo de la enseñanza en la Educación Superior, para fortalecer la formación de docentes que puedan adecuarse y dar respuesta a las nuevas condiciones de la población estudiantil. Sólo desde este posicionamiento se juega la posibilidad de que tengan lugar lo que para la autora anteriormente citada serían "prácticas pertinentes alejadas de la torre de marfil... marcadas por el respeto a la diversidad y con eje en la tolerancia (p.420).

En la universidad ya no resulta posible continuar con las prácticas de enseñanza habituales basadas en esquemas prácticos que han dejado de funcionar, y en supuestos desfasados sobre un estudiante abocado



exclusivamente a su formación, que viene de transitar experiencias educativas en el nivel secundario de manera regular. Por el contrario se hace evidente la necesidad de innovación con mucha más fuerza en nuestros días a partir de la consideración de los nuevos sujetos, quienes articulan una pluralidad de trayectorias de identificación como estudiantes, beneficiarios de planes sociales, trabajadores, padres/madres en otros en la que se fraguan subjetividades desconsideradas por el mundo académico. Por lo tanto apelamos a la innovación como *praxis inventiva en* el sentido propuesto por Lucarelli, la cual nos desafíaa dar lugar al pensamiento creativo y divergente.

En este proceso nos parece importante abrirnos a interrogantes, entre los que queremos compartir:

¿Somos capaces de estimular la apropiación de los códigos académicos en los estudiantes provenientes de entornos sociales desfavorecidos para que la democratización del aula universitaria no sea sólo una declamación? ¿Cómo construir nuevos modos de hacer universidad que sepan "alojar" a los nuevos estudiantes? ¿Es posible reconfigurar la dinámica pedagógica de la educación superior para trabajar en la superación de la brecha con las experiencias educativas anteriores? ¿Cómo acompañar a los nuevos estudiantes en la construcción de capacidades cognitivas que erróneamente se suponen conquistadas en la educación media para evitar su deserción en la educación superior? ¿De qué manera poner en valor la didáctica universitaria y asumir la necesidad de revisión de las prácticas de enseñanza sobre todo en los primeros años universitarios? ¿Cobra el reconocimiento del otro y la dimensión afectiva un nuevo lugar en la enseñanza universitaria?

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Federal de Educación (2008). Resolución Nº 66/08 Recuperado de www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08.pdf.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, Conocimiento y Currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (1979). *Conversaciones. Posdata sobre la sociedad de control.* Valencia: Ed. Pre-textos.
- Edwards, V. (1985). El Sujeto y el Conocimiento escolar en el Aula. Tesis de Maestría. Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional: México.
- Lewcowics, I. y Corea C. (2005). Pedagogía del aburrido. Buenos Aires: Paidós.



- Leyba, A. Benítez, C. y Herrera, A. (Mayo, 2015). El plan 20/30 y la respuesta provincial a la obligatoriedad del secundario. Mesa N° 3 La evaluación de las políticas sociales. 7º Encuentro de investigadores de ciencias sociales de la región centro oeste y 4º binacional con la IV región de la República de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ. San Juan.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica Universitaria ¿Un asunto de interés para la universidad? *Perspectiva*, 2 (29), 417-441.
- Pereira, N. (2010). Las innovaciones en las evaluaciones de los aprendizajes en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura. San Luis: FCH. UNSL.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

DIDÁCTICA II Y EL PROGRAMA EXTRAMUROS EN LA FORMACIÓN DE UN PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Pichl, Patricia Viviana, patricia.pichl@speedy.com.ar Álvarez, Susana Graciela, sgralvarez@gmail.com Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA: LA CÁTEDRA

La asignatura Didáctica II pertenece al cuarto año de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. El plan de estudios se organiza desde seis áreas: filosófica-epistemológica; histórico-socio-política; psicológica; prácticas profesionales; investigación; y pedagógico-didáctica, compuestas por treinta y un asignaturas. La carga horaria total es de 3060 horas y la establecida para Didáctica II es de cuatro horas semanales y ciento veinte anuales.

Esta materia pretende que el alumno desarrolle interpretaciones a la luz del contexto, sus procesos socio históricos, político institucionales y tecnológicos, situándose en vistas a su futura intervención en los Niveles Secundario y/o Superior y desde las distintas perspectivas de los roles posibles de ser allí asumidos.

Dos son los ejes que concurren en ese abordaje: enseñanza y conocimiento. A lo largo de la cursada se parte de un *nuevo análisis* acerca de la situación actual del campo de la Didáctica, sustentado fundamentalmente en los programas y/o proyectos de investigación con el objeto de lograr una perspectiva amplia sobre los temas de la agenda de la didáctica en ambos niveles del sistema educativo.

Otros contenidos fundamentales que se trabajan refieren a los sujetos y procesos de enseñar y aprender, procesos con particularidades y diferencias en el marco de la educación obligatoria por un lado y de la formación profesional por otro; pero también instituciones y niveles que necesitan entrar en diálogo frente a una agenda política que está poniendo en el centro del debate la articulación universidad-secundario en el marco del ingreso a la universidad.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura se organizan alrededor de seis unidades temáticas que abordan el objeto de estudio de la asignatura, la particularidad de la Didáctica de los niveles superior y secundario, educación y proyecto político, los sujetos, la formación docente y el campo didáctico. Se desarrolla a partir de clases teórico – prácticas, trabajo individual o en dúos, tutorías y un programa de extensión que llamamos Programa Extramuros.



La denominación del Programa, que reúne la extensión y la formación académica, nos remite a aspectos de la historia de la universidad. Entendemos que su origen se remonta a la época de la industrialización –siglo XIX- época en la que la universidad trata de dar una respuesta distinta a la convencional formación profesional para atender a las necesidades que la población tenía de obtener herramientas conceptuales y procedimentales para acceder a los nuevos puestos de trabajo. Podríamos decir desde una comprensión amplia que las propuestas de enseñanza extramuros son pioneras de la extensión universitaria.

EL PROGRAMA EXTRAMUROS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La experiencia que venimos a compartir surge de nuestra reflexión sobre la actividad formativa que desarrollamos desde el año 1995 con estudiantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad. Las docentes nos preocupábamos en ese entonces –y aún hoy- sobre nuevas posibilidades para dar respuesta, desde el campo que nos ocupa, a la necesidad manifiesta de los alumnos por abordar y explorar algunos de sus interrogantes acerca *las prácticas profesionales de un graduado* en este campo.

Esos interrogantes eran expresados respecto del vínculo entre la formación y la preparación para el trabajo, lo que nos llevó a observar las formas de enseñanza y las formas que asumía la relación teoría práctica en las actividades de aprendizaje que desarrollaban los estudiantes. Es decir, nos encaminó a analizar, dentro del conjunto de los componentes de la situación didáctica, cómo organizar experiencias en las que los alumnos puedan vincularse con las diversas prácticas de un graduado en el Nivel Superior y en el Nivel Medio y en las que se pongan en movimiento conocimientos adquiridos dentro del campo didáctico transformándose en saberes productivos y actitudes profesionales. Ello nos remitió al espacio social de la profesión, la que otorgó al Programa su identidad como actividad de extensión de cátedra.

Sabemos que existe coincidencia en circunscribir los inicios de la "extensión de los universitarios" (Palacios Morini, 2002:158) hacia el siglo XIX como práctica emergente merced al desarrollo del capitalismo industrial. La complejización de los modos de producción y los cambios devenidos en la organización del trabajo requirieron una nueva fuerza laboral provista de bienes simbólicos que posibilitaran abordar tanto el desarrollo tecnológico como nuevas aplicaciones técnicas. Pero la formación e informaciónnecesaria para el aprendizaje de los nuevos marcos interpretativos e instrumentales requeridos no se hallaba disponible en las empresas, sino en el sistema educativo y de forma específica en el conocimiento universitario acumulado para la formación profesional. Así



se inició un vínculo desde la extensión de la enseñanza científica llevada por la universidad, que sale de sus confines, al pueblo que no puede acudir a ella; pero que también este vínculo inaugura una relación, hasta hoy contradictoria, entre sistema educativo y sistema productivo.

En ese contexto surgen movimientos extensionistas desarrollando programas en los que docentes universitarios asistían a los obreros en la instrucción técnica e industrial, alfabetización y difusión cultural. Estos se implementabanen fábricas, talleres, organizaciones obreras, sociedades de lectura y enseñanza para la mujer, sociedades de extensión universitaria en ciudades donde no había universidades y creación de universidades populares. De allí que en sus inicios en Europa y Estados Unidos se los entendiera como movimientos de carácter educativo y social.

En estos orígenes la extensión emerge como una práctica que se instituye como vehículo de socialización de saberes acumulados y reproducidos en las instituciones universitarias. Esta es una primera visión que fundamenta la posición extramuros de las universidades, concepción que ha sido y es objeto de revisiones.

Procesos de democratización mediando la combinación de fuerzas institucionales con las sociales plantearon la extensión universitaria como función inherente e inseparable de la universidad al considerar su función social. Es el caso de la Reforma de Córdoba de 1918 la que a casi un siglo de emerger en el contexto de una crisis y reforma institucional no transcurrió sin tensiones hasta el presente y nutrió, en mayor o menor medida, no sólo normativas y formas de gestión sino inclusive, señaló las tendencias por las cuales se guía el *demos* y el *ethos* universitario.

Las prácticas de extensión han sido y deben ser revisadas tanto como lo sea la función social de la Universidad. La ampliación de su marco de referencia nos ha brindado elementos para la redefinición de posicionamientos y estrategias que desmonten de la acción extensionista cualquier carácter asistencialista o respuestas acríticas a las exigencias de mercado. Ya Freire (1985) criticaba en los años 70 la acción extensionista que implica la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la *otra parte del mundo* considerada inferior para hacerla a su manera, más o menos semejante a su mundo, normalizándola.

El desarrollo Extensión nos enfrenta a una nueva reflexión y debates a partir de las reformas educativas de los 90 en la región. El proceso reconocido como recomposición neoconservadora (Paviglianiti, 1996) ha afectado profundamente a las instituciones universitarias, su sentido público y social. Una renovada estrategia de mercantilización del conocimiento, legitimada bajo la Ley 24521, ha impregnado el espacio de Extensión institucionalizando consultorías y asistencia técnica bajo la forma de servicios a terceros y actuaciones en clave de competencia profesional.



La hegemonía reformista no sólo introdujo cambios en el significado del trabajo de los docentes sino que su pedagogía de la formación afectó particularmente a la formación profesional. En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación en nuestra Universidad las prácticas de formación comienzan a asimilar discursos divergentes que debilitaron marcos de referencia y con ellos, una orientación marcada sobre el rol profesional en el que la dimensión técnica cobra nuevo estatus y la práctica, regida por el formalismo y organizada en situaciones artificiales, detiene su creatividad y criticidad.

En la misma época es que iniciamos el Programa Extramuros por cuanto creíamos que *el trabajo en territorio* posibilitaría impulsar un proceso de sensibilización durante la formación inicial, que ofreciera a nuestros alumnos enfrentar lo previsto y lo imprevisible, aprender de la experiencia y examinar su contexto bajo los efectos de la política neoliberal, tanto en el ámbito académico como comunitario. Observábamos que día a día la neoliberalización del campo del saber de las Ciencias de la Educación y la consecuente fragmentación de espacios profesionales iban cristalizando el posicionamiento de la carrera desde el rol *de experto, técnico o generalista* y distanciándolo de las prácticas de la enseñanza e investigación.

Considerábamos entonces necesario abrir el espacio de formación para poder interpelar la formación y la práctica profesional desde la tarea interprofesional, devolver la perspectiva compleja y situada sobre la enseñanza, visualizar la dimensión ética y social de la práctica profesional.

Fue un intento que nos demandó posicionarnos en situación de extrañamiento y buscar vías más firmes para reinventarnos como profesionales. Era necesario prestar atención no sólo a la formación instrumental, que era lo que el contexto exigía –y sigue exigiendo- sino también reconstruir el proceso de formación como un proceso complejo, "impensable sin el poder de la reflexión para ir más allá reinterpretando la profesión docente más allá de las prescripciones técnicas y de las visiones externas de lo que un profesor es y hace". (Montero; 2001:295)

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROGRAMA EXTRAMUROS Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

A partir de lo expuesto con anterioridad entendemos, en primer lugar, el papel de la extensión durante la formación universitaria como un *proceso de aprendizaje profesional* que requiere la puesta en juego de saberes académicos -teóricos y metodológicos- en el que el estudiante aprende de la comunidad. Por ello, en segundo lugar, consideramos que las aristas de la labor profesional que *descubrirán* los alumnos *en el terreno* asumen la complejidad de la realidad institucional y social; de allí que la práctica profesional se vuelva objeto central de estudio durante el Extramuros.

Este dispositivo de formación surge de la lectura de una carrera destinada



a convivir con la realidad de la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual abordar el campo de la Didáctica de los niveles Medio y Superior implica la mirada sobre múltiples problemáticas propias, tanto como teorías y prácticas en la formación docente.

El Programa Extramuros lleva al estudiante a situarse antela complejidad de los procesos de enseñar y aprender posicionándose como lector de situaciones; ensayar experiencias de escucha y observación ante docentes y alumnos involucrados en las prácticas del aula y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta experiencia les devuelve un contenido que les permite conocer la especificidad de la didáctica de los niveles medio y superior, reconociendo condiciones, experiencias y trayectorias pedagógicas en contexto, de modo que la formación profesional no sea circunscripta como respuesta a las necesidades del mercado de trabajo y a los avances científicos tecnológicos. Sintéticamente podríamos atrevernos a decir que el Programa explícitamente busca establecer relaciones más intensas y auténticas entre las tareas fundamentales de la universidad.

Demarcamos los objetivos del Programa Extramuros en la formación del profesional en Ciencias de la Educación considerando primero que las visiones acerca de la enseñanza están cambiando, tanto en lo referente a la enseñanza escolar entendida como práctica social e institucional; a la enseñanza entendida como actividad del docente; y a la enseñanza como intervención específicamente didáctica que tiene como objeto la promoción del aprendizaje de determinados contenidos curriculares por parte de los alumnos. Estos cambios de visiones se asocian no solamente a cuestiones epistemológicas, sino también a que se han modificado sustancialmente las condiciones de la escolarización y las demandas a la institución educativa.

En segundo lugar, reconocimos nuestro lugar en este Programa definiendo la enseñanza como una práctica cooperativa cargada de valores así como de un sentido epistemológico desde el que alguien se compromete en un proceso de hacer comprensible un determinado conocimiento. El conocimiento en la formación de grado, en conjunto con otros factores, reconoce la configuración de los campos profesionales, la apertura de nuevas áreas y la desaparición o transformación de otras, así como nuevos modos de trabajo y diferentes formas de organización laboral.

Por ello entendimos que tanto las visiones cambiantes sobre la enseñanza como sobre la profesión nos exigen ante todo analizar y comprender desde qué lugar procede ese cambio, qué hay detrás de él y cómo se manifiesta en la educación superior y en el ejercicios profesional.

Es por tanto en un sentido más amplio en el que cabe situar a la Didáctica, en la que la enseñanza en la educación superior deberá dejar un puerto abierto,



reflexivo, creativo, de prospectiva, que sólo puede darse cuando con los alumnos se sostienen perspectivas de comunicación de tipo horizontal, donde la actividad de acompañamiento por parte de la cátedra es tan importante como la clase y en la que los relatos de las experiencias en terreno cobran un relieve importante. Esas experiencias constituyen el cauce de expresión del propio alumno de aquello que va contorneando como espacio social de la profesión y de construcción del rol a partir de sus hallazgos en terreno.

Por lo tanto, definir el *cómo* no es sólo un problema de contenidos educativos, sino que involucra decisiones respecto a la organización de la experiencia educativa; definir el *para qué* no es sólo un problema de finalidades educativas, es situar la formación en un espacio social y asumir qué lugar asume la profesión como estructurante en la enseñanza universitaria.

La decisión no será entonces subordinar la innovación a la crítica sobre las prácticas dominantes en las instituciones educativas y desde allí, elípticamente, conducir la formación profesional. En el intento de lograr nuevos sentidos y luego de autoevaluar la experiencia extramuros, podemos decir en cambio que el acercamiento a prácticas instituidas ha posibilitado a los alumnos situarse en un ámbito que le devuelve el sentido de problemas y acciones, la complejidad de los procesos de enseñar y aprender, posicionándose como novato -lo que no significa carente de experiencia escolar- ante expertos – docentes con experiencia- . Allí la formación inicial sitúa al alumno con una mirada más atenta hacia y con los profesores, y desde ellos mismos "sobre su actividad, en la dirección de un compromiso con la exploración personal, en el juego entre lo público y lo privado, lo personal y lo profesional, el cambio individual y el colectivo" (Montero, 2001:205).

Con el objetivo de que los alumnos asuman un rol profesional temprano el propósito del Programa se organiza desde una triple perspectiva: se orienta hacia y desde la reflexión sobre las prácticas docentes en contexto; genera y desarrolla estrategias de trabajo que permitan simultáneamente partir de la observación real de los fenómenos, reflexionar, fundamentar y volver a ellos con sentido crítico y creador, desarrollar estrategias de comunicación que medien en las devoluciones institucionales y personales como cierre de la experiencia .

En la experiencia extramuros los alumnos no repiten textos o decires del docente sino que al ponerse en relación con los contextos de reproducción y de producción del conocimiento ellos hacen un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimientos, se valen de datos de la realidad, desarrollan una reflexión teórica, vuelven la mirada sobre los laberintos del hacer. Participan de una práctica provista de relaciones significativas con su futura profesión desde la que entran en diálogo con sus compromisos, sus razones para ser un profesional en Ciencias de la Educación y con lo que se espera de ellos como tales.



Es un proceso deja espacios abiertos y tiene cierres parciales, dejando la posibilidad de una revisión permanente de lo actuado. Esta propuesta no se desarrolla superponiéndose o entrecruzándose entre las prácticas profesionales del currículo universitario sino que por el contrario requiere de la contribución de los aspectos teóricos de los campos de conocimiento que los alumnos ya han abordado y de la progresión y profundización en el trabajo de diferentes problemas del campo de la didáctica de nivel.

Esta perspectiva de trabajo propone estudiar la Didáctica tomando la propuesta conceptual de Camilloni (2007:51) entendida como "un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos" que reconoce el compromiso que asume con la acción práctica en dos niveles particulares del sistema educativo como lo son el secundario y superior. El discurso didáctico que se genera en este marco resulta en un texto teórico complejo, donde conviven teorías y explicaciones de diversa índole referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje, o sea que refiere siempre a la práctica. Desde este sentido los alumnos con la guía de los docentes responsables así como con los participantes de la actividad extramuros, realizan una reconstrucción del significado de la didáctica específica de los niveles en las prácticas docentes.

Para esta reconstrucción se trabaja desde una perspectiva institucional y curricular, donde confluyen diferentes miradas: *socio política* vinculada al devenir histórico y la trama de relaciones de poder, *psico-social* que posibilita analizar la producción de la subjetividad y la complejidad de las relaciones, *didáctica* que permite analizar las diferentes propuestas de enseñanza y los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, una mirada *centrada en la comprensión del marco epistemológico* de los contenidos disciplinares y de los modelos surgidos del propio campo de la enseñanza considerándola como una actividad intelectual.

Conclusión

Estas jornadas convocan desde el propósito de propiciar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas y desafíos que requiere la formación en el nivel superior.

Desde nuestra propuesta de trabajo entendemos que la Didáctica de Nivel Medio y Superior como disciplina que compromete una enseñanza que propicie aprendizajes profundos y auténticos que se constituyan sobre una base duradera para la conformación de saberes generales y profesionales indispensables y oportunos para la futura vida profesional.

La enseñanza en el Nivel Superior debe estar destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real, conectar a los estudiantes con



situaciones en las que puedan identificar problemas que les posibiliten poner a prueba cómo relacionarse con el trabajo, desarrollar hipótesis de actuación y procesos reflexivos en los que medien sus conocimientos teóricos y habilidades. También significa que actúen en medio de dilemas y confusiones, que experimenten y reconozcan que la utilización auténtica de conocimientos en el espacio social e institucional de la profesión no se encuentra encerrada en asignaturas como compartimentos estancos.

Pero también la experiencia del Programa Extramuros que traemos aquí requiere al equipo de cátedra asumir el compromiso público con la comunidad y sus instituciones que reciben a los estudiantes. Entendemos que esa relación comprometida debemos forjarla desde el diálogo social, el diálogo con los intereses y el diálogo interior (Ball) pero asentándonos desde principios en los que no tengan cabida fuerzas de mercado, entre las muchas fuerzas reformistas que condicionan la identidad profesional, devalúan ciertas prácticas y tipos de compromisos.

El Programa nos ha permitido crecer en la experiencia, complejizarla, mejorar sus aspectos metodológicos y también dar cabida a vaivenes temporales e institucionales. Esta actividad requiere que el estudiante reciba orientaciones y a la vez que adopte decisiones autónomas, que se responsabilice por su actitud y desempeño en las organizaciones, que no sólo se oriente desde sus saberes sino que ponga en juego actitudes y atributos personales indispensables y convenientes que definen una formación académica y profesional.

A pesar de las vicisitudes que ha pasado la universidad argentina no hubo ciclo lectivo en el cual no se haya implementado esta propuesta que nos devuelve su validez para la formación teórico práctica, en la modalidad en que se dé el ordenamiento de la relación teoría-práctica dentro de un conjunto de componentes de la situación didáctica en el contexto de la clase. La clase, siempre planteada *más allá de los muros*, "como proceso particular de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional y como estrategia particular relativa a la preparación en roles profesionales" (Lucarelli, 2009: 95-96).

BIBLIOGRAFÍA

Antelo, E. (2009). ¿Hacia dónde va el oficio docente? En Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación (pp. 133-144). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. *et. al. El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.



- Freire, P (1985). ¿Extensión o Comunicación? Río de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Rosario: Homo Sapiens.
- Palacios Morini, L. (2002). *Las universidades populares.* Recuperado de http://www.filosofia.org/aut/lpm/lup11.htm.
- Paviglianiti, N. (1996). La crisis del Estado de Bienestar, la recomposición neoconservadora y sus repercusiones en la educación. En Paviglianiti, N., Nosiglia, C., Marquina, M. *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad* (pp. 11-31). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores IICE.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL EVALUADOR EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA CÁTEDRA DE RESIDENCIA DOCENTE

Placci, Norma, nprofe11@gmail.com Facultad de Humanidades y Artes. UniversidadNacional de Rosario

Introducción

El presente escrito sintetiza aspectos de interés respecto a la investigación realizada en torno a las dificultades que los residentes en Ciencias de la Educación demuestran para asumir el rol evaluador y desarrollar propuestas de evaluación formativa de los aprendizajes durante el inicio de las prácticas pre profesionales. Consideramos que la temática resulta significativa porque el propósito de la investigación es focalizar la mirada en los futuros profesores, entendiendo que el trayecto de formación es el ámbito donde se discuten las funciones y los modos que emplean los docentes para concretar la evaluación de los aprendizajes y el lugar donde se propicia la autocrítica acerca de las prácticas de evaluación.

La investigación sobre la evaluación formativa de los aprendizajes en la enseñanza universitaria es una problemática compleja, nos acerca no sólo a dimensiones meramente técnicas, sino afectivas, organizacionales, ideológicas, éticas. Evaluar es una tarea que provoca dudas y tensiones en los residentes, por tanto, centramos la mirada en las concepciones que sostienen, en los modos de concretar la evaluación y en los instrumentos que emplean. Buscamos entender las relaciones y articulaciones entre la teoría y la práctica.

OBJETIVOS

Intentamos comprender las dificultades que tienen los residentes en Ciencias de la Educación para desarrollar propuestas de evaluación formativa de los aprendizajes al inicio de las prácticas pre profesionales. Al mismo tiempo, nos proponemos conocer las propuestas de evaluación formativa que concretan para evaluar los aprendizajes de los estudiantes durante las prácticas pre-profesionales.

Siguiendo el mismo planteo, buscamos identificar concepciones teóricoepistemológicas que sostienen respecto a la evaluación formativa de los aprendizajes, interpretar la relación entre los 'modelos' de enseñanza y aprendizaje que proponen y las formas de evaluación que emplean y reconocer prácticas de evaluación que han incidido en la formación profesional de los residentes.



APROXIMACIONES TEÓRICAS

Entendemos en el marco de la educación formal la evaluación como actividad crítica del aprendizaje porque asumimos que a partir de ella adquirimos conocimientos. La evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje. Álvarez Méndez (2003) plantea, con fuerte sentido pedagógico, que en la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece del mismo. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo. De lo contrario, las formas de evaluación que se amparan en la llamada evaluación sumativa equivalen a juicios sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación.

Esta concepción requiere pensar en una evaluación concebida como estrategia de formación y no como símbolo institucionalizado de control; dentro del campo pedagógico la evaluación formativa se define como aquella que sirve al proceso de aprendizaje, orientándolo, corrigiéndolo y estimulándolo; es un medio útil al docente y al alumno en tanto que permite obtener información para regular la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002; Perrenoud, 1989). Implica dialogar, reflexionar, argumentar, razonar, aprender sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo la atención a la diversidad (Álvarez Méndez, 2001; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) y favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación en materia de aprendizaje y evaluación en los estudiantes (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

Esta mirada contribuye tanto al aprendizaje significativo como al metacognitivo, introduce además, la posibilidad de practicar la reflexión sobre su proceso y el del otro en un entorno democrático y de equidad. Supone una interacción dialógicaentre docente y alumno y entre los mismos alumnos respecto al proceso de evaluación. Por lo tanto, se orienta hacia adaptaciones en dos planos: el aprendizaje del estudiante y los dispositivos de enseñanza puestos en marcha. De esta interacción emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones éticas que exigen prudencia y deliberación y que conlleva a interrogarnos sobre: ¿cuáles son las cuestiones éticas que enfrentamos en la práctica evaluativa en contextos de formación? ¿Cuáles marcos comprensivos y explicativos nos orientan cuando tenemos que afrontar desafíos profundamente enraizados en las prácticas de evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo solucionamos la tensión entre las normas éticas universales y el pluralismo de las prácticas sociales, en este caso de evaluación, que exigen un diálogo?

En la investigación atendiendo al sentido pedagógico explicitado, nos



importa dejar planteado que la noción de evaluación es polisémica, posee tantas acepciones y se relaciona con tantos otros términos que da lugar a ambigüedades difíciles de abordar. "Evaluar es en consecuencia un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario, lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo", dice Barlow (1992). Además, ninguna evaluación contiene 'la verdad' en sí misma y supone siempre la formulación de un juicio de valorsobre un objeto determinado que se recorta para tal fin.

En el estudio también consideramos el sentido que atribuimos a la formaciónprofesional, se trata no sólo de adquirir conocimientos y destrezas, sino de un proceso caracterizado por la reflexión continua sobre la experiencia diaria a lo largo de toda la vida que no se produce de forma aislada ni en solitario, sino en el contexto particular de las instituciones educativas y con otros. Fullan (1987), citado en Marcelo García (1999) señala que la formación profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje.

Desde el referente teórico enunciado intentamos el análisis de las prácticas de evaluación que proponen y desarrollan los residentes en las primeras clases sin caer en algunas de las siguientes tentaciones:

- generar respecto a la temática un discurso complejo y abstracto.
- reducir el foco de análisis a la elaboración de propuestas concretas (procedimientos, técnicas, instrumentos, etc.) al mejor estilo de recetas elaboradas por técnicos.
- enfrentar la problemática dándole un tratamiento superficial y banal, que limita la riqueza de su estudio.

Para comprender cuestiones vinculadas con ciertos legados y tradiciones en el campo de la evaluación necesitamos ahondar en la historia de las prácticas de evaluación y de las concepciones que las fundamentan. Por lo tanto, el estudio considera la génesis, funciones, estatus, ámbitos, concepciones, entre otras cuestiones. Tenemos en cuenta épocas a lo largo del siglo XX y los diferentes movimientos en torno al currículum y a la evaluación.

En el recorrido establecemos: a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del "testing" (1900-1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual. Esta caracterización nos vale de apoyo teórico a la hora de comprender algunas tradiciones presentes en las prácticas de evaluación que proponen los residentes y que se relacionan con las dificultades para asumir el rol evaluador.



METODOLOGÍA

Dada la naturaleza de las preguntas que nos planteamos en la investigación un estudio interpretativo es el más adecuado para responderlas, por lo tanto, desde la mirada del paradigma hermenéutico-interpretativobuscamos no sólo describir hechos y establecer relaciones causales, sino también interpretar sentidos, significados. Desde este paradigma, basado en la racionalidad práctica, entendemos la relación teoría-práctica como la articulación necesaria e inevitable entre acción y conocimiento, entre acción y reflexión.

El enfoque interpretativo reconoce que la realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituido por un entramado de elementos objetivos y subjetivos. La investigación que aborda la realidad social, además de mantener la vigilancia metodológica, busca tanto describir las características observables de un acontecimiento, como la interpretación que le conceden los participantes. No se trata sólo de observar el contexto real (lo que sucede) sino el percibido y sentido por los implicados y de comprender la interrelación entre ambos. El punto central es comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes de la situación -los actores- y no desde la perspectiva y categorías del investigador (Maxwell, 1992).

Como investigadores buscamos añadir al enfoque interpretativo, el componente ideológico con el fin de no sólo describir y comprender la realidad, sino transformarla, por lo tanto el paradigma críticonos ayuda a conocer y comprender la realidad como praxis y articular dialécticamente teoría y práctica, es decir, conocimiento, acción y valores.

En esta investigación indagamos acerca de las dificultades para evaluar los aprendizajes que experimentan los residentes al comenzar las prácticas pre profesionales. Para enfocar el objeto de estudio enunciado y las preguntas que lo orientan- ¿qué dificultades tienen los residentes a la hora de asumir el rol evaluador?, ¿cómo inciden en el desempeño de este rol las teorías construidas en el proceso de formación universitaria?, ¿cuáles son las prácticas de evaluación que han prevalecido en el cursado de la carrera?, ¿qué instrumentos de evaluación han sido los más utilizados?, ¿qué condiciones pedagógicas son necesarias para que los residentes generen prácticas evaluativas coherentes con la teoría que formulan?- elegimos una metodología coherente con el modo de plantear el problema y el marco teórico.

Teniendo en cuenta por un lado, que el objeto de estudio se inscribe dentro de las ciencias sociales y por el otro, la naturaleza compleja de los conceptos que tratamos: formación profesional, evaluación de los aprendizajes, prácticas pre profesionales, entre otros, consideramos para su abordaje la necesidad de una metodología cualitativa con elementos propios de los



paradigmas descriptos: crítico y hermenéutico- interpretativo, sin despreciar los instrumentos cuantitativos, cuando contribuyen a potenciar la búsqueda.

Dentro de este marco privilegiamos realizar un estudio descriptivo exploratorio atendiendo a ciertas reglas de flexibilidad y comprensión que nos permite combinartécnicas de producción de datos. Tiene como finalidad estudiar una problemática, que sibien es investigada y ha tomado notoriedad en las últimas décadas, no ha sido losuficientemente vinculada al estudio de las dificultades para ejercer el rol evaluador en los residentes de la carrera de Ciencias de la Educación. Optamos por lo descriptivo exploratorio porque requiere un amplio conocimiento del área sobre la que se trabaja y nos permite formular interrogantes a medida que avanzamos en el proceso de investigación. Buscamos así, especificar las características más importantes del fenómeno que es sometido a análisis, en nuestro caso, las dificultades que tienen los residentes para desarrollar propuestas de evaluación formativa de los aprendizajes, en la etapa pre profesional.

Realizamos entrevistas semistructuradas y en profundidad, grabamos, describimos procesos, efectuamos encuestas, analizamos documentos elaborados por profesores de las cátedras de Residencia Docente y Curriculum y por los alumnos residentes para el 'dictado' de las clases.

En la indagación buscamos construir conocimientos a través del diálogo entre sujetos, en un doble movimiento: de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, de manera tal que los distintos tipos de información recolectada y analizada favorezcan la posibilidad de construir un nueva mirada acerca del proceso de evaluación en el ámbito universitario, en este caso en la carrera de profesor en Ciencias de la Educación. El universo lo constituyen todos los estudiantes del último año de la carrera (2012) y las unidades de análisis son los residentes de la muestra. Este asciende a 17 estudiantes de la carrera de profesor en Ciencias de la Educación que realizan las primeras prácticas pre profesionales en espacios formales de educación, como son los Institutos de Formación Docente.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Trabajamos por categorías, de este modo observamos que, en relación a las dificultades encontramos:

- escaso conocimiento acerca de los instrumentos
- persistencia de ciertos 'prejuicios'
- temores y tensiones
- inconvenientes por el desempeño de doble rol: docente/alumno

En relación a la incidencia de teorías en el rol evaluador visualizamos que:



- persiste el paradigma expositivo
- hay control sin retro alimentación
- existe desarticulación teoría/práctica

En relación a las prácticas e instrumento, nombran:

• examen, trabajo práctico e interrogatorio como los únicos modos experimentados

En relación a las condiciones pedagógicas para generar cambios o transformaciones, mencionan:

- incorporación de procesos reflexivos
- valoración de acciones
- · concreción de la interdisciplinariedad

A modo de conclusiones provisorias podemos señalar:

- superación de concepciones eficientistas, es decir, es claro el cambio conceptual
- comprensión de la dimensión ética y política de la evaluación
- valoración de la reflexión como parte de función formativa de la evaluación
- dificultades para distinguir y evaluar aprendizajes
- incidencia de valoraciones 'informales'
- tensión entre lo observable y no observable
- tensión entre evaluar y acreditar
- tensión para articular teoría y práctica
- dificultades para hacer de la evaluación un proceso transparente
- dificultades para hacer devoluciones y argumentar juicios y calificaciones
- · continuidad del modelo: 'docente, único evaluador
- incidencia de la racionalidad técnica y de la tradición examinadora
- ausencia de propuestas que incluyan auto y coevaluación
- reiteración de prácticas evaluativas
- valoración del documento escrito como testimonio de objetividad y cientificidad

Lo señalado en este apartado nos interpela como docentes formadores y nos abre el campo de la investigación hacia nuevos de interrogantes. Percibiendo la acción evaluadora en su complejidad, nuestra propuesta es fundamentalmente la de generar un estado de alerta del profesor (residente) sobre el significado de su práctica, discutiendo, evaluando, reflexionando, según los fundamentos explicitados en el marco de la investigación. Cuestionarse y cuestionar es la premisa básica para una perspectiva democrática de la evaluación.



BIBLIOGRAFÍA

- Allen, D. (comp.). (2000). *La evaluación del aprendizaje de los alumnos. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Angulo Rasco, J. F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una perspectiva emancipadora. En *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Astolfi, J. P. (1999). El "error", un medio para pensar. Madrid: Díada Editora.
- Blanco, A. (coord.). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amasú Ediciones.
- Brockbamk, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Buenos Aires: Paidós
- Celman, S. (2002). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs.* Chicago: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Hambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R.D., Hornick, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F. y Weiner, S. S. (1980). *Towards reform in program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements.* San Francisco: Jossey-Bass.
- de la Orden, A. (ed.). (1985). *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, Calif.: SAGE.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Escudero, T. (1996). *Proyecto docente e investigador*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologists*, 18, 519-521.
- Goetz, J. P. y Lecompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. y otros (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, M. (2001). Aproximaciones teóricas de la enseñanza y la evaluación. En *Enseñar y evaluar*. Primera parte (pp. 67-85). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- House, E. (1994). Evaluación, ética y poder. Barcelona: Morata.
- House, E. R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Barcelona: Morata
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2011). La formación docente, hoy. Monitor, Año 2, 2.
- Marcelo, G. C. (2003). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Investigaciones en educación,* 3, 11-33. Recuperado de http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440



- Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mateo, J. y otros. (1993). La evaluación en el aula universitaria. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Maxwell, J. (1996). *Cualitative research design. And Interactive Approach*. New Delhi: Sage Publication.
- Mcreynold, P. (1975). *Advances in Psychological Assessment, vol. III.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Medina Revilla, A. (2008). *Innovación de la educación y de la docencia*. España: Editorial Universitaria Ramón Arece.
- Mejía Navarrete, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53 (1), 117-128.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Palou de Maté, C. (2001). La evaluación en el aula. En *Enseñar y evaluar* (pp. 91-110). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Postic, M. y Ketele, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Rosario: Homo Sapiens.

CONFIGURACIONES DE CLASES UNIVERSITARIAS DE MATEMÁTICA EN EL NIVEL SUPERIOR

Pochulu, Marcel David, marcelpochulu@hotmail.com Abrate, Raquel Susana, raquelabrate@gmail.com Gabetta, Ivana Beatriz, gabettaivana@hotmail.com Sierra, Silvina María, sierrasilvi@yahoo.com Universidad Nacional de Villa María

Introducción

La búsqueda de una pedagogía específica que nos permita un análisis y reflexión de las prácticas docentes, así como el desarrollo de estrategias variadas que favorezcan la construcción del conocimiento en los alumnos, se ha convertido desde hace tiempo en una efectiva necesidad de las instituciones educativas, y la Universidad no permanece ajena a ella. Con frecuencia, encontramos que las universidades suministran a sus alumnos, ya sea al final de un período lectivo o de una asignatura, encuestas destinadas a evaluar las prácticas docentes. Posiblemente la intencionalidad sea poder encontrar mejoras sobre las mismas que permitan redireccionarlas, o que se conviertan en el puntapié inicial de una anhelada reflexión y toma de conciencia de las acciones que están llevando a cabo los profesores.

A su vez, también es habitual encontrar a los alumnos emitiendo juicios de valores y comentarios sobre una cátedra, o sobre algún docente en especial, ofreciendo un sinnúmero de indicaciones para "pasar" la materia, y detallando todas las exigencias que tiene el profesor. Por supuesto, si el espacio curricular se encuentra a cargo de varios profesores, sobrarán las recomendaciones para que alguien se inscriba en aquel o tal turno, en la comisión de la mañana o con el profesor de la tarde.

Si escuchamos atentamente a los alumnos en estos espacios de análisis y críticas, podemos constatar que pueden definir y caracterizar, desde su subjetividad, de manera general las clases de cualquiera de sus docentes, determinar cuánto "saben" de la materia, lo fácil o difícil que la hacen, la calidad de los ejemplos que brindan, la manera complicada o simple que tienen de explicar las cosas. Toda característica que podamos imaginar, con seguridad le han de encontrar una calificación.

En este sentido, recientemente aumentó el interés en el área de la Educación Matemática sobre el tipo de tareas⁷⁰ que los profesores proponen a los

⁷⁰ Las tareas son las situaciones que el profesor propone (problema, investigación, ejercicio, etc.) a los alumnos.



estudiantes, pues son consideradas clave para conseguir una enseñanza de calidad (por ejemplo, Mason y Johnston-Wilder, 2004; Tzur, Sullivan y Zaslavsky, 2008; Zaslavsky y Sullivan, 2011). Éstas son el punto de partida de la actividad del alumno, la cual, a su vez, produce como resultado su aprendizaje. La investigación sobre el diseño de tareas se interesó por diferentes aspectos. Por ejemplo, Swan (2007) estudió la naturaleza y tipología de tareas; Stein, Smith, Henningsen y Silver (2000) las características que debe cumplir una tarea para ser estimulante o retadora para el alumno; Charalambus (2010) el papel que tiene el profesor en la implementación de la tarea a fin de lograr un proceso cognitivo relevante en los alumnos; Giménez, Font y Vanegas (2013) el diseño de tareas en la formación de futuros profesores de matemáticas de secundaria.

Ahora bien, esta situación nos lleva a preguntamos: ¿Cuáles son las características distintivas que presentan actualmente las prácticas docentes de Matemática en la Universidad? ¿Cuáles son las tareas y estrategias de enseñanza que privilegian los profesores universitarios de Matemática? ¿Cuáles son las configuraciones de clases que se pueden reconocer en las prácticas docentes de Matemática en la Universidad, y qué características tienen?

Cabe aclarar que concebimos a una configuración de clase como la disposición, distribución, organización y tratamiento que efectúa el profesor de las distintas instancias y momentos que componen una práctica docente que le otorgan características particulares y distinguibles de las demás.

Sobre el diseño metodológico

El diseño metodológico de toda la investigación se basó en la observación, análisis e interpretación de las prácticas docentes de los cinco profesores que desarrollaron sus actividades en el espacio curricular asignado a la cátedra de Álgebra, del primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), dos profesores de la cátedra de Geometría I, dos de Análisis Numérico, dos de Matemática e Informática, uno de Matemática Discreta en el Profesorado en Matemática de la UNVM y dos de Análisis Matemático en la Licenciatura en Administración Rural de la Facultad Regional Villa María de la Universidad Tecnológica Nacional. El trabajo fue desarrollado como un estudio de caso y la investigación asumió las siguientes características: (a) Interpretativa: ya que se tuvo en cuenta el sentido de las acciones de los sujetos. (b) Cualitativa: puesto que el objeto de estudio no fue algo que se pudiera observar y cuantificar. (c) Hermenéutica: dado que se hicieron interpretaciones de las interpretaciones que hacían los sujetos investigados (por ejemplo, lo que decían los alumnos sobre las acciones de sus profesores). (d) Exploratoria: en tanto se pretendió recoger y analizar información que pudiera servir para orientar futuras investigaciones. (e) Descriptiva: pues se



generaron informes narrativos a partir de la investigación de campo realizada. (f) *De campo:* debido a que se realizó mayoritariamente en el lugar de trabajo de los sujetos investigados. (g) *Etnográfica:* en el sentido de que se pretendió comprender los acontecimientos tal y como los interpretan los sujetos investigados, mediante una inmersión en su pensamiento y en su práctica, evitando en la medida de lo posible alterar la realidad estudiada. A su vez, la información también se obtuvo en el lugar de trabajo de los sujetos investigados.

Para realizar el análisis de las prácticas docentes de Matemática en la Universidad, se realizaron filmaciones de clases, en tanto permitió registrar el discurso y "clima" de la clase; esto es, la participación de los alumnos, las disposiciones del docente (gestos, tonos de voz, entre otros) y todos aquellos aspectos que difícilmente se hubiesen podido plasmar en grabaciones de audio o en registros textuales. Además, la videograbación admite la reconstrucción de la clase en más de una oportunidad y permite compartir criterios de análisis y observaciones con otros miembros de la comunidad educativa y científica. A su vez, se realizaron entrevistas con estudiantes, con el propósito de contrastar las características distintivas que hallamos en las prácticas docentes de Matemática en la Universidad. Como ejes centrales de la entrevista se consultaron a los alumnos sobre las características que más valoraban en las prácticas docentes de su profesor de Matemática, la participación que tenían en el desarrollo de las clases y las dificultades que les ofrecía la asignatura.

Para el análisis de las prácticas docentes de Matemática en la universidad recurrimos a constructos y herramientas delEnfoque Ontológico y Semiótico del conocimiento e instrucción matemática (EOS) que propone Godino (2000, 2002, 2003) quien considera que toda práctica o actividad matemática está centrada en la resolución de problemas (en el sentido más amplio de su acepción, los cuales van desde simples ejercicios a instancias de modelación) y se pueden encontrar algunos o todos de los siguientes elementos primarios: Situaciones problemas, Conceptos o definiciones, Propiedades o proposiciones, Procedimientos, técnicas o rutinas, Argumentaciones y Lenguaje.

Para el EOS, los seis objetos primarios que están presentes en una práctica matemática se relacionan entre sí formando configuraciones. Estas configuraciones (figura 1) son entendidas como las redes de objetos intervinientes y emergentes de los sistemas de prácticas y las relaciones que se establecen entre los mismos, y constituyen los elementos del significado de un objeto matemático particular. Las configuraciones pueden ser epistémicas o instruccionales si son redes de objetos institucionales (extraídas de un texto escolar, obtenidas de la clase que imparte un profesor, etc.), o cognitivas si representan redes de objetos personales (actividad de los estudiantes). Tanto los sistemas de prácticas como las configuraciones se proponen como



herramientas teóricas para describir los conocimientos matemáticos, en su doble versión, personal e institucional (Godino y Batanero, 1994).



Figura 1: Componentes de una configuración epistémica/cognitiva

Podemos advertir que en las configuraciones epistémicas/cognitivas, las situaciones-problemas son las que le dan origen a la propia actividad matemática, y las que vienen a motivar el conjunto de reglas que aparecen en ella. El lenguaje, por su parte, sirve de instrumento para accionar en la actividad matemática que acontece. Los argumentos, en tanto, los entendemos como prácticas que aparecen para justificar las definiciones, procedimientos y proposiciones, las que están reguladas por el uso del lenguaje, que por su parte, sirve de instrumento para la comunicación.

Cada objeto matemático, dependiendo del nivel de análisis que se quiera hacer, puede estar compuesto por entidades de los restantes tipos. Un argumento, por ejemplo, puede poner en juego conceptos, proposiciones, procedimientos, o combinaciones entre ellos y obviamente, está soportado por el lenguaje.

Para establecer las configuraciones de clases fuimos creando convergencias entre los diferentes aspectos que conformaron las dimensiones de análisis, tratando de encontrar las características comunes que se presentaban entre las prácticas de los docentes. Enfocamos nuestra atención en las tareas y estrategias de enseñanza que privilegiaron los profesores para el desarrollo de sus clases, y la disposición, distribución, organización y tratamiento que efectuaron de las distintas instancias y momentos que componían las clases.



RESULTADOS

De nuestro trabajo se desprende que los profesores de Matemática no desarrollan las clases de la misma forma, a pesar de existir una planificación de la asignatura que sirve de referente y guía. En consecuencia, la igualdad de contenidos en una planificación no garantiza la existencia de clases idénticas de Matemática en la Universidad, y podemos tener una variedad de ellas respecto a la distribución de tiempo que hace el profesor entre los contenidos conceptuales y procedimentales. Así, se tuvieron clases fuertemente centradas en uno u otro contenido y clases que equilibraron el tiempo destinado a ellos; o clases donde se realizaron constantemente revisiones conceptuales y clases que no contaron con estos repasos. El único elemento común hallado en este punto se encuentra en que los profesores alternaron en su presentación los contenidos conceptuales con los procedimentales.

En lo que respecta a la presentación de contenidos conceptuales y procedimentales, hallamos que la misma deviene fundamentalmente de dos caminos. Por un lado, trabajando con los contenidos procedimentales de la asignatura se van desprendiendo los contenidos conceptuales, y por el otro, exponiendo los contenidos conceptuales como un conjunto de verdades y reglas impuestas para posteriormente arribar a los contenidos procedimentales. De la misma forma observamos que, si se elige el camino que va de los contenidos procedimentales a los conceptuales los profesores inducen a los alumnos a participar, lo que no necesariamente ocurre así cuando el proceso es inverso, es decir, cuando se transita desde los contenidos conceptuales a los procedimentales, en el que prevalece la exposición del docente como un mero proceso de transmisión de información.

También encontramos que en ciertas exposiciones se incorpora el lenguaje matemático y terminología específica después de haberse trabajado algún proceso o práctica de la asignatura, haciéndose previamente un uso intensivo de metáforas, analogías y contraejemplos. En otras clases, en tanto, advertimos que se introduce en primera instancia un lenguaje específico y muy formal que permite referirse en todo momento a los objetos matemáticos.

Percibimos que algunos profesores han puesto en contacto a los alumnos con el saber disciplinar a través de ejemplos y situaciones concretas, las que a veces eran relativas al campo profesional de la carrera, y se han llevado a cabo profundos y enriquecedores análisis de contenidos, donde los estudiantes han sido partícipes del proceso, y en otros casos, se han limitado a escuchar y tomar notas.

No obstante, hallamos exposiciones de contenidos en los que el profesor prescinde de las reflexiones y análisis que ellos implican, en tanto se le ha dado importancia al uso de reglas, procedimientos, algoritmos, métodos propios de la disciplina o al desarrollo de las destrezas básicas, provocando posiblemente



que la Matemática se perciba como un conjunto de rutinas y mecanizaciones que indefectiblemente deben ser aprendidas y aplicadas.

Analizando las instancias en las cuales los profesores resolvían situaciones problemáticas, advertimos que la mayoría de ellos ponen en juego distintas fases que pueden ir desde la comprensión y entendimiento del problema hasta la mirada retrospectiva del mismo. No obstante, no todos llevan a cabo un análisis y reflexión de la solución del problema y del camino transitado para llegar a la solución, las formas alternativas de resolución o las posibles generalizaciones del mismo. También percibimos que la participación del grupo de alumnos en la resolución de las situaciones problemáticas estuvo presente en las prácticas docentes de los profesores que llevaron a cabo todas las fases para resolver un problema, no así en las clases de los profesores que dejaron incompletas estas instancias.

Al efectuar una caracterización del tipo de argumentaciones llevadas a cabo por los profesores de Matemática en la Universidad, podemos decir que es posible insertarlas en dos grandes categorías. Por un lado se encuentran clases mediadas por argumentaciones que estimulan y favorecen el aprendizaje, la verbalización y comprensión de los contenidos, aunque algunas con una clara intencionalidad de hacer partícipes a los alumnos del proceso, y otras en las que se desarrolla una especie de "monólogo teatral", donde las preguntas son respondidas casi con exclusividad por el docente, puesto que se brindan espacios muy breves de espera que no dan tiempo para que los estudiantes reaccionen y respondan, o sólo lo hace un reducido número de ellos.

Por el otro lado, hallamos clases donde existen escasas interrogaciones por parte de los profesores, las que se circunscriben a preguntas que exigen rememorar conocimientos previamente adquiridos y resolver operaciones aritméticas o procedimientos sencillos, las que habitualmente son respondidas y valoradas positivamente por los docentes. A su vez, en estas clases, los análisis y relaciones entre contenidos son efectuados únicamente por el docente, formulando algunas preguntas que tienden a darle continuidad y coherencia al discurso.

De todos modos, hallamos algunas prácticas docentes con la clara intención de promover una enseñanza basada en el pensamiento superior de los alumnos, en tanto se manipularon información e ideas que lograron transformar y descubrir nuevos significados del conocimiento matemático. Asimismo, han evidenciado formas coloquiales a través de preguntas que dieron fuerzas a algunas ideas, se expusieron distintos puntos de vista y se mostraron cuestiones o temas sobre los que se carecía de buenas justificaciones.

Reconocimos cuatro configuraciones entre las prácticas docentes de Matemática observadas en la Universidad, que están en correspondencia con las



estrategias privilegiadas por los profesores, y que presentamos a continuación.

CONFIGURACIÓN DE CLASE CENTRADA EN LA PARTICIPACIÓN

Definimos de esta manera a las prácticas docentes de Matemática en las que existe una clara evidencia por parte del profesor de propiciar espacios de análisis, reflexión y discusión con los estudiantes, estimulando y valorizando al mismo tiempo las preguntas que ellos formulan y fomentado la expresión y comunicación del alumno en sus propios términos. A su vez, el discurso docente se construye a partir de un torbellino de interrogantes con la intención de que los estudiantes relacionen contenidos, efectúen reflexiones originales, piensen en términos críticos, identifiquen razones y motivos, establezcan deducciones, creen planes, propuestas y métodos, entre otras acciones, y efectivamente participen del proceso educativo.

CONFIGURACIÓN DE CLASE CENTRADA EN LAS MÚLTIPLES CONEXIONES ENTRE CONTENIDOS

Definimos así a las prácticas docentes de Matemática cuyos desarrollos se hallan orientados al análisis conceptual de los entes u objetos matemáticos en cuestión, llegándose a presentar los conocimientos por medio de una compleja red de interrelaciones entre lo conceptual y procedimental.

En estas clases, el profesor organiza estrategias cuyo desarrollo conduce al logro de una meta, se toma conciencia del grado en que la meta está siendo lograda, se modifican planes o estrategias implementadas cuando no están resultando efectivas, se utiliza de manera espontánea el conocimiento previamente construido, y finalmente se accede a la información relevante o pertinente que requiere la meta por medio de múltiples conexiones entre los contenidos abordados. Estas instancias conducen al docente a relacionar y vincular toda la información que posee al respecto, realizando profundas reflexiones, meticulosos análisis y organizando los contenidos en redes conceptuales coherentes.

CONFIGURACIÓN DE CLASE CENTRADA EN LA EJEMPLIFICACIÓN

De esta forma designamos a las prácticas docentes de Matemática en las que se introducen los contenidos conceptuales por medio de ejemplificaciones múltiples, en las cuales se llega a los conceptos y definiciones a partir de ejemplos particulares y concretos, con una considerable valoración de los procedimientos y la mecanización de rutinas propias de la Matemática. En estas clases adquiere relevancia los ejemplos de procedimientos y métodos particulares de cada tema desarrollado, puesto que resultan posteriormente modelos de resolución para ejercicios similares.



CONFIGURACIÓN DE CLASE CENTRADA EN LA TEORIZACIÓN

Definimos de esta manera a las prácticas docentes de Matemática en las que se le otorga vital importancia a los contenidos conceptuales, en tanto dan pie para que sean tratados los contenidos procedimentales. Estas clases se caracterizan por llevarse a cabo exposiciones cuidadosas y detalladas de cada concepto, propiedad y teorema involucrado, como así también, por los cotejos que se realizan en búsqueda de lo aportado por los contenidos conceptuales en el desarrollo de los contenidos procedimentales.

CONCLUSIONES

Como primera conclusión, podemos señalar la permanencia que tienen ciertas características definidas como "tradicionales" de la enseñanza de la Matemática en las prácticas docentes universitarias observadas, las que por otro lado vienen siendo reconocidas en diferentes investigaciones de Educación Matemática.

Como característica más notable, hallamos que los procesos de enseñanza de la Matemática se encuentran intensamente guiados por los profesores, basados tal vez en la creencia de que el alumno aprende viendo y el docente enseña mostrando. A su vez, las prácticas docentes han tenido como punto de apoyo y referencia los contenidos conceptuales – los que se presentaron alternadamente con los contenidos procedimentales – donde la función principal de los alumnos se circunscribe a tomar notas de los registros textuales que se dejan en la pizarra y las exposiciones que son realizadas por el profesor. Dentro de esta estructura, estos elementos nos llevan a pensar que lo importante para los profesores es transmitir un conocimiento y lo favorable para el estudiante se restringe a recibir, grabar y ser capaz de repetir toda la información suministrada.

Otra característica distintiva que hallamos en las clases universitarias de Matemática observadas deviene del hecho que adolecen de una cantidad apreciable de aplicaciones y problemas relacionados con otras ciencias, puesto que las mismas se circunscribieron, en general, a un contexto abstracto de la Matemática. A su vez, los problemas que plantearon los profesores fueron artificiales, en el sentido que forman parte de la cotidianeidad de la enseñanza de la Matemática pero no se encuentran efectivamente en la vida real, por lo que los alumnos aprenden a utilizar las operaciones y métodos que ellos involucran y no aprenden a resolver problemas de su futuro campo profesional.

Exceptuando la participación de los alumnos como estrategia de enseñanza, observamos que los estudiantes no se involucraron activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las demás estrategias, lo que no



resulta favorable para una eficiente construcción del conocimiento matemático. Asimismo, notamos que en las prácticas docentes del Profesor cuya estrategia de enseñanza privilegiada es el establecimiento de múltiples conexiones entre contenidos, los alumnos prácticamente no respondían a los interrogantes que realizaba el docente.

Finalmente, encontramos que los estudiantes entrevistados tienen por imagen de "buen profesor" aquel que explica incansablemente los ejercicios, brinda incontables ejemplos, presenta de manera sencilla los contenidos y prescinde de toda complicación en el tratamiento de los diferentes temas. Es probable también, que estas creencias y visiones hayan llevado a que marcaran preferencias hacia las clases donde la ejemplificación era mayor, y una desvalorización de aquellas en las que se hacían múltiples conexiones entre contenidos o extensos desarrollos de contenidos conceptuales; en tanto el "mundo matemático" que les presentó cada docente estaba coincidiendo o alejándose del que conocían o al que estaban acostumbrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Charalambous, C. (2010). Mathematical knowledge for teaching and tasks. *Journal of Teacher Education, 60* (1-2), 21-34.
- Giménez, J., Font, V., y Vanegas, Y. (2013). Designing Professional Tasks for Didactical Analysis as a research process. En Margolinas, C. (ed.). *Task Design in Mathematics Education* (pp. 581-590). Oxford, England: Proceedings of ICMI Study 22.
- Godino, J. (2000). Significado y comprensión en matemáticas. UNO (25), 77-87.
- Godino, J. (2003). Teoría de las funciones semióticas. Un enfoque ontológicosemiótico de la cognición e instrucción matemática. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
- Godino, J. y Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14 (3), 325-355.
- Mason, J., & Johnston-Wilder, S. (2004). *Designing and Using Mathematical Tasks*. London: Tarquin.
- Stein, M., Smith, M., Henningsen, M., y Silver, E. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: a Casebook for Professional Development*. New York: Teachers College Press.



- Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: a design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10 (4-6), 217-237.
- Tzur, R., Sullivan, P., & Zaslavsky, O. (2008). Examining teachers' use of (non-routine) mathematical tasks in classrooms from three complementary perspectives: Teacher, teacher educator, researcher. In O. Figueras & Sepúlveda, A. (eds.). Proceedings of the Joint Meeting of the 32nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, and the 30th North American Chapter (pp. 133-137). México D.F, México: PME.
- Zaslavsky, O., y Sullivan, P. (eds.). (2011). *Constructing knowledge for teaching:* Secondary mathematics tasks to enhance prospective and practicing teacher learning. New York: Springer.

ENSEÑAR PARA LA COMPRENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. CAMBIOS EN LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Pogré Paula, ppogre@ungs.edu.ar Méndez, María José, mjmendez@untdf.edu.ar Universidad Nacional de Tierra del Fuego

LOS DESAFÍOS DE ENSEÑAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el marco del acceso de amplias capas de la sociedad a la educación superior a nivel global las instituciones educativas afrontan la vertiginosidad del cambio y la diversidad cultural propia de nuestros tiempos, y el complejo desafío de comprender las transformaciones en las formas de enseñar y de aprender. En este contexto se reconocen altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de sectores en desventaja (aquellos desfavorecidos en la distribución de capital económico y cultural.) En este sentido algunos autores coinciden en afirmar que la educación superior asume características de inclusión excluyente, en la que existen brechas de graduación que son brechas de clase.

En las últimas dos décadas se ha producido particularmente en nuestro país un importante aumento de la población joven que ingresa a la escuela secundaria, y de aquellos que, una vez finalizada, continúan estudiando. En la franja de edad que va de los 20 a los 24 años en el año 2010 se consignaba que había disminuido en trece y medio puntos porcentuales la proporción de quienes no habían finalizado el nivel medio, y que había aumentado en más de seis puntos porcentuales la proporción de quienes continuaban estudiando. Estos porcentajes sin duda son hoy mayores en ambos sentidos. Se ha producido una democratización del sistema, en el sentido deque el aumento de matrícula en el nivel secundario pareciera haber ido acompañado de una ampliación de la base social de aspirantes a la educación superior, al incorporar altos porcentajes de estudiantes de sectores que tradicionalmente raramente accedían a la educación superior.

La Argentina es uno de los países de América Latina que ha tenido mayor crecimiento en su oferta universitaria pública y esto queda reflejado tanto en la apertura de las nuevas universidades nacionales en el periodo 2003-2014, así como en los 1.200.000 egresados universitarios que incrementaron la tasa de graduación entre 2000 y 2010. Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2011) el porcentaje de jóvenes de entre veinte y veintiún años escolarizados en el nivel superior es del 38%, mientras el porcentaje de población de entre treinta y treinta y tres años que terminó el nivel superior es del 29%.



Por otro lado, y si bien el sistema de educación superior argentino se ha caracterizado tradicionalmente por su alto grado de cobertura y una alta dinámica de crecimiento de la matrícula que lo asemeja a los sistema de educación superior europeos, lejos está de volver accesible este nivel educativo a todos, en plena igualdad. En efecto, en nuestro país la tasa bruta de escolarización universitaria varía considerablemente entre las distintas jurisdicciones del país.

Estos resultados son afines a los hallados en el trabajo de Ezcurra (2011), donde la autora enuncia dos tenencias estructurales de la educación universitaria: por un lado, la masificación, y por otro, altas tasas de deserción, señalando que esto podría explicarse, entre otras cosas como consecuencia del ingreso a la universidad de población antes excluida del nivel. Uno de los factores prevalentes (aunque no el único) tanto de la deserción como de la reprobación, el abandono de materias y el rezago son las dificultades académicas con las que se encuentran estos jóvenes cuando ingresan a la universidad.

En ese contexto, otra hipótesis básica es que se propaga una preparación académica insuficiente en contingentes de población estudiantil vastos y en alza, y, sobre todo, en alumnos de esos estratos. Entonces, la preparación para los estudios superiores se asocia férreamente con el status socioeconómico y por lo tanto implica una desigualdad fuerte, con disparidades de preparación rotundas entre segmentos sociales (Ezcurra, op.cit.:30).

El corpus de investigaciones reseñados por Ezcurra (Adelman, 2006, Kuh et al., 2006, Astin y Oseguera, 2005, Choy, 2002, Cabrera et al., 2001), señala entre los factores decisivos para la graduación universitaria la preparación académica, que es producto, sobre todo, de la escuela secundaria, de su intensidad y calidad, cuestión fuertemente entramada con el status social. Ezcurra (2011) menciona al capital cultural como una noción clave para entender la permanencia en el nivel superior, concepto que remite al perfil cognitivo –habilidades y hábitos académicos críticos, así como conocimientos, que en general se dan por supuestos-. Otro hallazgo importante que reporta la autora a partir de su estudio es la importancia de la "pérdida del ritmo académico", esto es, el tiempo transcurrido desde la finalización de la secundaria, con una relación directa: a mayor tiempo, más dificultades académicas y posibilidades de abandono.

Coincidiendo con las conclusiones de Ezcurra, Gluz (2011), en su investigación sobre los procesos de admisión a la universidad, señala que, en el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento, institución en la que realiza su estudio, el nivel socioeconómico y posibilidades de aprobar el CAU⁷¹

⁷¹ Curso de Aprestamiento Universitario, de cursado obligatorio para los jóvenes que desean ingresar a la Universidad Nacional de General Sarmiento.



se correlacionan. Según esta investigadora el pasaje escuela secundariauniversidad está fuertemente asociado con el sector social al que pertenecen los alumnos. "Hay un condicionamiento social que opera en el campo institucional de la educación superior" (Gluz, 2011:172).

Si bien el acceso a los estudios universitarios se ha incrementado notablemente en los últimos años, también es cierto que el acceso de los sectores populares a la universidad se ve fuertemente limitado. Son varias las investigaciones que han tratado de indagar acerca de losfactores que influyen en el acceso y lapermanencia en la universidad. Kisilevsky y Veleda (2002), Cabrera (2001), Filmus (2001), Miranda y Otero (2004), entre otros, han identificado una serie de factores, además del económico, que afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de darle continuidad a los estudios.

Entre los factores que, además del económico, afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de dar continuidad a esos estudios estas investigaciones han identificado los siguientes:

El entorno familiar: estos trabajos destacan la importancia de la familia como ambiente que predispone para la continuación de los estudios superiores. El nivel educativo de los padres y el estímulo o apoyo que otorguen a sus hijos serán predictores del éxito futuro.

La experiencia en la escuela secundaria: el aliento de padres y amigos durante los años de secundaria, al igual que una buena formación durante la misma, resulta fundamental para asegurar la posterior inscripción en el nivel superior, así como el rendimiento en lengua y matemática y la repitencia condicionan el acceso.

El acceso a información sobre la oferta universitaria: conocer la institución a la que se desea ingresar, los criterios para la inscripción, los planes de estudio, así como la disponibilidad de ayuda financiera constituye es una instancia necesaria para que el tránsito entre la escuela media y la universidad sea exitoso. Por otra parte, la ausencia de orientación vocacional en la escuela secundaria y la falta de un acompañamiento en la transición a la universidad contribuyen al problema, así como la habitual rigidez de los planes de estudio y de las instituciones universitarias, que no permiten fácilmente los cambios de carrera:

Además investigaciones más recientes señalan que otros factores son:

- · la falta de un acompañamiento en la transición a la universidad,
- · dificultades para conocer la institución a la que se ingresa,
- los patrones de inscripción, que no siempre son claros para los aspirantes
- · los planes de estudios,
- el desconocimiento de la disponibilidad de ayuda financiera.



Varios de estos factores se asumieron como condiciones "de los estudiantes" y sus contextos (nivel educativo de los padres, ser primera generación en la Universidad, ser trabajadores de tiempo completo o trabajadores informales, disponer de una dedicación parcial al estudio, retrasar el ingreso a los estudios post secundarios etc.); pero cada vez queda más claro que no sólo estos factores parecen ser los determinantes del abandono: las dificultades académicas se constituyen en un factor ya no solo convergente sino determinante del abandono". La pregunta que vale la pena formular es cómo se construyen estas dificultades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo a la superación de estas dificultades (Pogré, 2014:62,63).

Sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

El hecho es que no solo los estudiantes son "diferentes" ahora, sino que esta percepción pone en evidencia, además, otras diferencias propias de cualquier intento educativo que, en términos del sentido común universitario, no eran tan visibles: existen importantes cambios en los estudiantes y en las funciones del conocimiento impartido a lo largo del trayecto de estudios. Aceptar estos cambios pone en cuestión las formas habituales de la relación pedagógica, de la programación de la enseñanza e, incluso, de la estructura del currículum universitario (Feldman, 2014: 52).

Los programas de mejora de la enseñanza han adoptado diferentes modalidades (talleres, cursos, seminarios etc.), generalmente centrados en la enseñanza en los primeros años de las carreras y dirigidos a sus docentes. Además, en los últimos años, se han desarrollado en nuestras universidades públicas más de cincuenta carreras de posgrado en docencia universitaria (especializaciones y maestrías) que se suman a las carreras en docencia que ya estaban instaladas históricamente en diversas universidades y carreras. La docencia en la educación superior se ha transformado en objeto de investigación y de formación al interior de las universidades nacionales. (Pogré, 2014).

En este sentido, revisar la enseñanza implica contribuir a repensar el modo en que se constituye la "posición docente" es decir la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refieren específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada que identifica a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar.



LA PROBLEMÁTICA EN CONTEXTO

Como estrategia de política pública educativa, y como el medio de política social más importante a favor de la inclusión, y lucha contra la pobreza, la desigualdad y en favor de la diversidad (Parrilla: 2002) en la Argentina de las últimas décadas se crean una serie de universidades nacionales con un criterio federal e inclusivo, impulsando necesariamente una renovación del debate pedagógico en un contexto de ampliación del acceso al nivel de capas de la sociedad antes excluidas que son, en muchos casos, primera generación de estudiantes universitarios.

Como parte del sistema universitario argentino se crea la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Ley Nro. 26599). En su proyecto institucional se estable que la institución tiene objetivo asociar la docencia y la investigación al proceso de desarrollo de la Provincia, a las características de su evolución reciente y a las principales líneas estratégicas que guiaran su trayectoria futura. Acompañar los cambios que se producen en el territorio no es solamente una necesidad metodológica, sino, también, es la manera de recuperar el papel social del conocimiento en la transformación de la realidad y en la extensión de las dimensiones humanas de la vida (Proyecto Institucional UNTDF: 2012). Al mismo tiempo en el inciso a) del artículo 2° de su Estatuto, siguiendo los lineamientos de la Ley de Educación Superior vigente, define que "La formación y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes constituyen el núcleo principal de trabajo de la Universidad" (Estatuto: 2012),

Los Institutos, de conformación interdisciplinaria y definidos en torno a una problemática integral y relevante provincial y nacional, constituyen las unidades académicas principales de la organización de la UNTDF. Este proyecto se encuadra en el Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la UNTDF, concebido como un espacio que conjuga la investigación, la formación y los servicios a la comunidad en un trabajo interdisciplinario que centra su campo de problematización en las transformaciones del conocimiento, los procesos de formación y la educación en sentido amplio.

La Enseñanza para la Comprensión (EPC) -un marco pedagógico diseñado a partir de las investigaciones desarrolladas por el proyecto Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard y recreado en diferentes países de América Latina- propone alternativas al trabajo en las aulas; parte de la pregunta cómo enseñar para que los estudiantes comprendan profundamente aquello que consideramos valioso.

En el marco del IEC, ya en el Proyecto institucional se propone que este instituto promoverá "Ateneos y Seminarios internos sobre la enseñanza en la Universidad para los docentes de la UNDTF, estos seminarios y ateneos



se proponen como espacios para la reflexión acerca de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza en la propia Universidad. En este proyecto se establece que el IEC desarrollará una serie de acciones, con diferentes formatos (ateneos, seminarios, talleres, cursos breves), que promuevan esta reflexión y que acompañen la acción formativa. Las diferentes propuestas buscan desarrollar y fortalecer en los docentes las competencias necesarias para optimizar la enseñanza con el objetivo contribuir a la mejora continua de los procesos; la promoción de la equidad en el acceso al conocimiento en las diferentes áreas y la construcción de la identidad de las prácticas académicas y transformaciones pedagógicas" (Proyecto Institucional UNTDF, 2012)

Es en el marco de estas acciones que compartimos con los docentes de la UNTDF algunos de los principios fundantes del marco de la EPC.

En la investigación que proponemos nos interesa analizar qué sucede con los docentes en el proceso de apropiación y desarrollo de este marco de trabajo que justamente hace su foco en modificar la relación entre docentes, alumnos y conocimiento.

Nos proponemos indagar, desde la perspectiva de los docentes, qué comprenden acerca del aprendizaje y de sus estudiantes; qué comprenden de la disciplina que enseñan y de su enseñanza, y qué comprenden del trabajo docente y su contexto aquellos docentes universitarios que se involucran con el marco de Enseñanza para la Comprensión (EPC).

El marco de la EPC ha sido objeto de formación sistemática es posgrados de docencia Universitaria en diversas universidades públicas nacionales. Además y dando cuenta del interés y la pertinencia de este marco para la enseñanza en el nivel superior, se han realizado en los últimos años tres Simposios Internacionales de Enseñanza para la Comprensión en la Educación Superior que contaron con la presencia de numerosos investigadores - docentes de numerosas instituciones públicas del país y del extranjero (SIEPCES I – Universidad Nacional de San Luis 2010; SIEPCES II-Universidad Nacional de Villa María 2012; SIEPCES III-Universidad Nacional de Tierra del Fuego, 2014).

En la investigación que compartimos en esta presentación buscamos conocer la comprensión de la que dan cuenta esos docentes acerca de los procesos de enseñanza. Por otra parte, también buscamos comprender cuáles han sido los aportes genuinos del marco de EPC a la mejora de la enseñanza y cuál es su potencialidad para introducir cambios en la educación superior.

ACERCA DEL MARCO METODOLÓGICO

El estudio que estamos iniciando- y presentamos en este encuentro- se propone conocer, desde la perspectiva de los profesores, cuáles son las



contribuciones que identifican del marco de EPC en relación con su concepción de aprendizaje, del conocimiento de su disciplina y de su enseñanza. Buscamos también identificar, desde la perspectiva de los docentes, los cambios que se han producido o no en su enseñanza a partir de la incorporación de los aportes de EPC.

Específicamente nos proponemos conocer, desde la perspectiva de los docentes, cuáles son o no las modificaciones que identifican en su concepción de aprendizaje y en su concepción de enseñanza, describir, desde la perspectiva de los docentes, que relaciones establecen entre la disciplina que en la que están formados y su enseñanza y finalmente comprender cuáles son o no las modificaciones que identifican en su práctica y en la construcción de su "posición docente".

Siendo el objeto de esta investigación las percepciones y comprensiones de los docentes el diseño y metodología de investigación se ha enmarca en una lógica cualitativa.

En la investigación cualitativa se asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, las distintas traducciones de la vida, la vivencia de la existencia desde múltiples ojos y miradas. La realidad es así concebida como múltiple y divergente. Esto implica estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros, y no adscribir a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

Desde el punto de vista epistemológico, se concibe que para acceder al conocimiento social es necesario el compromiso con las personas, con los otros creadores de conocimiento, no desde la distancia, sino desde el acercamiento a las experiencias subjetivas que sirven para su creación. Por eso la relación entre investigador y participantes en investigación es de interrelación mutua (Guba y Lincoln, 1982).

Sin duda, la elección de una metodología de investigación no es un mero problema técnico ni de instrumentación, sino que indica una visión del mundo, valores y posiciones personales, modos diferentes de concebir las relaciones y la existencia (p.e. Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990).

Por esta razón proponemos trabajar desde un enfoque Biográfico-Narrativo que permita a los sujetos presentar sus propias interpretaciones y secuencias narrativas, y que habilite la emergencia de la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos.

En acuerdo con el profesor Bolívar,

[...] utilizaremos aquí el término 'investigación Biográfico-Narrativa' como una categoría amplia que –ostensivamente incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al



territorio de las escrituras del yo [...] La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de 'investigación cualitativa', más específicamente como investigación experiencial (Bolívar y Fernández, 2001:18-19).

Como afirma Dubar (2001), uno de los más reconocidos especialistas sobre la identidad profesional, en la construcción de esta identidad se vincula lo subjetivo a contextos sociales estructurales más amplios. La identidad no es un atributo o característica, sino más bien una construcción que implica una interacción dinámica entre los elementos subjetivos del individuo y la realidad concreta.

Trabajar sobre las trayectorias profesionales de los enseñantes implica, de algún modo, trabajar sobre sus propias trayectorias de vida. Mucho más cuando lo que queremos comprender es cómo se desarrollan su comprensión -entendida como el modo en que piensan y actúan con conocimiento- en relación con la enseñanza, y cómo en esta praxis se modifican sus concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y su relación con el conocimiento que enseñan, en contextos y situaciones históricas determinadas.

Uno de los debates ha sido como, en un contexto en el que de alguna manera estamos sumamente implicados, conformar la selección de casos. Optamos por seleccionar los participantes mediante un muestreo no probabilístico intencional (Papua, 1979), este tipo de muestreo es también denominado muestra teórica (Glasser y Strauss, 1967). "El muestreo teórico se realiza para descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría" (Glasser y Strauss, 1967: p. 62). Como estrategia hemos optado por agrupar a los profesores según la cantidad de talleres de trabajo con el marco de la EPC en los que han participado, quedando conformados de la siguiente manera: un primer grupo que participó en cinco/cuatro talleres, un segundo grupo en tres y un tercero en dos/un taller. Asimismo se decidió se realizarían la misma cantidad de entrevistas por grupo (cuatro), y la selección de los participantes al interior de cada grupo se hizo, como ya se explicitó, a partir de un muestreo no probabilístico intencional sólo cuidando que estuviesen presentes en esta selección docentes de diferentes Institutos y por lo tanto con diferentes perfiles profesionales. En el momento de presentar esta ponencia hemos elaborado el guión de entrevista y estamos en el proceso de hacer la prueba piloto del instrumento.

Si bien estamos tomando el caso de la UNTDF confiamos que los resultados de esta investigación nos ayuden a comprender posibles caminos para profundizar el conocimeinto acerca de las prácticas de enseñanza en la educación superior y así poder generar en sus aulas espacios productivos de aprendizaje para todos nuestros estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, C. (2006). *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion From High School Through College*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Astin, A., Oseguera, L (2005). *Degree Attainment Rates at American Universities and Colleges*. L.A.: University of California.
- Bolívar, A; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, A., La Nasa, S. y Burkum, K. (2001). *Pathways to a four-year degree:* the higher education story of one generation. S/D
- Choy, S. (2002). Findings from the condition of education. Nontraditional undergraduates. Washington D.C.: National Center for Education Statistics.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook T. y Reichardt, C. (eds.). (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.*Barcelona: Bellaterra.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comps.). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Filmus, D. et al. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.
- Gluz, N. (ed.). (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Comunication and Technology Journal*, 30.



- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kuh, G. et al. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. USA: NPEC.
- Miranda, A. y Otero, A. (2004). Un camino de múltiples senderos: la transición entre la escuela media y el mundo del trabajo. Ponencia presentada en el 4º Congreso Internacional de Sociología de la Educación. Buenos Aires.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Papua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Pogré, P. (2014). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comps.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Marco Normativo

Estatuto de la UNTDF.

Ley Nacional N° 26599.

Proyecto institucional de la UNTDF.

ARTICULACIÓN DE CONOCIMIENTOS CON APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA EXPERIENCIA DE CAMPO

Pollicina Lilián, lm_poll@yahoo.com.ar González, Anabel, anabel_mar07@hotmail.com IIES (Instituto de Investigación de Enseñanza Superior) F.O.L.P. Universidad Nacional de La Plata

Introducción

En el marco del proyecto "Articular Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación para incrementar el rendimiento académico de los alumnos de Bioquímica Estomatológica del Carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata", se ha desarrollado el presente trabajo. Consideramos que el ABP (aprendizaje basado en problemas) es una metodología activa, centrada en el aprendizaje. Es un medio para que los alumnos adquieran conocimientos y los apliquen en la resolución de problemas. El docente diseña sus clases formulando problemáticas abiertas que los estudiantes deben analizar y resolver. Es un instrumento eficaz y flexible que posibilita que los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes. El ABP es una estrategia donde se conciben dos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje .por una parte la adquisición de conocimientos y por otra el desarrollo de habilidades y de actitudes y valores. Es el estudiante protagonista y sujeto activo de su propia experiencia de aprendizaje, con esta técnica el estudiante se capacita para el trabajo en equipo. Esta metodología favorece la integración del conocimiento ya que, permite articular los contenidos de las distintas asignaturas o disciplinas, debido que al intentar resolver algunas problemáticas planteadas por el docente, los alumnos deben recurrir a los conocimientos previos adquiridos en cursos anteriores, esto posibilita la integración coherente de los aprendizajes. En este trabajo presentamos una experiencia de campo en la asignatura Odontología Preventiva y Social (OPS), donde implementamos la estrategia de ABP, en la misma se utilizaron los conocimientos previos adquiridos por los alumnos en microbiología y Bioquímica Estomatológica II ambas asignaturas correspondientes al segundo año de la carrera de Odontología Esta técnica nos permitió articular las dos asignaturas antes mencionadas con el trabajo de campo de la asignatura Odontología Preventiva y Social (asignatura eje transversal de la carrera), que se cursan en los cinco años que dura la carrera de odontología, la misma es considerada pilar en la formación académica de los estudiantes. En este contexto se evaluó el desempeño de los estudiantes en terreno, que mediante estrategia de ABP articularon los conocimientos de bioquímica, microbiología y OPS (odontología preventiva y social).



PROPÓSITOS

- Determinar la articulación de los conocimientos adquiridos por los alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II y Microbiología II con la experiencia de campo en Odontología Preventiva y Social.
- Promover el aprendizaje significativo de los alumnos que cursaron dichas asignaturas
- Promover la integración del conocimiento entre asignaturas básicas (Bioquímica Estomatológica y Microbiología) y asignaturas clínicas (OPS).

REFERENTES TEÓRICOS

La articulación de contenidos es la necesaria continuidad, coherencia y secuenciación que debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La misma debe ser concebida en un aspecto global integral que contemple todas las instancias de dicho proceso. Es fundamental que exista una continuidad tanto de los contenidos a impartir a lo largo de todo un curso como las estrategias didácticas que se implementen para lograr una coherencia en la adquisición de nuevos saberes. Esta permite que los alumnos "integren" sus aprendizajes. De esta manera deberán comprender cualquier tipo de contenido que se desee impartir, las distintas estrategias didácticas y metodológicas, así como también considerar las cuestiones correspondientes a la organización institucional,a fin de evitar contradicciones en el área. En lo que respecta a la metodología de ABP, los estudiantes logran resolver los problemas planteados recurriendo a los conocimientos previamente adquiridos y así aplicarlos en una situación específica. La premisa básica es que el aprendizaje es un proceso de construcción de nuevos conocimientos sobre la base de los adquiridos previamente. El ABP como técnica le permite al estudiante desarrollar una serie de competencias como ser resolución de problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, desarrollar actitudes y valores, desarrollar también habilidades de comunicación (por ej. para presentar los informes), tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, así como fomentar el pensamiento crítico. Además de las competencias antes citadas el ABP estimula el razonamiento en forma eficaz y fomenta la creatividad. Y desarrolla habilidades para la investigación puesto que los alumnos en sus actividades de aprendizaje, tendrán que a partir de enunciado, averiguar y comprender y buscar una solución adecuada a la problemática que se le presenta en el contexto de la clase.



METODOLOGÍA

Se implementó la metodología de ABP para que los alumnos que participaron de la experiencia puedan relacionar los conocimientos adquiridos en bioquímica estomatológica II y microbiología II y aplicarlo en la resolución de problemáticas concretas y situaciones clínicas presentadas en el trabajo de campo de la asignatura Odontología Preventiva y Social (OPS). El estudio se aplicó a una población de 30 alumnos de Odontología Preventiva y Social, distribuidos en 3 comisiones, las cuales estaban conformadas por 10,8 y 12 alumnos cada una. Los mismos habían cursado también bioquímica estomatológica II y Microbiología II en el año 2014. En todos los casos se conformaron pequeños grupos de 3 0 4 alumnos por comisión. Los conocimientos previos que fueron abordados durante el desarrollo de la experiencia y que fueron adquiridos en las asignaturas de bioquímica y microbiología fueron los siguientes: control mecánico y control químico de la placa bacteriana, normas de bioseguridad e higiene del consultorio y acciones preventivas simples. Estos conocimientos fueron utilizados en la tarea de campo en Odontología Preventiva y Social para la resolución de problemas y situaciones clínicas específicas. Los docentes de la asignatura OPS (Odontología Preventiva y Social) involucrados en este estudio utilizaron planillas para la evaluación del desempeño de los alumnos en el trabajo de campo de la asignatura. En las mismas las variables que se analizaron fueron las siguientes: presentación personal, disposición para el trabajo, relación con el docente y con los compañeros de la comisión, cumplimiento de las normas de bioseguridad e higiene, colaboración con el mantenimiento del consultorio, organización del material de trabajo, seguimiento del protocolo, capacidad para implementar, ejecución de destrezas y resolución autónoma de situaciones. En cada caso el docente evaluó cada variable considerada, calificando a cada estudiante en su desempeño en forma global. En función de esto el desempeño alcanzado fue considerado como muy bueno, bueno, regular o insuficiente.



Planilla de evaluación del desempeño del alumno en el trabajo de campo

Ítems a evaluar/ Valores		В	С	D
Presentación personal				
Disposición para el trabajo				
Relación con docentes y compañeros				
Cumplimiento normas de Bioseguridad				
Colaboración con el mantenimiento del consultorio				
Organización del instrumental y material de trabajo				
Seguimiento de protocolo				
Capacidad para implementar métodos				
Ejecución de destrezas				
Resolución autónoma de situaciones				

Observando la planilla de evaluación se la tabuló y se los categorizó en:

A: Muy bueno

B: Bueno

C: Regular

D: Insuficiente

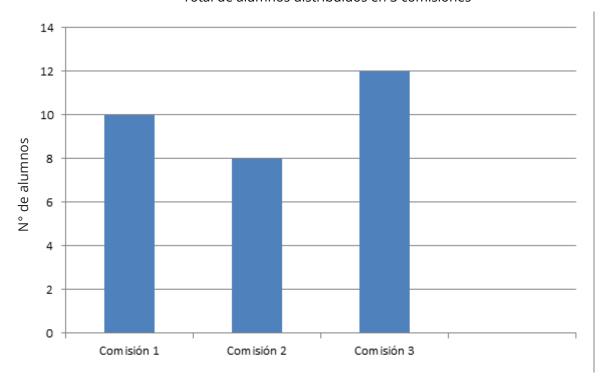
Posteriormente contodos estos valores obtenidos se procedió a la recolección y registro de los datos del universo en estudio, para el procesamiento, análisis y sistematización de la información obtenida, Para la presentación se utilizaron gráficos realizados con el programa Excel.

RESULTADOS

Los resultados fueron obtenidos a partir de la recolección de datos de la población en estudio, representada por un total de 30 alumnos distribuidos en 3 comisiones de la siguiente manera. En la comisión 1 un total de 10 alumnos, la comisión 2 con 8 alumnos y por último la comisión 3 con 12 alumnos que participaron de la experiencia

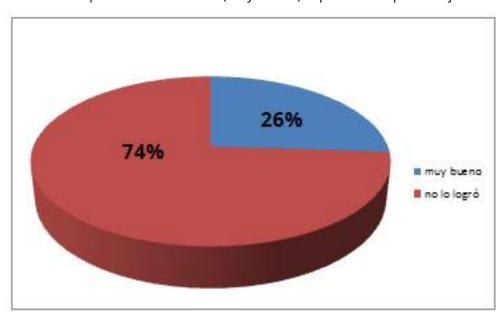


Total de alumnos distribuidos en 3 comisiones



En lo que respecta al desempeño alcanzado por los alumnos los resultados fueron los siguientes; El 26% de los alumnos obtuvieron un desempeño muy bueno.

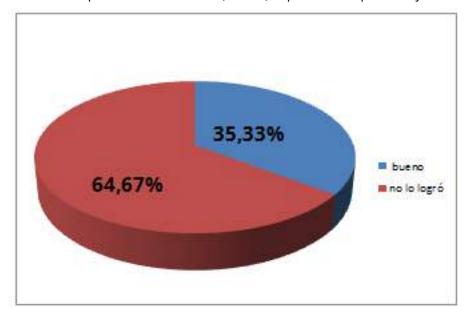
Desempeño de los alumnos (muy bueno) expresado en porcentajes



El 35,33% obtuvieron un rendimiento bueno.

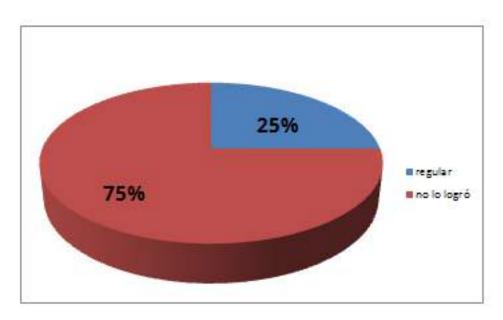


Desempeño de los alumnos (bueno) expresado en porcentajes



El 25% tuvo un desempeño regular.

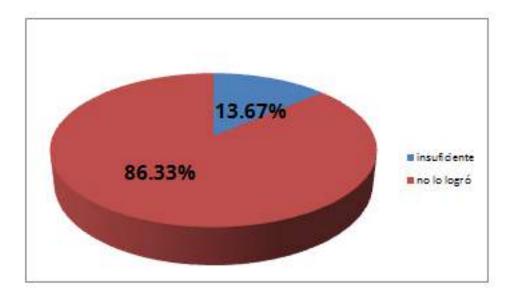
Desempeño de los alumnos (Regular) expresado en porcentajes



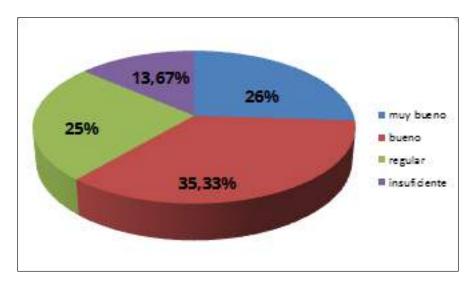
Finalmente el 13,67% obtuvo un desempeño insuficiente.



Desempeño de los alumnos (insuficientes) expresado en porcentajes



Resultados finales expresados en porcentajes



CONCLUSIÓN

Después de categorizar la articulación de conocimientos por parte de los alumnos de Bioquímica Estomatológica, Microbiología y Odontología Preventiva y Social podemos decir que el 26% logró articular los conocimientos en forma muy buena, el 35.33% lo logró en forma buena, el 25% articularon conocimientos en forma regular y por último el 13.67% no logró articular los conocimientos.



BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, V. F., Sastre, G. (2008). El aprendizaje basado en problemáticas. Una nueva Perspectiva de la enseñanza en la universidad. Barcelona: Gedisa.
- Benito, A., Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Díaz, M .de M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje, segundo objetivo del espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20 (3) ,71-91.
- Escalona Orcao, A. y Loscertales Palomar, B. (2009). Actividades para la enseñanza de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Colección Textos Docentes*. Nº 110. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/view/152.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria basado en problemas. Misceláneas Comillas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64. (24), 173 -196.
- Sánchez, S. y Ramis, F. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Revista Horizontes Educacionales*, 9, 110 -111.

EL PROGRAMA EN LA ENSEÑANZA DEL NIVEL SUPERIOR. ENTRE EL DOCENTE Y LA INSTITUCIÓN

Prieto, Alfredo Antonio, prieto.alfredo@yahoo.com.ar Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Educación Integral de Munro Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

EL CON-TEXTO INSTITUCIONAL EN LA TAREA DIDÁCTICO-INSTITUCIONAL

En un contexto de transformaciones sociales, en los últimos tiempos, el Instituto de Formación Docente⁷² a sido escenario del cambio en la concepción de educación y la formación docente, plasmada en la Ley de Educación Nacional N°26.206 promulgada en el año 2006, lo que dio lugar a que en el año 2008 se empezara a desarrollar el nuevo diseño curricular para la formación docente. De 3 años se pasó a 4 años de carrera; implicando una reasignación de contenidos de las asignaturas, la habilitación profesional y académica de los profesores y de la subvención estatal. En este último punto, la subvención sólo continuó y continúa favoreciendo los tres primeros años únicamente, convirtiéndose en una fractura institucional⁷³, que desplegada en el instituto, en tanto escenario social, provocó que los sujetos se conmocionaran en su propias subjetivaciones y en sus prácticas profesionales, dando lugar a un funcionamiento institucional marcado por rasgos defensivos antes que por la elaboración de problemas integrales, configurando una profunda crisis institucional.

Sin entrar en un análisis profundo de esta crisis, basta con advertir el cambio de autoridades del nivel superior. Tomando el rango desde el 2008 hasta la actualidad, se advierte que el cargo de secretario/a ha cambiado siete veces y el cargo de director a cambiado tres veces. La crisis se profundizó a tal nivel que en febrero de 2013 la comisión directiva decide cerrar el nivel superior, provocando la resistencia de los profesores, lo que impidió el cierre. En este contexto asumen las actuales autoridades, el director en julio de 2013 y la secretaria en marzo de 2014.

⁷² Instituto de Formación Docente cuenta con las carreras de Profesor/a de Educación Inicial y Primaria. Es parte de una institución más grande que brinda, además, Educación Primaria, Secundaria, Secundaria de Adulto. Es de gestión privada con subvención estatal y se encuentra ubicado en la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires.

⁷³ Se transforma en una pantalla utilizada por los integrantes de una institución para defenderse de sus ansiedades de naturaleza psicopáticas, transformándose en fuente generadora de ansiedad que se vuelve sobre los miembros de una organización. (Ulloa. 1969: 20).



LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICO-INSTITUCIONAL DEL PROBLEMA

Teniendo presente que la institución escuela, según Ulloa (1969) sería una organización institucional que se ocupa del hombre aprendiendo, que está en una situación progresiva de crecimiento en su área intelectual. Pero que en una situación de crisis predomina en su funcionalidad el hábito, la repetición por sobre el aprendizaje.

Podemos conceptualizar al instituto de formación docente como una unidad social que tiene por función, la formación de profesionales de la educación del nivel inicial y primario, que transita la salida de una crisis profunda en su institucionalidad debido al atravesamiento de las transformaciones socio-culturales y las conductas adoptadas por los actores ante dichos cambios.

Desde agosto de 2013, vislumbrando la salida de la situación crítica se encamina a la recuperación de la función del instituto. La dirección, bajo la conjetura de que la tarea pedagógica también se encontraba en crisis y alimentaba a la profundización de la misma, decide poner en valor la enseñanza, entendiendo como una tarea institucional. Sin desconocer sus distintas dimensiones, toma al programa como organizador institucional.

Alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su develación de hechos que los cuestionan (Fernández, 2008:85).

Como línea de acción en al año 2013, el directorlee estudia y analiza cada uno de los programas realizados por los profesores: 43 programas de las materias del Profesorado de Educación Inicial y cada uno de los 41 programas de las materias del Profesorado de Educación Primaria y se advierte que los programas presentan las siguientes características:

Diferencias en la presentación, con componentes y carátulas distintas. Nombres de materias del plan anterior sin actualización con el nuevo diseño. Contenidos que no guardan relación con el propuesto por el nuevo diseño curricular. Interpretaciones erróneas de los componentes, confusión entre la función de la asignatura, propósitos y objetivos, por ejemplo. Algunos coincidían en la narración de la concepción de evaluación pero sin relación con la metodología y/o estrategias de enseñanza. Presentaciones de dos programas, uno "para la carpeta en la dirección" y otro "para los estudiantes". Presentaciones textuales del apartado en el diseño curricular. Agregados de bibliografía de forma manuscrita con lapicera. Bibliografía distinta a la abordada en clases, con escasa o son articulación con el campo de la práctica. Ausencia de articulación vertical como lo propone el diseño curricular, ni articulación horizontal. Se presentan



copias de la producción de otros profesores al que sólo se le cambiaba la firma. Falta de articulación interna entre los componentes del mismo.

Del registro de estas características se han destacado a modo de diagnóstico, tres rasgos de la tarea de enseñanza: una, la institución no repara en la importancia de la enseñanza como tarea institucional profesionalizante y al programa como su producto, que sólo toma entidad ante requerimientos administrativos como la solicitud de una equivalencia. Dos, los profesores ven al programa como un requisito formal y no como una práctica profesional, como instancia de pre-tarea, no tienen relación con la tarea o enseñanza propiamente dicha, y por supuesto con la post-tarea; a pesar de que es un contenido que se enseña a los estudiantes y/o docentes en formación, evidenciando una contradicción entre lo que se enseña y se hace. Tres, la existencia de una invisibilización y negación del conocimiento didáctico. Si bien algunos tenían alguna similitud del formato, lo que daba cuenta de que alguna vez existió un modelo de programación, presentaban distintas interpretaciones de los componentes del programa que reflejaban en la disparidad de los mismos.

A principios del año 2014, ante este diagnóstico y en consonancia con Ulloa (1969) y Fernández (2008) se vislumbra una línea de acción para la salida de esta crisis y se decide aproximarse a la normativa como encuadre formal.

Se destaca el anexo de la disposición 30/ 05⁷⁴, que se destaca los tópicos de presentación de proyectos de cátedra. Y con ayuda de la inspectora de la región se llevó a cabo una adecuación de la disposición construyéndose el documento y/o instrumento de trabajo institucional llamado "Indicaciones para la desarrollar programas"⁷⁵. Esta iniciativa se implementa como obligatoria para todas las asignaturas junto al calendario académico, en el que se estipulaba la presentación de los mismos a la dirección y al grupo-clase.

A mediados de este año, nuevamente el director analiza y estudia los programas bajo los criterios del documento institucional antes mencionado y convoca a cada profesor para su revisión. Marca algunas observaciones y se encuentra con cada docente para contarle su observación, se dialoga y le hace una devolución por escrito⁷⁶. Apenas después de este encuentro de asesoría didáctico-pedagógica se registran las representaciones que portan los docentes acerca del programa. A modo de ejemplo, se transcriben algunas frases:

"Nunca nadie me leyó el programa y hace ocho años que trabajo acá... esto es nuevo para mi", "Yo pensé que el programa era una formalidad, que no tenía que exponer una estrategia para enseñar, hay muchas cosas

^{74 &}lt;u>https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=disposicion%2030%2F05%20abc</u>

⁷⁵ Documento institucional, construido bajo el anexo de la Res. 30/05.

⁷⁶ Instrumento para la devolución del programa y base para el diálogo y/o asesoría didáctico institucional



que uno hace que no tienen tanta injerencia en la enseñanza... son solo para cumplir", "claro, hay que hacer esto para justificar nuestro sueldo", "No creo que el programa tenga tanta importancia en la institución, creo que lo más importante es la relación con el estudiante, que se sienta bien y que aprenda claro!", "La planificación o programación como vos decís, sirve al docente no a la institución, me sirve a mi, entonces yo planifico por unidades, no es importante pensar el año, ya que nunca se da lo que uno escribe, nunca se puede dar lo que uno piensa o inventa para el año", " Después de guardar silencio en el encuentro el profesor dice: decime como lo querés, como querés que te lo haga. El director responde: no es como yo lo quiero es una práctica profesional que debe cumplirse, hay una resolución de la Dirección de Escuela, además es una práctica propia de la docencia y yo debo cumplir en coordinarla", "Como no soy de Ciencias de la Educación, copio lo mismo y siempre me lo aceptan", "A mí siempre me preocupó, lo que hago cada año es ir a los distintos institutos de formación docente y les saco fotocopias a las materia similar a la mía y con eso me ayudo para pensar mi programa, además de que no sé cuál es el perfil de estudiante y de egresado que la institución pretende... si bien mi materia es del tronco común no es lo mismo pensarla en cada carrera", "Yo copie lo que me decía el diseño... silencio... y creo que vos al corregirme me permite aprender no!". "Después de haber conversado con una profesora, ella pregunta: y por qué no me corregiste también la bibliografía, porque ahí tengo dudas yo... a vos que te parece", etc.

Del análisis de los significados expuestos por los docentes, se advierten dos grandes agrupamientos: por un lado, el director y el documento "Indicaciones para realizar un programa en el instituto" representando las necesidades de la Institución y, por otro lado, los profesores como coordinadores directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos posiciones que ponen a la luz una tensión entre las demandas e intereses de la institución y la dimensión del quehacer docente propiamente dicho: ¿La construcción de los programas remiten al campo didáctico de la enseñanza de los docentes o a las necesidades curriculares institucionales? Una pregunta construida desde nuestra perspectiva didáctico-institucional que toma al Programa como organizador institucional.

Comprensión de la contradicción que instituye al programa⁷⁷, que lo singulariza, para volver a pensar la problemática

La didáctica como disciplina, que concebía a la tarea educativa como un acontecimiento que sucedía al interior del aula, tiene origen en la Europa continental del S XVII en contextos de profundos cambios en los ideales

⁷⁷ Lourau, R. (2001).



pedagógicos, la reforma y Contrarreforma religiosa y la construcción de utopías pedagógicas y sociales, reconociendo la obra prototípica a la Didáctica Magna de Juan Amos Comenius⁷⁸, a mediado del siglo XIX necesita nuevas formulaciones ante las creación de la institución escolar moderna con la que se decretaba la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación, estableciendo a la vez, el sistema educativo y normativización del conocimiento; sumado a esto, el desarrollo de la Revolución Industrial⁷⁹. Entonces, de cara a la industrialización y conformación de los sistemas educativos y de la mano del pragmatismo estadounidense, se conforma una nueva disciplina, el campo del curriculum, cristalizado por Bobbit en 1918 con su obra "The Curriculum" y en 1938 con la creación del primer departamento de Curriculum y Enseñanza en la universidad de Columbia⁸⁰.

Así, en su origen, el campo didáctico atendía a los intereses del docente, a sus quehaceres a la hora de enseñar, mientras que el campo curricular atendía a los intereses de la institución educativa, conformando una tensión en el surgimiento del Programa. Una contradicción que lo instituye, que lo singulariza.

Lo que nos permite advertir que las significaciones referidas por los docentes de la institución, portan la contradicción singular del programa mismo, que debe comprenderse no solo en la dramática actual, sino en sus rasgos fundacionales de su origen. Y que debe ser inteligible para un juego más libre y democrático para la gestión institucional⁸¹, evitando entrar en análisis prejuiciosos y personalizados que no hacen más que llevar a la profundización de la crisis.

En este mismo sentido, la realización de un programa, su institucionalidad misma, se direccionaría al cumplimiento de unos de los mandatos sociales que las instituciones educativas deben llevar a cabo. Según Fernández (2005) "Un mandato social, que es efectivamente un doble mandato, y que como tal, encierra una paradoja": Que en sus aspectos explícitos y públicos se enlaza con la utopía y se expresa en fines y objetivos formales, mientras que en sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explicito. Por ejemplo, en la creación de los programas se expresan propósitos y/u objetivos que permitan liberar la creatividad, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las distintas personalidades del estudiantado y se oculta el lugar que se le tiene reservado en la estructura económica y distribución del poder, en un mundo cada vez más conformado por un capitalismo salvaje.

En el develamiento y cuestionamientos o negaciones a su razón de ser,

⁷⁸ Cols, E: Los problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Bs As. Paidós.

⁷⁹ Díaz Barriga, A. (2010).

⁸⁰ Cols, E: Los problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.

⁸¹ En este trabajo tomaremos como similares la gestión o gobierno institucional.



los profesores que reconocen al programa como una formalidad y no como tarea profesionalizante, abordando el objeto enseñanza desde el interior de las asignaturas en sus correspondientes campos disciplinares estarían desestimando la Didáctica General, dando lugar a una disparidad de programas y fragmentación en la tarea institucional de la enseñanza. Se visibiliza un desconocimiento de la Didáctica como disciplina especializada que tiene por enfoque, el estudio de los aspectos comunes de las distintas situaciones de enseñanza, reforzando una hipótesis de trabajo de Camilloni (2008) "El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas".

Y en el abordaje teórico del programa, encontramos la existencia de campos disciplinares cada vez más definidos, el campo curricular y el campo de la didáctica.

CIERRE

Desde nuestra perspectiva didáctico-pedagógica, que echó luz a la problemática del programa, comprendiéndolo como instituido por una contradicción que lo singulariza, como expresión para el cumplimiento de mandatos sociales que son posibles de ser develado para su abordaje en la gestión institucional, se avanza en la reflexión de algunas líneas de acción, advirtiendo, ante todo, la necesidad de trabajar en el intersticio mismo de la contradicción, ser parte de la tensión presentada.

Así, se debe pensar en programas que articulen el campo curricular y el campo didáctico, que sean articuladores de las necesidades institucionales y los quehaceres de los docentes, reconociendo que subyacen los requerimientos de los mandatos sociales que se le demanda a la Institución. Siguiendo a Díaz Barriga (2010) supone construir programas que puedan "servir de "gozne" entre las necesidades institucionales y los requerimientos de la realidad", como también pensarlo desde el núcleo singular de las instituciones educativas, en los rasgos que las diferencias de otras instituciones, al decir de Fernández (2008: 25) "al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad".

En igual sentido, es necesario continuar produciendo conocimiento académico que refuerce esta articulación unificando el campo curricular y el didáctico para interpelar a las representaciones sociales de los actores institucionales.

Por otro lado, en el campo del conocimiento que circula en una institución educativa, (Lischetti, M., Neufeld, M.R. y Trinchero, H., 2007) como un entramado de relaciones de intereses y fuerzas en dónde los agentes se desenvuelven para obtener una mejor posición, el desconocimiento de la Didáctica General hace que ésta quede en inferioridad de condiciones ante otros conocimientos disciplinares. Lo que nos advierte la necesidad de valorar y reconocer el saber didáctico que es idiosincrático a la profesión docente.



Llegado al final del trabajo, se advierte que adoptando una Perspectiva Didáctico-Institucional se logró revisar y trabajar el Programa, que entendido como organizador institucional, favoreció en la recuperación de la función social de la institución, ya que dinamizó las tareas y discursos de los docentes, iniciando un movimiento instituyente, no sin algunas resistencias.

Primero se construyó un diagnóstico de la programación en la institución, luego y como línea de acción, siguiendo a Ulloa, se continúo con la formalización de un modo de construir programas bajo la construcción de un documento "Indicaciones para construir un programa" basado en la Res. 30/05 de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En tercer lugar, se siguió con la revisión y devolución de los programas, construidos bajo dicho documento, generando un encuentro de asesoría didáctica-institucional, para avanzar, actualmente, con la reflexión del programa desde su contradicción singular, su demanda subyacente y su construcción como articulador del campo curricular y didáctico con el fin de mejorar la enseñanza en el instituto y potenciando el movimiento instituyente emprendido ante la salida de la crisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2007). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE educación.
- Fernández, L. M. (2008). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Loureau, R. (2001). Libertad de Movimientos. Una introducción al análisis institucional. Buenos Aires: Eudeba.
- Meirieu, P. (1998). Frankestein Educador. Barcelona: Laertes educación.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las Instituciones. *Revista AAPA,* tomo XXVI. Buenos Aires.

CONTEXTOS CULTURALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES A NIVEL SUPERIOR EN COLOMBIA

Quintero Corzo, Josefina, josefina.quintero@ucaldas.edu.co Torres Hernández, Flor Adelia, flor.torres@ucaldas.edu.co Universidad de Caldas, Manizales. Colombia

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto de investigación "La Formación de Educadores: una Mirada Cultural" se inscribe al interior de la línea "Acción Educativa y Saber Pedagógico" que sustenta el plan de trabajo del Grupo INNOV-ACCIÓN EDUCATIVA, categorizado por Colciencias, debidamente avalado por la Vice-Rectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia, en atención a su Plan de Desarrollo Institucional que busca incrementar los criterios de acreditación de calidad del sistema Universitario Estatal –SUE. La pregunta de investigación nace de la inquietud de resignificar la relación entre los términos cultura, educación y formación de educadores. Esta es una relación de interdependencia donde se cuestiona, a partir de los objetivos de la educación, cómo las unidades formadoras de educadores en cumplimiento de su misión afectan y son afectadas por sus contextos culturales.

Se trabajó con una universidad oficial representativa de cada región cultural del país, en las cuales se aplicaron entrevistas a directivos, encuestas a profesores y estudiantes, observación documental, toma de registros observacionales y grabaciones en formatos de audio y video. Este corpus de datos fue marcando características pertenecientes y distintivas, todas ellas, a una Colombia multicultural mostrando la interacción o lejanía entre cada universidad y su contexto.

En cuanto al referente teórico, se retomaron conceptos recientes de desarrollo cultural, social y educativo para poder establecer sus fortalezas de manera independiente y sus posibles relaciones a partir de las cuales se hicieron comparaciones regionales de las unidades formadoras de educadores, teniendo en cuenta que la relación educación y cultura se da en doble dirección. Por un lado, la educación afecta la cultura toda vez que prepara a las nuevas generaciones para hacer frente a una nueva sociedad capacitándolas para desempeñarse creativamente utilizando instrumentos, símbolos y valores desde las experiencias personales y ancestrales. Por otro lado, la educación es constituida por la cultura que está cargada de ritos y mitos, comportamientos y conductas, actitudes y valores, símbolos y tradiciones, normas y pautas, criterios y formas de ver, acciones e interacciones determinantes de las diferencias entre los grupos sociales.



Si los educadores son los llamados a dinamizar la educación de alta calidad en todos los niveles del sistema educativo, con mayor razón, a las facultades les corresponde reorientar su quehacer y actuar en consecuencia. Estos procesos educativos aportarán significativamente a la consolidación de un contexto de nación donde se plantean directrices generales de carácter normativo que se deben implementar a lo largo y ancho de su territorio; un territorio con profundas diferencias culturales que particularizan las condiciones de vida, las circunstancias humanas y las interpretaciones de la cotidianidad. Desde un enfoque cultural contemporáneo que resalta el carácter simbólico de la conducta humana, esta investigación adentra en las particularidades de cada región, que afectan y son afectadas por los variados enfoques, teorías y prácticas pedagógicas. De esta manera se resignifica la interdependencia conceptual y práctica entre educación y cultura, teniendo en cuenta que el hombre es educable porque es sujeto de cultura.

Las comparaciones regionales miran al interior de cada institución participante, sus procesos pedagógicos referidos con su estructura curricular, la investigación, la práctica educativa, pues

La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres (Boas, 1930, citado en Kahn, 1975: 14).

Las concepciones culturales contemporáneas valoran el carácter simbólico de la conducta humana y de las interacciones sociales. Así por ejemplo, para Geertz (2000: 88), el concepto de la cultura "denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en las formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y de actitudes frente a la vida".

Más allá de entender la cultura como un simple comportamiento que se aprende, para Kroeber y Kluckhohn (1952: 181) "la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la Cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura". De aquí se desprende que ésta se gesta como una de las más grandes realizaciones materiales y simbólicas de los grupos humanos. El punto clave está constituido por las ideas y valores provenientes de patrones acumulados por tradición. En todos los casos, la



cultura es una creación humana con raíces en el pasado y con perspectiva que se proyecta hacia el futuro.

Para Goodenough (1957, citado en Keesing, 1993: 56):

La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conducta o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibirlas, de relacionarlas o de interpretarlas.

LA MIRADA DE LOS DIRECTIVOS. LA ESTRUCTURA CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Los directivos de las Facultades de Educación manifiestan un marcado énfasis en el componente pedagógico, desde los núcleos del saber establecidos por ley. Este componente, integrado con el disciplinar, se desarrolla desde las tres funciones misionales universitarias: docencia, investigación y proyección social. Mientras que algunas universidades todavía dan importancia a las asignaturas, otras, pensando en avanzar hacia las innovaciones curriculares, hablan más de áreas, ejes o ciclos. También se refieren a las características inherentes al proceso curricular como son flexibilidad, transformación social y pertinencia con los cambios culturales de la época actual.

Formación cultural que reciben los estudiantes de licenciatura

Los directivos reconocen que la formación cultural se da mediante algunas asignaturas curriculares como Antropología Cultural, Desarrollo Socioeconómico, Cívica y Constitución, Estudios Culturales, Proceso Histórico del Ser Humano, Estructura del Pensamiento, Filosofía de la Educación, Epistemología, Ética y Valores y Medio Ambiente. Igualmente, se da mediante el análisis de la lengua desde la pragmática y la sociolingüística y los cursos de cultura angloparlante y regional. La formación mediante asignaturas satisface plenamente a algunos directivos, mientras que para otros, es un total reduccionismo.

Otras voces plantean cómo dicha formación se logra al complementar la formación pedagógica, disciplinar y humanista con actividades artísticas y el contacto directo con grupos culturales de diversas lenguas. Igualmente, importante es la enseñanza de los valores socioeconómicos, incluyendo lo ambiental. Finalmente, hay quienes identifican un proceso de formación cultural en las actividades de proyección universitaria, tales como grupos de danzas y chirimías, vivencias, el reconocimiento de la tradición oral y el contacto con las comunidades indígenas reivindicando los conocimientos ancestrales.



EXPRESIONES Y MANIFESTACIONES PROPIAS DE LA REGIÓN INMERSAS EN EL COMPONENTE CURRICULAR

Las respuestas de los directivos sobre las expresiones y manifestaciones propias de la región inmersas en el componente curricular, se agrupan en cuatro tendencias: La primera y, tal vez, la más importante se refiere a la inmersión, conocimiento y puesta en práctica del contexto circundante al interior de las disciplinas curriculares. La segunda, creando espacios de expresión que abarcan diferentes regiones del país diferenciadas por su lengua, valores, actitudes, creencias, gestos, creaciones musicales, rituales propios (por ejemplo, *El Canto del Alabao*, *El Gualì*, *la Balzámica*, *El Velorio de los Angelitos*), relación con el ambiente y aún la identificación de problemáticas específicas. Una tercera tendencia hace alusión a estudios sociales o cognitivos que caracterizan a los niños de varias instituciones. La cuarta y última tipología de respuestas recoge aquéllas que aseguran la ausencia de cualquier relación entre las expresiones culturales y el currículo.

LA MIRADA DE LOS DOCENTES. PAPEL DEL DOCENTE FRENTE A LA CULTURA

Los docentes de las Facultades de Educación perciben que su papel frente a la cultura es primordialmente el de fortalecer la investigación a través de la promoción de eventos folklóricos para mantener las tradiciones y el amor regional y así, resignificar los valores culturales e incentivar su reedificación. Más allá de lo regional, otro grupo de docentes contextualiza su rol frente a la cultura hacia lo nacional y lo global. Allí está implícito el compromiso de acatar normas sociales, determinante para valorar y enriquecer las tradiciones, su relación con los saberes, el sentido de pertenencia y el respeto por la diferencia. Hay quienes, desde los contextos institucionales asocian su rol con el ejercicio de liderazgo como guía y agente de cambio, que evalúa los procesos culturales para su rescate, aprehensión y preservación.

RECUPERACIÓN HISTÓRICA DE LA REGIÓN, TRADICIÓN ORAL Y COSTUMBRES MEDIANTE EL COMPONENTE CURRICULAR

La recuperación de la historia de la región, su tradición oral y sus costumbres mediante el componente curricular en la formación de educadores, según los docentes, se logra de las siguientes maneras:

- Cursos, cátedras, clases o asignaturas electivas o de carácter obligatorio, donde se trabajan contenidos temáticos como arte, recreación, lengua materna, historia, afrocolombianidad, pedagogía y carnaval, costumbres, tradiciones, mitos y leyendas, expresiones lingüísticas, movimientos sociales y procesos históricos. El docente lo hace transversalmente en sus acciones pedagógicas



con un enfoque experimental, tratando de enriquecer el conocimiento cultural en las distintas áreas del saber. Otra forma complementaria es el desarrollo de conversatorios, seminarios y diplomados. En algunas instituciones se han implementado cátedras con nombre específico que identifica el sello de la región, por ejemplo: "Cátedra Amazónica", "Cátedra Caribeña", "Cultura e Historia del Caquetá".

- Intercambios entre regiones o entre países que fortalecen el trabajo conjunto con instituciones, las prácticas extramurales y el contacto directo con diversas comunidades y grupos indígenas.
- Proyectos de investigación que incluyen salidas de campo, estudios culturales, patrimonio de la región, gestión ambiental, compilación de mitos y leyendas. Estos son temas y acciones que se desarrollan mediante tesis y trabajos de grado y elaboración de material didáctico.
- Actividades de Proyección que incluyen creación de grupos folclóricos representativos de cada región, salidas de campo, entre otros.

LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

Cultura regional y cultura incorporada durante su formación

Los estudiantes, al referirse sobre los aspectos que encuentran de la cultura regional y de la cultura incorporada durante su proceso formativo, establecen una clara diferencia entre estos dos conceptos. Un amplio listado de rasgos culturales de lo propio se centra en:

- Gastronomía. Donde ellos muestran con orgullo aspectos autóctonos de su región que tienen que ver con: culinaria, alimentación, hábitos alimenticios, comida y platos típicos. Estos temas son tratados aisladamente de la academia y algunas veces como objeto de investigación, puesto que los estudiantes hablan al respecto cuando están familiarizados con fines turísticos como parte inherente a su vida cotidiana.
- El factor lingüístico-comunicativo. Dentro de esta categoría mencionan: jergas, dichos y dialectos, tradición oral, lenguaje popular, vocabulario y formas de hablar, así como la literatura regional y sus autores más representativos. En general, reconocen que cada región se distingue por su propio acento y su propia historia. Sólo es tema curricular para áreas afines como lenguas, literatura, sociolingüística o historia. Quienes no los abordan con fines académicos, los dominan desde su práctica por tradición familiar.
- Lo relacionado con el folclor. En esta categoría, los estudiantes dan cuenta de las manifestaciones expresivas como danza, bailes, chirimía, música, celebraciones de fechas puntuales ("que marcaron nuestra historia")



y las fiestas populares que se han vuelto costumbre y se viven por tradición como medio de rescate de lo propio. Estas expresiones se desarrollan en escenarios destinados a eventos culturales ajenos a escenarios pedagógicos, excepto cuando son objeto de estudio en programas académicos a nivel universitario o en instituciones creadas para tal fin, por ejemplo: academias de arte y casas de la cultura.

- Las manifestaciones artísticas en sus diferentes modalidades como expresión de escenarios, ideologías y estilos de vida. Los estudiantes, en general, conocen los artistas de su región y sus obras, gracias a su participación en actividades diferentes de los procesos formativos institucionalizados, en otros casos por legado familiar "lo que se nos inculca desde niños".
- Los vestidos y sus formas de usanza todavía son un elemento que permanece como identificador de cada cultura y que ocupa un lugar en las actividades complementarias más que en los planes curriculares. De ello se hace gala cuando acompañan las expresiones artísticas como la interpretación musical y dancística, y la representación escénica de personajes que hacen remembranza de sus ancestros.
- -Los comportamientos, actitudes y valores de los individuos, también marcan las diferencias regionales, pues cada pueblo se distingue en las maneras de expresar sus sentimientos, ideas y relaciones interpersonales como forma de hacer cultura, pues lo que cada individuo vive a su manera ha sido forjado colectivamente. Así, algunas regiones distinguen a su gente por su solidaridad, hospitalidad, calidez humana, alegría, puntualidad, jovialidad; rasgos que con orgullo resaltan el sentido de pertenencia, identidad y "el orgullo por mi tierra".
- El legado histórico documental que se encuentra en las bibliotecas, centros culturales y sitios turísticos, es otro factor constitutivo de la cultura regional, muy bien identificado por los estudiantes en sus procesos formativos. Las personas influyentes en todas las variantes de la cultura regional también forman parte de dicho legado.
- La religiosidad es ingrediente distintivo de cada región y está inmersa en las prácticas sociales que resultan de las creencias individuales. Se incorpora en los contenidos de estudio sólo en áreas disciplinares de las licenciaturas afines (Lenguas, Ciencias Sociales) y en algunas asignaturas (antropología, sociología, literatura, contexto sociocultural, etnolingüística).
- Similitudes y diferencias. Algunos estudiantes, además de reconocer la belleza y riqueza de cada región, dejan ver en sus respuestas hechos o eventos propios y marcan la diferencia con otros contextos socioculturales incluyendo las comunidades nativas como "nuestros ancestros". Así por ejemplo, en la región del Caribe hace presencia curricular la enseñanza de la literatura del Caribe colombiano y se da importancia a la tradición oral de la Sabana de



Sucre y Córdoba. En la región pacífica se desarrollan prácticas como *El Canto del Alabao* en los velorios, la procesión con el santo, los rituales sacrosantos, las fiestas patronales, entre otros. En lo curricular se implementa la enseñanza de la lingüística del pueblo afrodescendiente.

-La manera como se comprenden, se interpretan, se asimilan y se incorporan los principios constitucionales en cuanto al rescate y conservación de la cultura es otro aspecto determinante en la formación. La Constitución Política de Colombia (1991), en su Artículo 2º contempla: "Son fines esenciales del Estado: ... facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación..." En el Artículo 7º plantea que "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana". En este sentido, se destaca el respeto a las autoridades, a los símbolos patrios y a las tradiciones, así como su orientación hacia el desarrollo económico, político y social del país y sus regiones.

En cuanto a la cultura incorporada, los estudiantes identifican aspectos que, sin ser propios de la región, se han incorporado en alguna medida a la vida cotidiana por varias vías:

-El desarrollo de actos culturales y charlas orientadas a aportar al progreso de la región.

-Enseñanza de idiomas extranjeros, algunas veces asociado al estudio de la cultura de otras lenguas como la inglesa o la francófona, bien como asignaturas independientes o como un campo más amplio con nominaciones como núcleos o componentes: Social, Cultural y Lingüístico. La incidencia de la literatura referida a otras culturas a nivel nacional o internacional ha impactado las culturas locales por cuanto marcan diferencias en dialectología, acentos, términos y usos.

-Las reformas educativas incorporadas a los procesos pedagógicos de la escuela colombiana, son otro factor que los estudiantes consideran ajeno a su propia cultura. Así, los lineamientos, estándares y competencias curriculares, sistema único de créditos y las metodologías de investigación, al ser comunes para todo el país, restan protagonismo a lo propio y autóctono.

-Las formas de trabajo y actitudes de los profesores en el desempeño de su rol, particularmente cuando se trata de solucionar problemas pedagógicos aplicando teorías pedagógicas externas.

-Algunos estilos de música, cine, comida, historia, autores, moda y formas de vestir.

-Aunque el comportamiento social conformado por conductas, conocimientos, costumbres y creencias se considera como cultura regional, también son elementos que pueden venir de fuera y en tal caso constituyen la cultura incorporada que, según los estudiantes, requiere de mentalidad abierta



por parte de las personas para ampliar miradas de mundo. Este fenómeno, a la vez, rompe o modifica el rumbo de lo autóctono.

-Los estudiantes perciben que la universidad es una mezcla intercultural ya que en ella cohabitan diferentes culturas. A esto se agrega el hecho de que la mayoría de los docentes son de otras regiones.

-El advenimiento de la tecnología como fenómeno mundial en la era de la globalización ha permeado los territorios universitarios y a través de ellos, las culturas particulares. Este es el aspecto donde los estudiantes aprecian un aceleramiento imparable con implicaciones contradictorias entre los usuarios.

RECUPERACIÓN HISTÓRICA DE LA REGIÓN, TRADICIÓN ORAL Y COSTUMBRES MEDIANTE EL COMPONENTE CURRICULAR

Cuando los estudiantes responden a la manera como el componente curricular de la formación de educadores atiende la recuperación histórica de la región, su tradición oral y sus costumbres, inician tomando como punto de referencia la normatividad educativa. Al respecto, mencionan:

- Actividades investigativas orientadas al conocimiento del aspecto social con proyectos conjuntos con la realidad de las comunidades. La formación en investigación ha venido tomando importancia en los últimos años al interior de los diseños curriculares, dentro de los cuales se mencionan patrimonio lingüístico, cultural y los procesos lingüísticos regionales.
- Actividades de proyección y extensión a la comunidad tales como: visitas a las veredas y corregimientos para identificar elementos que "nos permiten conocer nuestro pasado", sus saberes históricos, sus costumbres, tradiciones, formas de trabajar el campo, mitos y leyendas. Su propósito principal es rescatar la cultura popular de sus gentes, a la luz de las políticas educativas culturales adecuadas a las características, evolución y expectativas de la región. Una acción muy interesante es invitar a "nuestros abuelos" a compartir la tradición oral, a escritores y artistas para valorar directamente el mensaje de sus creaciones y a personajes que han hecho historia en su medio. En el mismo sentido, se logra "inculcar el valor de nuestros orígenes" mediante prácticas educativas, conferencias, charlas, talleres, discusiones, seminarios por parte de los docentes y grupos de investigación.
- Actividad de docencia directa orientada a la formación integral en estrecha relación con los procesos pedagógicos. En este aspecto, los estudiantes atribuyen un alto grado de responsabilidad a los profesores y sustentan la importancia de su profundo conocimiento del tema y de la región, lo cual favorece la creación de identidad y la pertinencia de los contenidos, discursos y acciones. El interés y competencias de los profesores por inculcar la



importancia de la región, conservar su historia, su tradición oral, costumbres, creencias y valores que se han ido perdiendo, son determinantes, pues a través de su discurso, cuando pertenecen a la cultura donde trabajan, llevan implícito ese ideal. Este ideal se visualiza en cátedras como el estudio étnico del país y Afrocolombianidad, entre otros.

- El factor actitudinal también ha sido importante para el rescate de la historia y tradición regional. Los estudiantes perciben a algunos profesores como buenos transmisores, multiplicadores y respetuosos de "nuestra cultura". Son ellos, en primer lugar quienes para concientizar sobre "nuestras raíces", imparten conocimientos e incentivan a ponerlos en práctica.

De otra parte, se encontraron respuestas de los estudiantes que reflejan desconocimiento o total desintegración entre el componente curricular y la recuperación histórica y de la tradición oral de la región. Pero, a la vez, indican los factores asociados y dan sugerencias para lograrla, plantean que aunque el componente curricular sea muy bueno e intente concientizar sobre su importancia, falta ponerlo en práctica porque no se han promovido formas para lograrlo. Poco o nada se han tenido en cuenta los referentes culturales dentro del componente curricular.

En las respuestas se identifican tres razones de esta ruptura: primera, la deficiente preparación de los profesores respecto al tema. Segunda, la tendencia a dar mayor importancia a las culturas extranjeras descuidando la propia, lo cual se refleja en que la educación se fundamente en modelos pedagógicos ajenos, alejados de tradiciones y costumbres autóctonas. Y la tercera, los esfuerzos aislados, independientes, pues no hay una forma disciplinar de hacerlo; por ejemplo, en ciencias naturales sólo importa el medio ambiente. En tal sentido, sugieren que este rescate debería ser objeto de investigación y que se contextualice el currículo a las características de cada región, centrándose primero en la propia cultura.

Por último, se encontraron respuestas enfáticas aseverando que, de ninguna manera, la universidad se ha preocupado por incentivar la recuperación de la nuestra cultura regional; no se percibe en la formación de educadores, o no se tiene conocimiento de ello.

CONCLUSIONES

En coherencia con la misión y visión institucional, se aprecia una orientación del currículo hacia la ciudad y la región, hacia la recuperación histórica y al rescate de la tradición oral, la idiosincrasia y los valores de los individuos y las comunidades. La educación no sólo le apunta a la enseñanza de contenidos, también en ella el ser humano aprende procesos y actitudes. En este sentido, dicha recuperación también se logra cuando se respeta la identidad cultural



del individuo. En algunas facultades no se tiene muy en cuenta este aspecto. Aunque en teoría, un currículo pertinente se ajusta a las necesidades del presente, al decir de los docentes, esta relación (currículo - recuperación histórica) está descuidada, excepto lo que cada docente hace en sus propias clases referente al tema. Más aún, algunos aseguran que la vida académica los aleja de la realidad socio-cultural. Esta aseveración deja en entredicho la pretendida relación 'educación y cultura'.

En concordancia con las funciones misionales universitarias (docencia, investigación y proyección social), se reconocen formas de recuperación histórica respaldadas desde el Proyecto Educativo Institucional -PEI que privilegia innovaciones como las que se derivan de un curriculum pertinente. Las instituciones enfatizan en la identidad y recuperación cultural a través de actividades universitarias, donde confluye el esfuerzo de profesores, directivos y comunidad. En los diseños curriculares se reconoce la importancia del folclor, no obstante, como contenido de formación es marginal. Aunque es lo que ocupa a la comunidad académica en las jornadas culturales al interior de la institución, ésta como tal, no hace presencia significativa en los eventos culturales a nivel regional, pero sí algunos de sus miembros a título personal.

El papel de los docentes frente a la cultura es concebido como un compromiso permanente e ineludible de construir estrategias sociales para inducir a los estudiantes a descubrir sus potencialidades a partir de las cuales se convierten en creadores de conocimiento, pues estas nuevas generaciones tomarán en sus manos la responsabilidad de reconocer y transformar la realidad social, su desarrollo y su progreso.

Expresiones en las encuestas a los estudiantes, escritas en primera persona como "nuestra universidad", "nuestros símbolos", "mis ancestros", "mi lengua", "nuestras costumbres", "tengo muy arraigados", entre otras, coincidieron con su actitud corporal y fuerza en el tono de su voz el día de la entrevista presencial. No obstante, al identificar los rasgos esenciales de la cultura regional, dicen que este saber no lo han adquirido en la universidad, sino en otros escenarios familiares, municipales o veredales desde edades tempranas. El currículo está muy alejado de estos asuntos y los entrevistados lo corroboran con frases taxativas como: "La universidad no enfatiza en lo cultural ni en sus características", "casi nada", "son tratados muy someramente", "no se tiene en cuenta", "es difícil destacar aspectos regionales", "poca lectura de la región".



BIBLIOGRAFÍA

- Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá.
- Consejo Nacional de Rectores del Sistema Universitario Estatal (SUE, 2011). La nueva ley de educación superior en Colombia: un proceso de construcción incluyente de la nueva ley de educación superior. Informe final. Colombia. Recuperado de http://www.unicolmayor.edu.co:8080/cmc/hermesoft/portal/home_3/rec/arc_4380.pdf
- Geertz, C. (2000). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paldós.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. En Garvin, P. (Ed.). *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington: Georgetown University.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Kahn, S.J. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Keesing, R. (1993). Teorías de la cultura. En H. M. Velasco (Comp.). *Lecturas de Antropologia Social y Cultural.* (pp. 51-82). Madrid: UNED.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). Culture. Nova York: Meridian Books.
- Ministerio de Cultura. (1990). La política cultural. Nueva orientación deuna política cultural para Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Colombia. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30 de 1992. Reforma de la Educación Superior. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115: Reforma Educativa. Bogotá.
- Universidad de Caldas. (2009). Plan de Desarrollo 2009-2018: Universidad de Caldas, para el desarrollo de la región y el avance de la ciencia y la cultura. Recuperado de http://www.ucaldas.edu.co/

(Re) Pensando a Bourdieu hoy: hacia una pedagogía racional (y emancipadora) en la Educación Superior actual

Rodríguez, Pablo, prodriguez@fvet.uba.ar Química Biológica, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires





Se trata de moverse con memoria (no nostalgia) y esperanza (no delirio), en una práctica docente que se mueva entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores. (Carlos Cullen)

¿Es posible poner en práctica una pedagogía racional (y emancipadora) en la Educación Superior actual?

El presente trabajo es una producción personal fruto de la reelaboración de las actividades que nos propusieron en el curso "Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy" (organizado por el Centro Redes), que (a pesar de ser individual) será redactado en plural ya que todo lo escrito en estas páginas es el producto de la interacción (profundamente transformadora) con otr@s. Las ideas, las dudas, las relaciones y las (siempre preliminares) conclusiones que aquí se exponen son en parte mías y en parte de mis compañer@s, de l@s docentes, del coordinador del curso, de l@s autores de los textos y, por supuesto, de Pierre Bourdieu.

A partir de nuestra propia trayectoria, de nuestras (pre)ocupaciones, de la lectura de los textos, de la reflexión colectiva y de los intercambios en los foros, y dejando de lado el pesimismo que por momentos nos invadió (que nos llevó incluso a cuestionar lo que podríamos llamar "el lado reproductivista" de Bourdieu), intentaremos en esta ponencia invitarnos a pensar (en clave absolutamente propositiva) en la posibilidad de poner en práctica una pedagogía racional (y emancipadora) en la Educación Superior actual y en los sentidos (y los significados) que esta acción podría tener en la trasformación de nuestras prácticas.

LA UNIVERSIDAD ENTRE "LA REPRODUCCIÓN" Y "LA EMANCIPACIÓN"

En nuestro país, la Educación Superior actual, en general, y la Universidad de Buenos Aires (UBA), en particular, son claros ejemplos de "la reproducción" de la que tanto habló Pierre Bourdieu, en tanto contribuyen a la reproducción



de la estructura de las relaciones de clase (Dukuen, 2014), realizando en el tiempo "la reproducción de la arbitrariedad cultural por la mediación de la producción del habitus, productor de prácticas conformes a la arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1970: 48).

El sistema de Educación Superior (en el que much@s de nosotr@s tenemos la suerte de desarrollar -al menos parte de- nuestra tarea docente) "funciona según la lógica de la denegación ya que hace lo que hace en las formas tendientes a demostrar que no lo hace" (Bourdieu y Saint Martin, 1998:8) Se trata, como sugirió Pierre Bourdieu, de una "doble negación de acceso" a la Educación Superior de l@s estudiantes provenientes de familias obreras o campesinas. Hay un interesante libro del ex rector de la UBA, Guillermo Jaim Etcheverri ("La tragedia educativa") que ofrece cifras locales similares, aunque ya un poco desactualizadas (el libro es de 1999) pero que dan cuenta, al menos en parte, de esta situación en nuestro país.

L@s docentes universitari@s (much@s de ell@s profesionales supuestamente "expert@s" en sus disciplinas pero con poca o deficiente "formación docente") terminan siendo "las primeras víctimas de las operaciones que efectúan", transformándose así en "mistificadores mistiticados" (Bourdieu y Saint Martin, 1998). De esta manera y parafraseando a Bourdieu, las Universidades (en tanto instituciones educativas), en general, y la UBA (supuestamente "pública", "inclusiva", "no arancelada", "de ingreso irrestricto" y "para tod@s"), en particular, redoblan mediante su funcionamiento la desigualdad de clase social frente a la cultura (en este caso) académica.

Sin embargo, (afortunadamente) siempre existe lo que podríamos denominar "una opción ética" que cada un@ de nosotr@s (como docentes universitari@s) podemos tomar, individual o colectivamente, con la intención de ser agentes de cambio y transformadores de la realidad.

En este sentido sería interesante pensar en una opción "superadora" de la "pedagogía racional" que Bourdieu y Passeron "propusieron" en "Los Herederos" (aunque luego Bourdieu la haya relativizado en "La Reproducción") y que "debería basarse en el análisis de los costos relativos de las diferentes formas de enseñanza (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y de los diversos tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico hasta la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes); debería tener en cuenta el contenido de la enseñanza o los fines profesionales de la formación y, considerando los diversos tipos de relaciones pedagógicas, no debería olvidar su rendimiento diferente según el origen social de los estudiantes" (Bourdieu y Passeron, 1964: 111).

La propuesta superadora de esta "pedagogía racional" sería una pedagogía que tenga en cuenta las teorías de Bourdieu (no de una manera determinista



sino descriptiva y analítica) y le incorpore cuestiones que la transformen en una "pedagogía emancipadora", que contemple la dimensión ético política de la tarea docente y parta del "reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar" (Cullen, 2003), de la aceptación del otro en cuanto otro, sin reducirlo a la totalidad de nuestra mismidad (como proponen Levinas y Derrida) y de la igualdad de las inteligencias (Jacotot y Ranciere), reconfigurando el rol docente y transformándonos en agentes transformadores de la realidad y de la sociedad.

Se trata entonces de invitarnos a profundizar estas ideas a la luz de los conceptos fundamentales de las teorías de Pierre Bourdieu y preguntarnos si una pedagogía racional (y emancipadora) es posible en la Educación Superior actual.

LA PEDAGOGÍA RACIONAL, LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA DE LA TAREA DOCENTE: HACIA UNA PEDAGOGÍA (RACIONAL Y) EMANCIPADORA.

Si bien la proposición 4 de la teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu dice que "todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)" (Bourdieu y Passeron, 1970: 70), Jorge Larrosa nos invita a actuar de otra manera: hay que trabajar en la Universidad pero contra la Universidad, convertirse en agentes dobles y, sobre todo, cultivar espacios fuera, transitar entre el afuera y el adentro, introducir en la Universidad lo que no es Universidad, lo que es heterogéneo a sus lógicas y sacar de la Universidad a las personas y a los saberes, hacer con ellos otras cosas, en otros lugares, de otras maneras. ¿Será esto posible?

En la Universidad podemos verificar todo el tiempo, en la manera en que l@s docentes se refieren a sus estudiantes, cómo "la enumeración de las virtudes que son atribuidas a tal otra persona ("poder de trabajo", "actividad científica variada y fecunda", "abnegación", "gran honestidad intelectual", "actividad prodigiosa y discreta", "robusto, trabajador, sonriente y bueno") no es más que una larga paráfrasis en las anotaciones dispersas en las que se evoca su "hexis" (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 8). A esto se suma, un hecho de enorme importancia en la actualidad de nuestro "sistema" de Educación Superior: "la política educativa de las democracias populares ha logrado favorecer sistemáticamente la entrada en la enseñanza superior y el éxito en los exámenes de los hijos de obreros y



campesinos. Pero el esfuerzo de igualación sigue siendo formal en tanto que las desigualdades no han sido efectivamente abolidas por una acción pedagógica" (Bourdieu y Passeron, 1964:105).

Es interesante (re) pensar esta cuestión a la luz de la creación y proliferación, en nuestro país, de las llamadas "universidades del conourbano" (y las muchas provinciales) con una enorme tasa de estudiantes "primera generación de universitarios".

En contraposición (o no tanto) con esto, aparecen aquell@s estudiantes (l@s "hereder@s") que encuentran en este sistema universitario la legitimación de sus privilegios culturales y la justificación de sus éxito académicos (y del "fracaso académico" de los Otros) ya que "las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la gracia o el talento) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado,"el racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando (...) las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal" (Bourdieu y Passeron, 1964:106-107).

Si bien se trata de un problema (evidentemente) complejo y multifactorial, creemos que una posible "punta del ovillo" es la (trans)formación docente y la recuperación de la dimensión ético-política de la tarea docente y es aquí donde proponemos la puesta en práctica de una pedagogía racional y emancipadora en la Educación Superior. En la actualidad, y fundamentalmente en los países de la región, los docentes se enfrentan con el doble desafío de atender a más alumnos (masificación) y deben atender a otros alumnos, dados los grandes cambios en la morfología social de los inscriptos (Tenti Fanfani, 2007). Esto plantea un problema (nuevo) para l@s docentes que Daniel Suarez resumió una vez en una (posible y ficticia) respuesta honesta, preocupada y "consciente de las propias limitaciones" que un docente podría dar a estos "nuev@s estudiantes": "hasta que vos no reduzcas tu mismidad a la mismidad de la alumnidad, yo no tengo instrumentos para enseñarte" y va en sintonía con las vacancias en la (trans)formación docente (en la producción y "distribución" del llamado "conocimiento pedagógico") que tanto describió, entre otr@s, Flavia Teriggi y sobre las que (al igual que en otras varias ideas) no ahondamos aquí por una cuestión de espacio.

Si bien Pierre Bourdieu propone la pedagogía racional como posible respuesta a esta problemática, él mismo la relativiza después indicando que "la pedagogía racional se vuelva una utopía", el argumento es doble:

a) [...] para convencerse del carácter utópico de una política educativa fundada en esta hipótesis, basta señalar que (...) la estructura de relaciones



de fuerza excluye que una acción pedagógica dominante pueda recurrir a un trabajo pedagógico contrario a los intereses de las clases dominantes que le delegan su autoridad pedagógica.

b) Una política de democratización: "equivale a olvidar que la movilidad controlada de un número limitado de individuos puede servir para la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu y Passeron, 1970: 69-70).

Para fraseando a Gramsci, nos proponemos (re)pensar esta problemática "desde el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad", empezando por realizar una contextualización histórico-sociológica. La Universidad de Buenos Aires, como cualquier otra institución, tiene su propia historia y, como todas las instituciones, se sostiene "con base en el desconocimiento del origen". Esta "amnesia de la génesis", como la llama Bourdieu (1980) es la condición de existencia y reproducción de muchas formas y configuraciones sociales (Tenti Fanfani, 2014). Contrariamente a lo que un@ podría suponer cuando reflexiona sobre el "carácter sagrado" de la UBA, que se encuentra en la base de las representaciones que intentan (de manera oculta) "fundamentar" sus prácticas (también de manera oculta) reproductoras, no es el resultado de un proyecto, de un complot exitoso, es el desenlace de una historia que es hecha por hombres pero que no es producto de ningún proyecto (Tenti Fanfani, 2014).

La historia de la "institución UBA" podría, entonces, analizarse según el "prisma de los dos malentendidos" propuesto por Elías (1988: 437): el malentendido voluntarista que consiste en afirmar "que el cambio social en la dirección señalada se habría producido de modo planeado y consciente, tal vez gracias a las ideas de unos cuantos hombres grandiosos sabios y poderosos al mismo tiempo" y el malentendido naturalista que "consiste en decir que los cambios siguen leyes naturales y que de alguna manera están predeterminados y son inexorables, es decir acontecen más allá de la voluntad e intencionalidad humanas".

Como ejemplo de esto, podemos reflexionar sobre los contenidos académicos (en tanto objetos de estudio) que muchas veces son contenidos disciplinares descontextualizados e indiscutidos ni repensados por nadie, que presuponen una manera de entender el conocimiento y sus modos de construcción. En sus reflexiones sobre la pedagogía crítica (al analizar la segunda generación de la Escuela de Frankfurt) Marieta Quintero Mejía propone (re)pensar a partir de las palabras de Grundy (retomando a Habermas), los tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipador. El último interés, de carácter emancipatorio, podría ser otra "punta del ovillo" ya que "se orienta bajo los criterios de autonomía, libertad e igualdad" y "exige toma de decisiones orientadas bajo criterios de responsabilidad y solidaridad".



Siguiendo esta línea de pensamiento y trasladado al currículo (en este caso universitario) "el interés emancipatorio busca comprometerse con el cambio de estructuras en las cuales se produce el aprendizaje, así como promover la crítica para afianzar la transformación. Este último interés tiene una dimensión ética y política. La dimensión ética significa una apuesta por un currículo en el cual los individuos, además de presentar las razones de sus acciones, establecen vínculos de cooperación y solidaridad.La dimensión política implica reconocimiento de la búsqueda de equidad y de igualdad" (Quintero Mejía, 2014: 7).

Pensando en la tercera generación de la Escuela de Frankfurt (representada en la figura de Honneth), aparecen otras dos categorías que nos parecen centrales para la puesta en práctica de una pedagogía racional y emancipadora: el reconocimiento y la dignidad. Para Honneth (1997), estas categorías están vinculadas a la noción de lucha social, ya que a partir de ellas se exponen y explican razones de rebelión y resistencia que permite a los individuos transformar las condiciones de inequidad y desigualdad presentes en las comunidades. La pedagogía racional y emancipadora que proponemos se nutriría, así, de la pedagogía crítica en tanto concebiría a la Educación como una opción política de emancipación que permite la comprensión de los significados y sentidos presentes en los fenómenos de la realidad; opción política que, al crear espacios comprensivos, abre el camino para modificar los contextos sociales y culturales en beneficio de las poblaciones más necesitadas (de Zubiria, 2006).

Volviendo a las ideas de Pierre Bourdieu y retomando la cuestión de la (trans) formación docente, a la luz (ahora) de las ideas de la pedagogía crítica,

es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación (Tenti Fanfani, 2007: 10).

Estamos convencidos de que "la docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos" y de que "la profesionalización también tiene una dimensión pública que no puede ser dejada de lado" (Tenti Fanfani, 2007: 10). Cuando pensamos la ética docente no la pensamos como una "prudencia pedagógica" sino, como proponen autores como Cullen, considerando a la docencia una práctica ético-política, entre el acontecimiento y la hospitalidad, que implica la acogida incondicionada de una alteridad que nos interpela como exterioridad a cualquier pretensión de ser invulnerables.



MÁS A MODO DE "PROPUESTA" QUE DE "CONCLUSIÓN"

Está claro que se trata de un problema complejo y, evidentemente, multifactorial que (no pretendemos abarcar en estas líneas y) debe necesariamente contemplar los resultados de las investigaciones y las tesis de Pierre Bourdieu pero no de un modo determinista ni con resignación sino como insumo para un análisis y una reflexión colectiva que se proponga cambiar el estado de cosas, transformando la práctica docente, y así, la Educación Superior y la realidad.

La Universidad, en tanto institución educativa, tiene entonces dos opciones:

[...] reproduce, por mecanismos legitimadores, las injusticias dominantes de la sociedad, y entonces forma ciudadanos moralmente adaptados a esta situación, o se convierte en una institución ética que, cambiando los criterios de legitimación, puede contribuir a formar ciudadanos éticamente competentes capaces de comprender críticamente la realidad y transformarla (Cullen, 1999: 119).

La propuesta es trabajar en (y para) esta segunda opción. Conscientes de que nosotr@s, l@s docentes universitari@s, (también) somos "los herederos" y podemos pensar en una "deconstrucción" de nuestra tarea docente y en ser, como diría el propio Derrida, "fielmente infieles a esa herencia".

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1980). Lo muerto se apodera de lo vivo. Relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4-18.
- Cullen, C. (1999). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2003). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.



- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Duuen, J. (2014). La reproducción: una teoría de la violencia simbólica. En *Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy*, Centro Redes. Recuperado de http://cursos.centroredes.org.ar/
- Elias, N. (1988). Coinvolgimiento e distacco. Bologna: Il Mulino.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica.
- Quintero Mejía, M. (2014). Hacia una sociología histórica de la educación. En *Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy*. Centro Redes. Recuperado de http://cursos.centroredes.org.ar/
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28 (99).
- Tenti Fanfani, E. (2014). Hacia una sociología histórica de la educación. En *Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy*. Centro Redes. Recuperado de http://cursos.centroredes.org.ar/

Transformaciones de la enseñanza en la Educación Superior: LOS SENTIDOS DE LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. ESTUDIO DE CASO

Rueda, María Alejandra, alejrueda@hotmail.com Guardo, Analía, anaguardo@gmail.com Rivero, María Julia, majurivero@gmail.com Universidad Nacional de Salta

PRESENTACIÓN

El presente trabajo se propone compartir algunos de los avances realizados en el marco de un estudio de caso que tiene el propósito de generar conocimiento sobre las características, condiciones y efectos de los procesos formativos de posgrado, que se desarrollan en el contexto de la carrera Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Salta. Este estudio constituye un proyecto de investigación del Consejo de Investigación de la U.N.Sa. y pretende contribuir a una comprensión holística de las complejas relaciones entre el proceso formativo de posgrado, el sujeto y el contexto singular donde desempeña su práctica docente.

Se optó metodológicamente por un estudio de caso porque supone un proceso de indagación caracterizado por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. En el presente proyecto, el proceso de indagación involucra a los egresados de la carrera durante el período 2006 a 2013, quienes son considerados los sujetos que integran el caso, y a través de quienes se espera construir la comprensión del mismo.

SÍNTESIS DE LA PROPUESTA FORMATIVA DE LA CARRERA

El proyecto fundacional señala que la Carrera de Posgrado "Especialización en Docencia Universitaria", surge en el marco de un proceso reflexivo institucional en el cual se advierte la necesidad de crear y sostener políticas formativas destinadas a los profesionales que ejercen la docencia en la universidad. En este sentido, la Especialización en Docencia Universitaria se constituye en un espacio para el desarrollo de procesos formativos sistemáticos y periódicos, estimulados institucionalmente, de manera que los cursantes puedan analizar, investigar su propia práctica y proponer alternativas de acción fundamentadas en el contexto social en el que ésta se inserta, en los modelos pedagógicos que la sustentan y los efectos políticos y pedagógicos que dichos modelos han producido y continúan produciendo. En la propuesta formativa de esta carrera, se enfatiza la investigación sobre la propia práctica, fortaleciendo las



competencias de los docentes para plantear innovaciones en la enseñanza universitaria.

La Carrera está dirigida a docentes universitarios en actividad de todas las Facultades de la U.N.Sa. y otras universidades, a efectos de contribuir al proceso de profesionalización de los mismos y al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria.

Los objetivos específicos de la carrera son:

- Propiciar la reflexión sistemática sobre la propia práctica docente.
- Favorecer el diálogo entre teorías y prácticas educativas para la elaboración de alternativas pedagógicas superadoras e innovadoras.
- Promover la búsqueda de fundamentos y marcos conceptuales para el quehacer pedagógico de los docentes universitarios.
- Fomentar la Investigación de la práctica docente de las problemáticas socio-educativas que convergen en el contexto de la universidad.

El Plan de Estudios está organizado en tres Ejes Curriculares que contemplan como núcleo articulador la práctica docente en la universidad y son los siguientes: a. La Práctica Docente, b. Las Condiciones de la Práctica Docente e c. Investigación de la Práctica Docente. El desarrollo de los Ejes Curriculares incluye diez Seminarios Temáticos⁸² y un Seminario Integrador denominado *Análisis de la Práctica Docente*, que se orienta a favorecer en los cursantes procesos de integración de las distintas problemáticas abordadas en cada uno de los ejes curriculares incorporando, a la vez, la reflexión sobre la propia práctica docente. Este Seminario Integrador finaliza con la presentación del Trabajo Final de la carrera.

El estudio de caso en proceso se propuso reconstruir las experiencias individuales de los docentes universitarios que cursaron y egresaron de esta carrera. Estas experiencias son consideradas elementos de análisis para comprender los significados construidos acerca de esta formación.

ENCUADRE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

En el contexto general del estudio de caso único descripto por Stake (1998) y Simons (2011), se seleccionaron estrategias metodológicas que apuntan a descubrir, comprender y reflejar las múltiples visiones del caso, dando cuenta de las diferentes perspectivas de los egresados sobre la carrera. Se trata de

Los diez seminarios temáticos son: La enseñanza como práctica profesional; La enseñanza en la universidad; Programación y estrategias de enseñanza; Evaluación del aprendizaje en la universidad; El aprendizaje institucionalizado en la universidad; Los dispositivos tecnológicos en la práctica docente; Universidad y sociedad; Políticas, planeamiento y gestión universitarios; La universidad como institución; Investigación educativa e investigación de la práctica docente



procesos de recolección constructivos en los que la información producida está referida a características y significados subjetivos e idiosincráticos, que no parten de marcos preestablecidos, ni pueden ser cuantificados.

Angulo Rasco (1990) propone una clasificación de técnicas de recogida de información en instrumentos, estrategias y recursos. Considera que las técnicas propias de la investigación interpretativa son las técnicas estratégicas. Estas implican un proceso interactivo y social que intenta conocer una realidad, captándola tal como la conocen quienes la constituyen. Estas técnicas suponen una implicación personal del investigador. En este grupo se encuentran las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, que conforman el modo privilegiado de recolección de información en este estudio de caso. La entrevista permite acceder a los significados, intenciones e interpretaciones de las personas sobre su realidad, pero también hace posible el acceso a los aspectos de una situación que no son susceptibles de observación directa. En este sentido, a través de las entrevistas a los egresados, se reconstruyeron procesos formativos ocurridos en el transcurso de la carrera Especialización en Docencia Universitaria.

En un contexto de investigación interpretativa es importante destacar que los investigadores son considerados los instrumentos más complejos del proceso, ellos son los encargados de: recoger la información, de realizar su análisis y también de interpretarla, buscando generar una comprensión holística de la realidad.

Aunque es posible distinguir entre análisis e interpretación de la información, también es fundamental señalar que estos no son procesos singulares e independientes. Están presentes en diversas formas a lo largo de todo el estudio: en las decisiones acerca de cómo recoger la información, en las preguntas sobre el caso que se van ajustando, en la forma de organizar los datos obtenidos, en el modo de decidir cómo continuar el proceso de indagación.

Según Rodríguez Gómez (1996), los datos obtenidos encierran un contenido y son el resultado de un proceso de elaboración de la realidad, llevado a cabo por el investigador. Así, los datos son inseparables del modo en que son registrados y comunicados. Su análisis e interpretación supone un conjunto de procesos y transformaciones para construir significados, producir conclusiones y una comprensión del caso. Por ello, estos procesos no pueden ubicarse en un momento temporal determinado sino que están presentes a la largo de toda la investigación.

ALGUNOS AVANCES EN EL DESARROLLO DEL CASO

Actualmente este estudio de caso se encuentra en proceso, se han realizado un conjunto de entrevistas a docentes de diferentes Facultades de



la Universidad que egresaron de la carrera en el período comprendido entre los años 2006 y 2013. Está previsto continuar realizando entrevistas, pero también se han desarrollado procesos de análisis e interpretación que, aunque parciales, conducen a establecer algunas primeras categorías de trabajo.

El participar en este proyecto de investigación ha demandado de los docentes entrevistados una mirada retrospectiva sobre su trayecto formativo a lo largo de la carrera. El tiempo transcurrido desde el momento del egreso, ha sido vivido en algunos casos como una dificultad importante que ha llevado a algunos docentes a desistir de participar del estudio. Sin embargo no ha sido la generalidad y se han logrado realizar entrevistas que nos permiten conocer las visiones de los docentes sobre el proceso vivido, y la relación de la formación con sus prácticas actuales.

En términos generales se puede afirmar que existe entre los docentes que cursaron la carrera una importante valoración de la formación recibida y una percepción de que la misma ha contribuido significativamente a transformar sus prácticas de enseñanza. Esta transformación no aparece en principio asociada a cambios que puedan ser identificados puntualmente sino a una "nueva concepción" acerca de su desempeño como docentes y a una "nueva mirada" sobre las condiciones y características de su práctica.

Del análisis e interpretación de las entrevistas se destacan dos problemáticas que nos interesa compartir aquí, que se continuarán profundizando en las próximas entrevistas y que constituyen dos importantes derivaciones que los egresados adjudican a la formación recibida en el cursado de la carrera. Son las siguientes:

- 1. La carrera ha promovido procesos de "reflexión" que han transformado sus prácticas docentes.
- 2. La carrera ha contribuido al desarrollo de procesos de investigación de la propia práctica docente (realizados en la mayoría de los casos por primera vez), que les permitieron una resignificación de sus experiencias.

En relación a la centralidad de los procesos de reflexión, se advierte una vinculación con los propósitos de la carrera, que enfatizan la necesidad de propiciar la reflexión sistemática sobre la propia práctica docente. La mayoría de los entrevistados destaca entre los aportes de la Especialización a su formación el haber promovido la "reflexión" acerca de su desempeño en relación a diferentes dimensiones, favoreciendo la conciencia sobre la necesidad de cambios y transformaciones en su actuación.

En este sentido, son importantes los aportes de Kemmis (1999) quien señala que cuando reflexionamos lo hacemos para evaluar algo que ha sucedido, para prepararnos para la acción o para las dos cosas. La reflexión puede ser caracterizada como un proceso dialéctico que mira al interior de nuestros



pensamientos y a la vez al exterior de la situación en la que nos encontramos. En la interacción entre estos dos planos interno y externo, la reflexión nos orienta para un pensamiento y una acción más profundamente fundamentados.

La reflexión transforma la conciencia de sí mismos como docentes universitarios, a partir de nuevas consideraciones que surgen de la participación en el proceso de formación de la Especialización en docencia. El desarrollo de nuevos contenidos, desconocidos en la mayoría de los casos, problematizan su actuación como docentes en diferentes planos: en relación a la elaboración de programas, a las características de los procesos de enseñanza, a los procesos de evaluación, el trabajo con los pares, la toma de decisiones, etc. Esta problematización da lugar a una conciencia diferente de sí mismos que surge de los cuestionamientos sobre su actuación a partir del conocimiento de esos nuevos marcos conceptuales, pero también a partir de la reafirmación de muchos de los modos propios de ser docente.

Empleando la clasificación de Aristóteles podemos distinguir tres formas de reflexión: para solucionar problemas, para la deliberación práctica y para el pensamiento especulativo. La reflexión orientada a la solución de problemas es técnica, se identifica un problema y se concibe una solución que resuelva el problema planteado, eligiendo esta solución entre medios disponibles con criterios de eficacia y eficiencia.

La deliberación práctica en cambio, supone analizar cómo actuar en una situación considerando lo correcto y lo apropiado, es decir la cuestión moral. La preocupación principal al decidir una línea de acción tiene que ver con decidir cuál de ellas representará una contribución mayor al bien.

El pensamiento especulativo es diferente, trasciende lo técnico y lo práctico, tiene en cuenta que las formas y el contenido de nuestro pensamiento conforman y son con-formados por las situaciones en las que nos encontramos.

En cualquiera de sus formas (técnica, práctica o crítica) la reflexión está orientada a la acción y tiene un significado en relación a una situación o contexto particular. No puede ser entendida entonces solo como un proceso `interno' del que reflexiona, sino que aparece orientada a la toma de decisiones en un contexto particular de actuación.

A partir de las entrevistas puede observarse que los procesos de reflexión de los docentes adoptan diferentes formas, sin olvidar que también la entrevista supone una instancia de reflexión sobre la formación recibida. Algunos docentes enfatizan los aportes de la Especialización en el sentido de dotarlos de nuevas "herramientas" de trabajo para mejorar sus prácticas. En otros, se advierte una problematización de su propio papel como docentes y el cuestionamiento al modo en el que venían haciendo las cosas, a partir de "descubrir" que existen otras miradas posibles que les permiten entrever un



nuevo contexto de actuación. Esta problematización se inscribe en algunos casos en un análisis más profundo de las complejas relaciones entre su propio pensamiento y las acciones que desarrollan en los contextos en los que le toca actuar. En estos casos los aportes de la carrera son valorados no solo porque les permiten actuar de otro modo como docentes sino porque han transformado su "forma de pensar acerca de la docencia".

Sobre la segunda cuestión, la contribución de la carrera a la promoción de procesos de investigación, cobra relevancia uno de los tres ejes curriculares de la propuesta formativa: la investigación de la práctica docente. La participación en la investigación de la propia práctica, que se materializa en la mayoría de los egresados en la elaboración del trabajo final de la carrera, crea las condiciones bajo las cuales se pueden articular las comprensiones sobre la acción a partir de la autoreflexión.

La fuerte significación del trabajo final aparece como una constante en las diferentes entrevistas, así como la alusión a la complejidad del proceso de su elaboración. Esta complejidad tiene que ver con el potencial que se le atribuye a la investigación sobre la práctica para incrementar la comprensión que orienta las decisiones y acciones del docente en situaciones concretas.

Algunos egresados reconocen haber subestimado, hasta cierto punto, la elaboración del trabajo final de la carrera, sobre todo en relación a la complejidad que supone, la movilización personal que implica y la previsión del tiempo que podía demandar su elaboración.

Reconocer al profesor como investigador supone dirigir la atención sobre una dimensión de la profesionalización que enfatiza las posibilidades del docente para generar conocimientos acerca de la enseñanza.

La investigación sobre la práctica genera preguntas y refleja la necesidad de los docentes por dar sentido a su experiencia. Se advierte en las entrevistas que la mayoría de los egresados han realizado sus trabajos finales sobre cuestiones que les interesaban desde hace tiempo y a las que no encontraban respuestas, en otros casos sobre problemas de su práctica que pudieron analizar de otro modo desde los aportes de los seminarios durante el proceso de formación en la Especialidad y que se convirtieron en objeto de indagación y reflexión en el tramo final de la carrera. En este sentido, es importante considerar que estos procesos de investigación han sido concebidos en muchos casos, no como el momento de finalización de la carrera sino como el principio o la apertura a la indagación y preocupación sobre una temática que aún hoy continúa presente.

Los egresados destacan el acompañamiento de los directores en la elaboración de los procesos de investigación, considerando que este acompañamiento no fue solo académico sino en muchas ocasiones afectivo.

La posibilidad de investigar su práctica supone también una revalorización



por parte de los docentes de su experiencia cotidiana, que se presenta plena de incertidumbres y complejidades, y sobre todo constituye una fuente privilegiada de interrogantes.

Estas consideraciones constituyen algunas de las líneas en las que estamos trabajando a partir de las entrevistas que se han realizado hasta el momento. Este estudio de caso pretende continuar la indagación sobre los significados atribuidos a la Especialización en Docencia por los egresados, pero no sólo como la reconstrucción de un proceso de formación ya finalizado, sino analizando cómo se integra esa formación en sus prácticas actuales. Creemos que dar cuenta de las experiencias cotidianas de los egresados, nos permitirá contribuir a conocer las vinculaciones entre la formación de posgrado, la profesionalización de los docentes y el perfeccionamiento del oficio de enseñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasco, J. F. (1990). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las de investigación interpretativa. En Martínez Rodríguez, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. España: Universidad de Granada.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, A. et al. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: AKAL.
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, J. F. (1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la escuela*, 7, 23-35.
- Angulo, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.



- House, E. H. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.
- House, E. H. y Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (coord.). (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela. Valladolid: Trotta.

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN FÍSICA, RELATOS DE UNA INVESTIGACIÓN COMPARTIDA ENTRE ARGENTINA Y BRASIL

Ruiz, Mariel, ruizmariel1@gmail.com Universidad Nacional de Luján Vasconcellos Terra, Dinah, dv.terra@terra.com.br Universidad Federal Fluminense

INVESTIGAR LA UNIVERSIDAD

La institución "universidad" en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del profesorado de Educación Física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de las identidades docentes (Departamento de Educación/UNLU: CDD-E 13/13) se circunscribe a el marco de los estudios que intentan reconocer el papel que asumen en la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) particularmente las universidades, en relación a la formación de profesionales docentes en general, por un lado y de educación física por otro, así como también la vinculación con el conocimiento. Consideramos un contexto de cambio y transformación que obliga a pensar a la universidad y a los sujetos que en ella se están formando más allá del contexto nacional, incorporando al contexto latinoamericano, trayendo el caso de la Universidad Federal Fluminense en relación a la formación de profesores de Educación Física. Entendemos que la 'Universidad' en general se ha visto configurada por un período de cambio a partir de los años 90 hasta la actualidad, atravesada por la caída o decadencia del modelo neoliberal del menemismo, la emergencia de la crisis de fin de siglo en el terreno social y político, y la instalación de un proyecto de mayor integración social e intervención estatal (Carli, 2013) recientemente concretado con la inauguración de nuevas universidades en diversos barrios del conurbano bonaerense, fruto de la una gestión de gobierno que intenta incluir a la masa social desclasada y desplazada de toda posibilidad a estudios universitarios. Esta situación incluye a los profesionales de la educación física que históricamente estuvieron formados por fuera de la universidad, a excepción de algunos casos. Creemos que estos son signos de una época que reclama profundizar la mirada y ampliar los análisis acerca de las instituciones dedicadas a la formación. En relación a estos cambios y transformaciones hemos considerado como variables contextuales del estudio, a la tradición de la figura del docente de educación física en sus orígenes y a su vínculo sobre determinados saberes y contenidos a enseñar, fuertemente vinculados a la enseñanza de lo deportivo. Propusimos entonces como materia de investigación la cuestión de la identidad históricamente vinculada a la cultura corporal, aceptando la variable social que le da sentido y contenido



al concepto de identidad. Lo que significó cuestionar la asunción esencialista de una identidad preexistente a los individuos, de una manera determinista, adhiriendo a una identidad que se inscribe a partir del ejercicio de prácticas sociales determinadas- la formación docente inicial, la trayectoria laboral en la escuela - serían algunas de ellas. Una identidad que como sostienen autores como Gergen (1992); Burr (1995); Kincheloe (2001); O' Loughilin (2001) y Braidotti (2000) es socialmente construida y cambiante a lo largo del tiempo, las sociedades y los grupos, lo que supone comprenderla como móvil, fluida, cambiante; más sujeta a los tiempos y contextos que a las tradiciones. La consideración de una identidad en términos de proceso, da lugar a una multiplicidad de identificaciones y des-identificaciones que se refuerzan o debilitan mutuamente y en la que los sujetos van decidiendo cómo o quienes quieren ser a lo largo de sus vidas. En este sentido, la investigación surgió como necesidad de indagación y reflexión desde la multiplicidad de discursos y prácticas que se conjugan desde el exterior; es decir, desde los discursos de la administración educativa actual, al interior de los centros de formación universitaria en relación con la formación de los estudiantes de un campo disciplinar complejo e histórico como es la educación física, intentando contextualizar los problemas y circunstancias que impusieron e imponen así como demandan el contexto social y cultural para dichos profesionales en la actualidad.

EL OBJETIVO DEL ESTUDIO

Nos propusimos analizar cómo opera la institución "universidad" en la constitución de las identidades profesionales docentes durante la experiencia de formación inicial de los estudiantes de educación física y en los procesos de producción de conocimientos. Considerando para ello un estudio de carácter exploratorio, interesado en generar nuevos conocimientos sobre la universidad en la Argentina en relación a la formación inicial de docentes de Educación Física. Partimos de considerar a la Universidad como institución productora y transmisora de conocimiento; como un ámbito de experiencias culturales, de aprendizajes sociales y políticos y de producción de subjetividades y como una construcción histórica atravesada por elementos de distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) que signan su memoria y, por ende, su devenir institucional. En este sentido, abordamos una línea de investigación desde la perspectiva histórica, que atendiera a los cambios producidos en la Universidad, en general y en la formación docente, en particular en el período 1990 hasta la actualidad. Este eje histórico conllevó una estrategia centrada en el relevamiento y análisis de fuentes bibliográficas, documentales y hemerográficas, así como la realización y análisis de entrevistas narrativas, autobiográficas y en profundidad, y en la consecuente reconstrucción de



historias de vida. Dichas fuentes, aspiraron a reunir un nuevo tipo de fuentes que colaborasen en la revisión críticamente ciertas caracterizaciones de la institución y la formación durante el ciclo histórico mencionado, ahondado en sus matices, contradicciones, elementos míticos y negaciones y considerando la tensión entre distintas escalas (macro y micro). Para ello, la ampliación del espectro de testimonios sobre el período, sea de figuras representativas o anónimas (estudiantes y profesores) permitieron profundizar en la memoria y en la reflexividad, a la luz de situaciones del presente, abordando también la revisión de fuentes secundarias (documentos oficiales e institucionales, prensa y material audiovisual y publicaciones) que resultaron emergentes durante el trabajo de indagación. Y un eje centrado en la recolección de experiencias de formación de estudiantes recientemente recibidos o a punto de hacerlo, que supusieron junto con las anteriores un total de cuarenta y una entrevistas basadas en historias de vida, que se combinaron con el análisis de documentos institucionales para profundizar en el estudio. Abordar la experiencia de formación supuso situarla como centro de indagación profundo desde donde se piensa y comprende lo que viven los protagonistas y lo que suponen y significan de lo que les da que pensar. Desde esta perspectiva, la experiencia se vinculó a la investigación educativa considerada como empresa del pensamiento más que como procedimiento o esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Recurrimos a las técnicas de la entrevista narrativa, autobiográfica y "en profundidad", la observación participante y la conversación informal ya que permiten registrar "lo informal, lo intersticial, lo no documentado" (Guber, 1991: 47). Mediante estas técnicas se buscó focalizar en la comprensión de procesos específicos de la vida universitaria: la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, prácticas y horizontes políticos, las identidades y las demarcaciones identitarias de distintos actores (centralmente, estudiantes) como así también aquellas cuestiones emergentes que hacen a la reflexividad de la situación de investigación (Wolf, 1979). La intención se centrará en atender al papel que las instituciones universitarias desempeñan en las trayectorias de los sujetos, tanto desde el punto de vista individual como colectivo, en el tiempo presente, sin obviar sus componentes históricos constitutivos.

CAMBIOS, CONTINUIDADES Y RUPTURAS

La investigación retomó la cuestión de las 'identidades profesionales docentes' para plantearlas en el contexto de la formación universitaria en educación física, que se consolidó en la Argentina durante los años 1990'83,

⁸³ Con la excepción de las Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata (Giles, 2003)



centrándonos en la Delegación 'Gral. Manuel Belgrano' de la Universidad Nacional de Luján que concreta sus acciones de transformación en el 2008. En la recuperación de lo histórico, que reconstruye a partir de diferentes fuentes historiográficas y biográficas, testimonios de aquellos profesores formados en este campo en diferentes ciclos históricos -desde los años 1950' hasta la actualidad- emerge la cuestión del 'sujeto de la educación física'84 en tanto 'sujeto histórico constituido por 'identidades docentes' múltiples, en el marco de las instituciones que cada coyuntura histórica ofreció para llevar adelante un proyecto de carácter nacional, dado que el Estado ha sido responsable por la formación docente en el país incluyendo la especialización en educación física. El 'sujeto de la educación física' reuniría los rasgos identitarios resultantes de las demandas y necesidades que las políticas educativas le ha impuesto. Dichas identidades han funcionado como legitimadoras de una cultura y unos conocimientos únicos en relación a las prácticas corporales escolares que han dado visibilidad ha dicho campo profesional. Actualmente la confluencia de dichos rasgos identitarios conforman, dan visibilidad y/o legitiman a 'los sujetos de la educación física' formados históricamente en instituciones fundamentalmente terciarias. Durante la década de los '90 la imposición de reformas educativas⁸⁵ de corte neoconservador y neoliberal⁸⁶ que dieron lugar a la apertura Universitaria87 si bien implicó una nueva

que desarrollan esta formación desde la segunda mitad del siglo XX.

El sujeto de la educación física en tanto "sujeto" que se forma en este campo de conocimientos data de 1912, año en el que se crea el primer plan de formación del país.

Ley de transferencia de los servicios educativos (Ley, 24049) Ley Federal de educación (Ley 24095) y Ley de Educación Superior (Ley, 24521)

Los Institutos Superiores De Formación Docente en el área han sido, centralmente, los encargados de formar los docentes que se han desempeñado históricamente en la escuela. Según fuentes oficiales, las estadísticas educativas mostraban, en el año 2000, que la carrera docente en Educación Física era elegida entre ochenta y ocho carreras ofrecidas para el nivel superior no universitario, por el 14,23 % del total de matriculados del nivel. El porcentaje más alto por provincia le corresponde a la provincia de La Pampa con un 45,86 % de alumnos matriculados para Educación Física del total de los matriculados para todas las carreras. Esto podría ser el resultado, en cierta forma, de la baja oferta de carreras que posee la provincia. La media país del porcentaje de alumnos matriculados a la carrera de Educación Física asciende a 15,61 % y las provincias cuyos porcentajes se encuentran por encima de dicha cifra, además de La Pampa, son: Chubut, Formosa, San Juan, Buenos Aires, Catamarca, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires y Tucumán. Nueve jurisdicciones sobre veinticuatro (37,50 %). (Gómez, 2003)

⁹Resolución dictada por el Subsecretario de Educación el 7 de Febrero de 1991 en la que se constituye una comisión que tenía como objetivo "proyectar un convenio con la Universidad Nacional de Luján a fin de establecer la Licenciatura en Educación Física como post grado del Profesorado de Educación Física".

Las prescripciones normativas que surgieron a partir de las leyes sancionadas, como ser la Ley de transferencia de los servicios educativos (Ley 24049), la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195) y la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521) modificaron estructuralmente el campo de la formación superior. La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley N° 24049/91) reguló la transferencia de las Instituciones de nivel medio y terciario que dependían de la nación a las provincias en las que dichas Instituciones funcionaban. En ese contexto, los Institutos de Formación Superior en Educación Física pasaron a depender administrativa



posibilidad profesional podría decirse que poco ha influido en la conformación de identidades profesionales diferentes. Cuando se analiza el presente, es decir, la indagación de las experiencias de formación de los estudiantes de la Delegación 'Gral. Manuel Belgrano' de la UNLu⁸⁸, aparecen ciertos elementos propios del contexto social y cultural actual, más los producidos ante las nuevas circunstancias institucionales a ser considerados para abordar la emergencia de los 'sujetos de la educación física' para ello, hemos considerado los siguientes ejes de análisis: 1) Los trayectos que organizan las experiencias de casa, a la escuela y a la universidad. 2) Los estudiantes y el conocimiento. 3) La relación con la docencia. 4) La vida institucional. 5) El ejercicio de la política. No nos detendremos aguí en la explicación de cada uno de ellos dado que el objetivo de este texto es considerar algunas aproximaciones a las estrategias que los estudiantes construyen en sus experiencias de formación con el fin de alcanzar sus estudios, lo que sin lugar a dudas representa una aproximación a la institución formadora desde la dimensión de la experiencia es decir desde aquello que los sujetos dicen, piensan, sientes, sufren y viven en su tránsito por la misma.

En este sentido siendo que la institución universitaria, como cualquier institución se basa en reglar visibles e invisibles, que regulan las relaciones y encuadran las formas de convivencia institucional, el presente anuncia ciertas rupturas no sólo con las experiencias escolares anteriores que todo estudiante transita para llegar a la Universidad, sino además y particularmente con las experiencias institucionales históricas referidas a la formación terciaria propias de la casa de estudio. Las experiencias iniciales se esfuerzan por hallar vínculos o relaciones que de alguna manera aseguren la permanencia en la institución para el alcance de los objetivos previstos. Dichas relaciones se establecen en el marco de un ingreso caracterizado por un examen médico estricto y una instancia de nivelación consistente en un espacio de trabajo destinado a la formación corporal y motriz que incluye a las capacidades motoras -condicionales y coordinativas- y a las habilidades acuáticas, formalmente dispuesto en la Resolución 21929/07 que fija el artículo 2º del Régimen General de Estudios para Carreras de Grado. Como instancia niveladora, es apreciable desde la perspectiva de los estudiantes cómo se refuerza el establecimiento de lazos afectivos entre los aspirantes a la carrera y aproxima culturas y contextos individuales diferentes. La masividad del ingreso a la Delegación

y pedagógicamente de la jurisdicción de destino. Excepto el Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Manuel Belgrano" que paso a depender de la Universidad Nacional de Luján. 88 En el caso de la Universidad Nacional de Luján, pionera en la oferta de formación de grado para Licenciados en Educación Física (1991) en el país, que durante el 2008 por acuerdos asumidos en el pasado, incorpora a la institución terciaria 'Gral. Manuel Belgrano' del partido de San Fernando, en la formación de profesores de educación física desde 1939 a su estructura.



Universitaria "Gral. Manuel Belgrano" de San Fernando, en donde se ofrecen dos carreras referidas a la Educación Física, el Profesorado Universitario en Educación Física y la Licenciatura en Educación Física, que conllevan a un destino común, más que a la diversidad de destinos formativos que otras universidades o facultades pueden reunir, que además se refuerzan en un número de ingresantes que oscila entre los 700 y 900 por año a la primera - y que se reducen a un porcentaje de graduados representado por debajo del 20 % de los ingresantes, conduce a que el conjunto de representaciones que se han edificado en torno a la carrera, al profesional y a los conocimientos se refuercen en aquellos aspectos que se han cristalizado en el tiempo. Particularmente en esta institución, se evidencia un ruido mayor, en tanto la organización histórica de la carrera ha sido considerada de una manera que permitió en forma paralela a los estudios, contemplar actividades extra universitarias, o laborales y/o familiares "el año pasado estuve el año entero adentro del profesorado, cursando las materias, esperando dos horas, cursando otras" (Entrevista n°15), o "un problema que tiene la Universidad (...) que no tiene franja horaria. Por ahí cursabas de 8.00 a 10.00 de mañana y de 4.00 a 6.00 de tarde o que no llegas a hacer algo" (Entrevista n°3). A esta dificultad organizada por la institución, que desconoce a los propios estudiantes y a sus actividades, hace que cada experiencia se esfuerce por sacarle el rédito suficiente que le permita sostener los estudios que garanticen el avance en la carrera "cada persona lo aprovechaba de diferente manera, a veces para recrearse" (Entrevista n°3) "ese tiempo lo empleaba para estudiar cuando no cursaba." (Entrevista n°8). Ese tiempo de estar en la institución que al inicio aparece como extenso, resulta ser la ocasión para poner en relación "mundos de experiencias distintos" propios de la tradición plebeya de la universidad pública argentina (Carli, 2006) que refiere a compartir la vida institucional con otros diferentes, con los que "vienen de las islas", con los "hijos de los que se formaron acá", con "los que entrenan en el club". Ese mismo tiempo habilita el establecimiento de lazos afectivos particulares con representantes de diversos niveles socio culturales, tanto transitorios como ocasionales y hasta perdurables en el tiempo.

Las relaciones de amistad que se generan traspasan las fronteras institucionales,

Me llevé varias amistades que me sigo encontrando fuera del INEF. Los momentos que me gustaban mucho la verdad eran, los momentos de pre clases, esperando que llegue el profesor, todos sentados con gente conocida y hablando, riéndonos, hablando de la materia, más que nada de la parte social me llevo algunos gratos recuerdos (Entrevista nº 1).

Esa misma figura, refiere a relaciones que prevén orientaciones mutuas en el recorrido de formación, acompañando las crisis con la carrera o ante



las instancias de evaluación (Blanco, 2011). Las tradiciones propias de la carrera y de la institución que convocan a la regulación de la vida en común a través de reglas específicas de convivencia en tensión, contradicción o complementariedad con las que operan fuera de la institución (Blanco, 2011) reafirmando experiencias de amistad.

La relación con las tradiciones institucionales configura un tipo particular de experiencia. Esto opera subjetivando a los estudiantes que interiorizar profundamente las normas, o hasta encarnarlos en ellas. Excelencia y prestigio parecerían ser aspectos que aglutinan a las experiencias de los estudiantes que participan de las tradiciones y comparten el sentido de los rituales: "todos hablan de San Fernando, es como que tiene un prestigio ya desde la historia que tiene el profesorado hasta la actualidad, siempre se habla de San Fernando, es como el prestigio." (Entrevista n°7). "Primero, conozco mucha gente que ha estudiado acá y que me ha comentado el nivel excelente que tenía, y todo lo que significa la institución en lo que es en el área de educación física" (Entrevista n°2).

La vida institucional organiza experiencias alrededor de elementos simbólicos que resultan modo de promover una identidad común heredado de otros tiempos, que advirtiendo aun otro presente insisten en conservarse a pesar de todo y con todo "Como símbolos estoy identificada con la 'I' y el pino del INEF, y después con el tema de las tribus, con el escudo Huayna" (Entrevista n°9),

El significado (...) el pino y la "l" significa que pertenezco a esta universidad, y a todo el grupo de persona que están en ella, a la institución digamos. El escudo Huayna, me significa mi tribu y el grupo de personas que conllevan eso, a mí me sirvió para conocer a gente, para integrarme y pasar momentos divertidos y vincularme más afectivamente al lugar (Entrevista n°9).

Dichas experiencias muestran el cruce y la convivencia de diferentes temporalidades en el día a día en la institución. Las experiencias que transitan estos recorridos, refuerzan fuertemente sus lazos con los otros, mediados por la institución, mientras que otros recurren al establecimiento de vínculos o lazos basados en la autogestión, es decir en la elaboración de tácticas que los estudiantes elaboran para generar otras formas de estar en la misma, otros tiempos, espacios, y sentidos en los que puedan compartir la vida en común (Blanco, 2011) como sucede en otras universidades, en donde la masividad o la ausencia de estas tradiciones conlleva al establecimiento y elaboración de otros vínculos.



BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Blanco, R, y Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la Universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, VI.
- Carli, S. (2013). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ciudad, M.; Vallejos, M. y Caño, J. M. (2013). La identidad docente de los maestros de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62 (1).
- Contreras D. J. y Pérez De Lara Ferrer, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Diamant, A. (2010). *Psicología en la UBA. La invención de una profesión. Desde una carrera hacia las prácticas.* Tesis doctoral. Buenos Aires: FLACSO.
- Douglas, M. (1996). *Como piensan las instituciones*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Dubet, F. (2002). El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona: Gedisa.
- Gómez Sollano, M. (marzo, 2010). Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Conceptos y articulaciones. *III Encuentro Internacional. Giros teóricos Fronteras y Perspectivas del conocimiento Transdisciplinario.*
- Gómez, P. (2003). La Educación Superior no Universitaria en la República Argentina a finales del siglo XX. El caso de las carreras de formación docente en Educación Física. Buenos Aires. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Versión Mimeo.
- Gómez, P. (2006). La Licenciatura en Educación Física en los noventa ¿una propuesta de formación profesionalizante o una configuración de las políticas impulsadas por la Nueva Derecha? Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires. Versión Mimeo.
- Kandel, V. (2005). *Espacio público y Universidad. En La política en conflicto.*Buenos Aires: Prometeo.



- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Roux, T. (2009). Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de educación física: un estudio en la zona de Nantes Francia. Ágora para la educación física y el deporte, 10, 59-79.
- Remedi, E. (2005). Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior. En Bertussi (Coord.). *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. pp. 379-399. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de Historia Social.*Buenos Aires: Manantiales.
- Revel, J. (2006). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social.*Buenos Aires: Manantiales.

LA ENSEÑANZA DE DIDÁCTICA Y CURRICULUM EN EL NIVEL SUPERIOR. ASPECTOS CRÍTICOS QUE SE CRUZAN ENTRE EL CURRICULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES

Sosa de Esteves, Silvia, silagu1963@hotmail.com Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Enfoque, dispositivo de formación y el proceso de comprensión de los estudiantes

Numerosos estudios, investigaciones realizadas en la últimas décadas han demostrado que la formación docente disciplinar, pedagógica y didáctica es un factor determinante muy importante de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, es necesario considerar que el proceso de enseñanza es bien diferente del proceso de aprendizaje. Esta situación plantea cuestiones teóricas y prácticas de la formación docente que la convierten en áreas de especialidad en el campo de la Didáctica. Por tanto, es un tema crucial del campo de la Didáctica atender el tema de la formación, como el vinculado a la enseñanza.

En este sentido, la formación docente adquiere y requiere una comprensión profunda del significado de las acciones del docente en su práctica de enseñanza como así también una construcción apropiada para las tareas profesionales que le impone la profesión. Para ello, es indispensable perfeccionar la capacidad de identificar los problemas de la enseñanza a partir de un apropiado reconocimiento de situaciones complejas, que requieren tiempo para pensarlas. Las situaciones de enseñanza siempre son contextuadas e históricas. No se puede pretender repetir rutinas preestablecidas o institucionalizar otras como modélicas.

El presente trabajo se organiza en tres partes:

- 1. El enfoque reflexivo como opción epistemológica
- 2. La memoria de formación como dispositivo de formación
- 3. Formación docente y enseñanza: aspectos cruciales detectados por los estudiantes del profesorado.

EL ENFOQUE REFLEXIVO COMO OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA

La reflexión como reconstrucción de la experiencia, opera mediante tres fenómenos paralelos: a) reconstruir las situaciones donde se produce la acción, atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevos significados a las características ya conocidas; b) reconstruirse a sí mismo como profesores adquiriendo conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de



actuación; c) reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptadas como básicos, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Este enfoque marca, para Pérez Gómez, un punto de superación de los planteos reflexivos sobre la acción y lo hace en tanto propone la reconstrucción dialéctica del quehacer docente, abordando también las condiciones políticas, sociales y económicas que inciden en su pensamiento y acción, así como el escenario en el que interviene (Edelstein, 2011).

Así, coincidiendo con Edelstein proponemos, en el proceso de desarrollo de la materia Didáctica y Curriculum, partir de la "reconstrucción crítica de la experiencia". Resulta relevante optar por ella en las propuestas de formación por sus posibles derivaciones en la generación de propuestas de enseñanza.

Así, la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social agrupa a aquellos que conciben la enseñanza como una actitud crítica, una práctica social impregnada por opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza.

El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto los procesos implicados en la enseñanza, como las condiciones que esta tiene lugar.

Este enfoque requiere la adquisición, por parte de los docentes, de un bagaje cultural de clara orientación política y social; el desarrollo de capacidades de reflexión crítica, para desenmascarar la influencia de la ideología dominante en las prácticas cotidianas en el aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, en los sistemas de evaluación; el desarrollo de actitudes consonantes con el compromiso del profesor como intelectual transformador.

Desde esta posición, la intervención del docente en el aula como los programas de formación del profesorado debe enmarcarse en posiciones políticas respecto de la institución y su contexto social. Se hace necesario hacer explícitos estos supuestos, analizarlos y someterlos a crítica y escrutinio público.

Al asumir esta perspectiva para la formación docente se pretende pensar en el logro de la autonomía creciente, en la adopción de decisiones de acción pedagógica y se proponen, con este fin, experiencias de aprendizaje basados en la reflexión del estudiante y en su interacción con profesores, tutores y otros estudiantes.

Para ello, se parte como problema que el profesor o el estudiante para profesor, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la



naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Pérez Gómez, 1993). Este tipo de conocimiento pedagógico vulgar o folklórico, como lo denominan algunos se apoya en la limitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede, por tanto, considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existente en educación.

Es por ello que nosotros pretendemos que los estudiantes consideren la perspectiva de la reflexión hermenéutica, denominada también ciencia práctica, y de la teoría crítica que concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital e institucional de la formación (Pérez Gómez, 1993). El principio básico que orienta esta perspectiva es el desarrollo en el profesor de la capacidad de comprensión y de intervención en las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva anima el fundamento para la realización de la "memoria de formación" como dispositivo.

La naturaleza del proceso de enseñanza, es al mismo tiempo, prescriptivo y especialmente, configurativo y creativo en el sentido que lo entiende Litwin, una de las didactas argentinas más importantes del siglo XX y comienzo del siglo XXI de la Universidad de Buenos Aires. Para esta especialista se conjugan certidumbres e incertidumbres acerca de qué enseñar, para qué, por qué, cómo y cuándo hacerlo, cuál es la secuencia adecuada, cómo responder mejor a las necesidades de los estudiantes como cuáles son los resultados de la acción, lo cual ha dado origen a la búsqueda de nuevas modalidades de formación docente.

Como la Didáctica no solo se limita a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar sino también se plantea qué merece ser enseñado, situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplia, nos obliga a resignificar procesos de construcción de conocimiento didáctico desde la perspectiva reflexiva arriba analizada y que opera en los estudiantes ante la propuesta de formación de la materia Didáctica y Curriculum. El estudiante se constituye en un sujeto creador, que imagina, produce diseños alternativos que dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza a partir de reinterpretar aspectos hasta entonces desconocidos.

Desde el enfoque adoptado por la cátedra, la reflexión desde la reconstrucción crítica de la experiencia y en su carácter "social", el punto de partida es la



propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta los procesos cognitivos y afectivos y que los enmarca en un contexto institucional y socio político determinado.

Asumida estas consideraciones es que se proponen como dispositivos de formación en el cursado, la "memoria de formación"; la "observación institucional", el "análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza" dentro de las estrategias de trabajo. En este trabajo solo haremos referencia a la memoria de formación.

La memoria pretende reconstituir al sujeto, futuro formador, en su compromiso con la futura profesión, la observación institucional y su análisis, desenmascarar lo instituido y dar nuevo sentido a la concepción de enseñanza. Así, comprender

la formación como un campo problemático y complejo implica, incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivo del mismo (del campo de problemáticas). La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acera de ellas y del impacto que tiene en la identidad de los sujetos (Souto, 2006: 54 citado en Anijovich, 2014).

La perspectiva individual del sujeto en formación se ve robustecida a partir de la experiencia de formación de la propuesta de enseñanza y de la interacción con el contexto socio cultural que se propone. Veamos cómo es captado por Nicolás, estudiante de Historia, el enfoque reflexivo propuesto en el programa.

Parte de las ideas que expresa Buoventura se pueden encontrar en el programa propuesto por la cátedra de Didáctica y Currículum, si bien, ciertos temas de tipo institucional no se pueden evitar, este no es un programa habitual. Por un lado, el programa no es algo cerrado, sino que los temas están interrelacionados entre sí, esto permite ver las distintas realidades de formas diferentes, por otro lado, se plantean preguntas en el mismo, estas forman parten de las inquietudes que también tienen los estudiantes a cerca de la educación y de la sociedad. El programa también está fundamentado de manera explícita con el pensamiento de distintos autores y esto es bueno dado que crea un fundamento, una teoría donde apoyarse. Y la idea de una formación con pensamiento crítico es omnipresente dentro del mismo. Si bien entiendo que cuando terminemos de cursar la materia, no vamos a tener la "receta" para dar clases, tengo la idea de que vamos a tener recursos que hasta ahora no tenemos, y una visión distinta de lo que es la educación



y de las muchas formas que esta se puede compartir (Nicolás. Estudiante del profesorado de Historia, 2015).

LA "MEMORIA DE FORMACIÓN" COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN. EL PROCESO DE DESNATURALIZAR LO ESTABLECIDO

La "memoria de formación" como dispositivo de formación pretende organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos participen en procesos reflexivos amplios (Anijovich, 2014)⁸⁹ en el que se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros (compañeros, docentes, secuencias de videos, clases, etc.), formando y formándose para la intervención, carácter específico del campo de la Didáctica.

La escritura permite un proceso de reflexión crítica que desafía a pensar sobre lo que efectivamente comprenden. Implica una estrategia metacognitiva "es la toma de conciencia acerca de los propios procesos realizados al aprender". La flexibilidad curricular que permite el desarrollo de la propuesta de Didáctica y Curriculum abrió nuevos caminos de comprensión para el estudiante. La sola posibilidad del desarrollo autónomo de las propuestas de escritura fueron móviles importantes para estudiantes con iniciativa y entusiasmo. Ramiro, estudiante del profesorado de Historia lo expresa en los siguientes términos el enfoque sugerido:

Creo que como primer paso fundamental conocer y conocernos. Conocer aquello que damos por sentado y que verdaderamente no analizamos en profundidad, llámese prácticas educativas, sujetos intervinientes en las mismas, condiciones determinantes del transcurrir cotidiano, valores que imprimimos a cada actividad que realizamos, etc. Por lo cual es necesario tener en cuenta, todos los aspectos que forman parte de la formación como asimismo de la práctica educativa: el contexto, la realidad socioeconómica imperante, las trayectorias y formaciones educativas personales, los contenidos, los recursos, la metodología para la exposición y la apropiación o "aprehensión" de los contenidos, como así también los objetivos de los actores involucrados en el día a día de la realidad educativa (docentes, alumnos, directivos, autoridades, etc.).

⁸⁹ Estudio de Hatton y Smith (citado en Anijovich, 2014). Nos podemos encontrar con los siguientes tipos de reflexión: a) Descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía; b) Reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales y en experiencias previas más que en evidencias de la literatura o de la investigación; c) Reflexiones dialogadas: son una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, con conocimientos producidos en investigaciones y con fuentes bibliográficas; Reflexiones críticas: dan cuenta de las razones en la toma de decisiones, considerando el contexto histórico, social y político. Incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos. Esta última se acercaría a procesos reflexivos más amplios y es la que nos interesa desarrollar particularmente.



De acuerdo y como correlato de esta problemática planteada, es necesario e imprescindible tener en cuenta que la enseñanza es una práctica de "intervención", ya que a través de la misma se modifican tanto las estructuras mentales, como intelectuales de los sujetos. Al modificar estas estructuras es necesario que los docentes y los que nos estamos formando para tal profesión, seamos y tengamos como premisa fundamental siempre, la adopción de una perspectiva y metodología crítico- reflexiva. Esto a mi parecer debe comenzar obviamente desde la formación docente en las universidades e institutos superiores y es a lo que creo que apunta la cátedra de Didáctica y Curriculum con las prácticas y tratamiento diario que se le da a la problemática. No es un dato menor, la realización de observaciones institucionales. Se tornaría a mi parecer demasiado complejo llevar a cabo un proceso de transformación y de redefinición de la formación docente y de las prácticas educativas sino comenzamos por observar lo que actualmente acontece en el mundo educativo (Ramiro. Estudiante de Historia, 2015).

FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA: ASPECTOS CRUCIALES DETECTADOS POR LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO

En este apartado nos proponemos poner en consideración los aspectos destacados por los estudiantes en relación a la formación docente y la enseñanza⁹⁰.

Respecto a la presentación del conocimiento disciplinar. Florencia del profesorado de Inglés señala.

La enseñanza que recibimos los estudiantes del Profesorado de Inglés no es comunicacional, sino gramatical y obviamente, esto se ve reflejado en la mayoría de las clases de Inglés de nivel medio. Es mucho más fácil escribir las declinaciones del verbo to be que plantear una situación de diálogo en un aula, donde hay una cooperación por parte de los alumnos importante y mayor esfuerzo por parte del docente. Pero a su vez, en este tipo de situación más comunicacional y menos gramatical, dejaríamos de llevar a cabo una enseñanza un tanto conductista por una enseñanza basada en el idioma como herramienta de comunicación y de expresión, y de esta manera hacer el idioma menos ajeno a los alumnos, entrando en juego el planteo de Boaventura también. Es decir que el texto de Davini también hizo que desnaturalizara la forma en la que he dado clases hasta ahora, y también hizo que me planteara la necesidad de ser un docente que

⁹⁰ Las siguientes preguntas organizaron algunos planteos realizados por los estudiantes en nuestro trabajo de investigación: a) ¿de qué manera la propuesta curricular recibida hasta tercer año en la carrera de los profesorados permite replantear aspectos críticos de la enseñanza percibidos por los estudiantes? Destacaremos la presentación del conocimiento disciplinar; b) ¿de qué manera la propuesta de reconstrucción dialéctica de la experiencia de su trayectoria estudiantil con la propuesta de enseñanza de Didáctica y Curriculum impacta en la comprensión de la formación para la enseñanza? El papel de la pregunta en el proceso de comprensión.



conduzca [exprese] su práctica a un enfoque al menos "práctico", como dice Gonzáles Sanmamed, haciendo una reflexión sobre las clases y teniendo objetivos flexibles para las mismas (Florencia. Estudiante del profesorado de Inglés, 2015).

El proceso de reflexión del estudiante tomando como materiales los ofrecidos para el desarrollo de las clases: lecturas, videos, conferencias le permitió darse cuenta de la impronta e incidencia de los enfoques disciplinares en la enseñanza. Así, reinterpretan la acción, la desnaturalizan, la ponen en contexto, toman distancia, confrontan con su propia perspectiva. Descubren los supuestos que la estructuran y sobre ello, van adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción desde la deliberación, la toma de distancia, las teorías y enfoques sobre la enseñanza que se imprimen, etc. Se presenta a los otros lo que se ha hecho presente para uno mismo: su comprensión del mundo. El sujeto se construye en su discurso a través de la narración en el sentido de presentar de nuevo a través de las huellas de la memoria. Ofrece su propia identidad que lo constituye y para ello establece procedimientos de mediación para conectarse. Así Sabrina de la carrera de Letras señala de la formación recibida:

He encontrado que existe un desfasaje entre la formación disciplinar y la práctica, la enseñanza de esos contenidos, el cómo enseñarlos y para qué enseñarlos. Al parecer los motivos de índole de valoración de esos contenidos quedan escondidos. ¿Son importantes estos contenidos para una clase dominante? ¿Son significativos para todos? ¿Son inclusivos? Por ejemplo, se nos enseña una gran cantidad de contenido enciclopédico que si bien creo que el dominio de lo teórico es importante, en las clases generalmente no se explicita desde qué marco epistemológico estamos abordando los temas, cuáles quedan excluidos. Entonces creo que lo que debería mejorarse es la perspectiva de la reflexión sobre qué estamos estudiando y la relevancia de estos contenidos para su enseñanza (Sabrina, estudiante de Letras, 2015).

Para que la reflexión se constituya en propósito de la formación docente debe sistematizarse, hacerse frecuente de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas de enseñanza y de los propios procesos de formación.

En relación con el papel de la pregunta como estrategia de comprensión del estudiante podemos tomar como referencia a Juan, estudiante de Filosofía.

Juan, utiliza la pregunta al referir a un tema del programa vinculado con el proceso de internacionalización del curriculum propuesto por el proyecto Tunning. El énfasis en las preguntas de carácter recurrente en toda la memoria abre un capítulo central en los modos de construcción del conocimiento a partir de estas. Es de destacar el tipo de pregunta que introduce, la caracterización



de la realidad social a través de las dimensiones política, social o económica apelando a la noción de "problema o de cambio" y su correlación con el contexto. El estudiante señala:

Está claro que se quiere adaptar la educación a un currículum globalizado, empresa que varios países europeos han llevado adelante y a la que, más recientemente se han integrado países latinoamericanos. Ahora bien, relacionando este proyecto con las aspiraciones políticas de cada estado involucrado en el mismo, asimismo con el papel de los estados latinoamericanos en tanto periferia de las grandes potencias económicas de Europa, cuyo mercado laboral está abarrotado de servicios, de empresas multinacionales, influenciados por el capital transnacional, las preguntas que me hago son: ¿el proyecto sería, finalmente, una sintonización con Europa si ignoramos la desventaja política y económica que nuestro continente mantiene al respecto? ¿a qué sectores de la sociedad beneficiaría el proyecto?, ¿qué clase de compromiso ético y político mantiene un docente que se desempeña sobre la línea de este proyecto?

Pero exista o no el Proyecto Tunning, ¿y el currículum?, ¿no es ya una estandarización? ¿no es ya un resultado de construcciones sociales, expresados en una política educativa particular? ¿somos realmente parte, ya sea como estudiantes, ya sea como profesores, de esos actores sociales que intervienen en su elaboración? ¿o asistimos al aprendizaje o a la formación una vez que esos actores sociales han ya pugnado en sus relaciones de poder por seleccionar en qué nos van a formar? Y en ese caso, ¿qué lugar tienen los docentes o estudiantes realmente críticos a la hora de analizar la formación docente? (Juan. Estudiante del profesorado de Filosofía, 2015).

Resulta revelador advertir de qué manera en la narración del estudiante la exposición de un tema es suplantado por los cuestionamientos o simplemente las preguntas. Las preguntas ocupan un espacio simbólico y concreto de tiempo que representa una parte importante en la reflexión y en la elaboración de la memoria misma de formación. Si bien, compartimos la idea que es bastante difícil categorizar las preguntas según su valor cognoscitivo, las mismas pueden remitir a una categorización comúnmente de tipo factual o una comprensión literal. En Juan hay un trabajo inferencial cognoscitivo más complejo que va más allá de la mera información. El conocimiento construido y narrado en la memoria tiene un carácter, creemos, más integrador en relación con los procesos de comprensión del programa ya que organiza los temas, los relaciona, los ubica con los temas, objeto de discusión de la enseñanza.

CONSIDERACIONES FINALES

Así la memoria de formación transmite visiones de mundo. En tanto práctica está saturada de opciones éticas y políticas. Nunca es una práctica



neutral, desinteresada, apolítica. Muy por el contrario es una acción política en las que se libra y ejerce poder respecto del mundo que damos cuenta. Si bien, el conocimiento es resignificado por los sujetos en el enfoque reflexivo propuesto y el dispositivo de formación de la memoria permite dar cuenta de los procesos de construcción de conocimiento realizado tendríamos que indagar sus efectos en el tiempo. Desde esta perspectiva intentamos preparar a los estudiantes para que puedan participar, disentir, cuestionar el conocimiento que se le presenta en la clase para que puedan comprender la problemática misma de su enseñanza. Hacemos nuestras las palabras de Freire (1997) quien expresa:

Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (p.24).

En palabras de Ana Clara del profesorado de Portugués lo expresa en su memoria de la siguiente manera:

¿En qué me contribuyó todo esto? En darme cuenta que el aporte de cada uno ayudó a que yo pusiera foco en aspectos de problemática educativa que antes no había mirado o a poder poner en palabras algo que ya venía resonando en mi mente y que no había podido hasta entonces expresar. Y estoy segura de que a los demás les pasó lo mismo. Al terminar la mesa, salí del aula llena de alegría y de nuevas expectativas... pero también con algunos replanteos sobre lo que la educación hasta ese momento no me había dado: la satisfacción de encontrarme con mis pares haciendo un trabajo de construcción y re-construcción del conocimiento." (Ana Clara del profesorado de Filosofía, 2015).

Es esta posibilidad la que pretendemos generar en nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. Cappelletti, S., Mora, M. y Sabelli, M. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Argentina: Siglo XXI.

Pérez Gómez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (8/9), 42-53.



BIBLIOGRAFÍA

- Boaventura Sousa, S. (2013). *La Universidad del siglo XXI*. Conferencia. Comentarista Dussell, E. Universidad Autónoma de México. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=E7BSirUOFio
- Camilloni, A. y otras. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2012). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *Revista InterCambios*, 1 (1). Recuperado de http://intercambios.cse.edu.uy/que-docente-hoy-en-y-para-las-universidades/
- González Sanmamed, M. (1995). Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pérez Gómez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8-9, 42-53.
- Sosa de Esteves, S. (2014). ¿Por qué es necesario cambiar la formación docente? Dispositivos para la formación: una opción epistemológica, una construcción metodológica. Cátedra: Didáctica y Curriculum, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Manuscrito inédito.
- Souto, M. (2006). Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones. *Actas Pedagógicas*, Universidad de Palermo. Buenos Aires.

Propuesta de un taller de modelización funcional

Teti, Claudia, cteti@fbioyf.unr.edu.ar Haidar, Alejandra, ahaidar@fbioyf.unr.edu.ar Bortolato, Santiago, sbortolato@fbioyf.unr.edu.ar Philippe, Valeria, vphilippe@fbioyf.unr.edu.ar Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Universidad Nacional de Rosario

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo difundir una propuesta diseñada e implementada por docentes de Matemática de las carreras de Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Química y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario.

En el marco del proyecto de investigación en el que participamos, "Diseño, implementación y evaluación de dispositivos didácticos para la enseñanza funcional de la Matemática", observamos un déficit en cuanto a contenidos de Álgebra en los currícula de estas carreras. Consideramos estos contenidos necesarios para el tratamiento de temas básicos del cálculo diferencial y, fundamentalmente, como herramientas para el desarrollo de la actividad matemática como actividad de modelización.

El fundamento teórico en que nos basamos es la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD). Desde la TAD se postula que el álgebra debe interpretarse como un instrumento genérico de modelización de praxeologías u organizaciones matemáticas (OM).

Nos proponemos emplear el instrumento algebraico de manera *funcional*, explicitando un tipo de cuestiones que viene a resolver la modelización algebraica y que pueden dar sentido a la inclusión álgebra en el currículo de las materias de las carreras de la Facultad.

Plantearemos entonces un sistema inicial para modelizar, apropiado para que su modelización requiera la utilización de las distintas herramientas que componen el álgebra elemental.

En este trabajo describimos únicamente algunos de los tipos de cuestiones que generan las sucesivas praxeologías y algunos comentarios respecto de la implementación de la propuesta, y que requirieron reconstruir algunas de ellas, que se suponía formaban parte del *equipamiento praxeológico inicial* de los estudiantes.



MARCO TEÓRICO

En el campo de investigación en Didáctica de la Matemática, el Programa Epistemológico aborda el problema de la Educación Matemática desde el análisis de las prácticas matemáticas que se llevan a cabo en las diferentes instituciones. En el ámbito de este enfoque, la TAD considera que toda actividad matemática puede ser interpretada como una actividad de modelización (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997) que está centrada en la noción de Organización Matemática (OM) o praxeología. Toda OM está compuesta por cuatro clases de elementos fundamentales:

- tareas o problemas matemáticos considerados en una institución dada.
- técnicas que permiten realizar las tareas, es decir, una manera sistemática de resolver las cuestiones propuestas.
- tecnologías que describen las técnicas utilizadas y justifican su pertinencia para resolver las tareas en las que se aplica. Dichas tecnologías permiten relacionar distintas técnicas y producir otras nuevas.
- teorías que permiten fundamentar las descripciones y justificaciones tecnológicas. La teoría justifica las tecnologías, tal como éstas justifican las técnicas.

Este sistema formado por los cuatro elementos conforma una OM considerada la unidad mínima de análisis de la actividad matemática.

Enel marco de la TAD, el caso particular del álgebra escolar ha sido motivo de investigaciones, algunas de ellas han abordado cuestiones referidas al proceso de algebrización de OM en la Escuela Secundaria. Distintos trabajos de investigación han constatado que determinadas características del álgebra escolar (uso casi exclusivo de las fórmulas como escrituras abreviadas de reglas de cálculo) traen como consecuencia la *ausencia del álgebra como instrumento de modelización*, lo cual dificulta enormemente el desarrollo de la modelización algebraico-funcional y obstaculiza la emergencia de las cuestiones problemáticas que podrían dar sentido al cálculo diferencial (Ruiz Munzón, Bosch y Gascón, 2011).

Desde la TAD se postula que el álgebra debe interpretarse como un instrumento genérico de modelización de OM. En particular, el álgebra escolar, antes de ser tematizada como objeto explícito de enseñanza, debe utilizarse para profundizar el estudio de determinadas OM previamente construidas.

Como esta teoría considera que toda actividad matemática puede ser interpretada como una actividad de modelización, Fonseca Bon, Gascón Pérez, y Oliveira (2014) interpretan la noción de "modelización matemática":

- *Incluye a la modelización intramatemática* (modelización matemática de sistemas matemáticos como una parte esencial de la actividad de modelización,



por ejemplo, la modelización algebraica de un sistema numérico o geométrico) que es inseparable de la modelización de sistemas extramatemáticos.

- Postula que los modelos que se construyen tienen estructura praxeológica, cuya función principal no es la de parecerse al sistema que modeliza, sino la de aportar conocimientos sobre él y hacerlo de la forma más económica y eficaz posible. Además la problemática de la adecuación o ajuste del modelo al sistema comporta la tarea de comparación de diferentes modelos de un mismo sistema.
- Describe los procesos de modelización como *procesos de reconstrucción* y articulación de OM de complejidad creciente que necesariamente tienen que partir de cuestiones problemáticas que se plantea una comunidad de estudio y que constituyen la "razón de ser" de las OM.

Se indica que para poder formular el problema didáctico como un auténtico problema científico es necesario explicitar un modelo epistemológico de la noción de la matemática escolar en determinada institución y utilizarlo como referencia para analizar los hechos didáctico-matemáticos. Dicho Modelo Epistemológico de Referencia (MER) es una red de praxeologías matemáticas y se concreta mediante una red de cuestiones y respuestas donde éstas tienen estructura praxeológica.

En el marco de nuestra propuesta, adoptamos como MER el propuesto en el trabajo de Ruiz Munzón *et al.* (2011), en el cual se amplía el modelo epistemológico del álgebra para articularlo con la modelización algebraica con parámetros. Se asume entonces el álgebra como instrumento de modelización y se espera que un estudiante alcance un nivel de algebrización caracterizado por una OM con una fuerte generalización de las ecuaciones, en las cuales no se limita el número de variables y no hay distinción entre parámetros e incógnitas. Es en este nivel donde se considera que culmina el proceso de algebrización elemental y es posible avanzar hacia los niveles de modelización algebraico-funcional y al uso de las técnicas del cálculo infinitesimal, aportando así cuestiones problemáticas que constituirán una posible razón de ser al cálculo diferencial de Bachillerato (Ruiz Munzón *et al.*, 2011).

LA PROPUESTA

La propuesta consiste en el desarrollo de actividades para estudiantes del primer año de las Licenciaturas Biotecnología, en Química y en Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Estas actividades seimplementan en talleres, no obligatorios y en horarios adicionales a los curriculares, por lo que quienes asisten se supone presentan interés hacia la matemática o son conscientes de la necesidad de reforzar sus conocimientos. Se propone el trabajo en grupos, con la guía y



ayuda de los docentes, y se solicita la presentación de un informe grupal al finalizar cada taller en el que no sólo se presenten los resultados obtenidos sino también la argumentación y fundamentación de los mismos.

Nos situamos en el momento en que los estudiantes se supone dominan las técnicas clásicas de resolución de ecuaciones e inecuaciones a través de operaciones aritméticas. Este *equipamiento praxeológico inicial* de la comunidad de estudio es necesario para el desarrollo de las praxeologías matemáticas que se construirán a medida que se avanza en los diferentes niveles de la modelización funcional (Ruiz Munzón *et al.*, 2011).

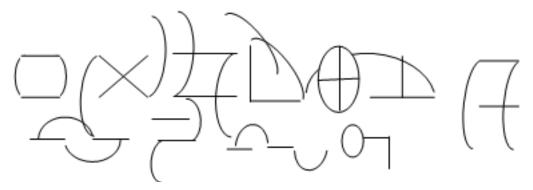
En el primer encuentro planteamos la siguiente situación:

Deseamos construir una pista para autitos de carrera a control remoto de manera que tenga dos tramos rectos de igual longitud y dos tramos semicirculares iguales.

Realiza un bosquejo de las formas posibles para una pista con tales características y decide cual sería la forma más conveniente y por qué.

Esta primera actividad permite a los estudiantes familiarizarse con la propuesta de trabajo autónoma y en grupos, donde deben tomar un rol más activo y participativo.

Las tareas involucradas en este primer momento son del ámbito de la geometría: identificar formas posibles y viables para la construcción de la pista. Construir un modelo de la pista, con el objetivo de *aportar conocimiento sobre el fenómeno analizado*.



Los grupos de trabajo proponen distintas formas posibles para la pista, argumentando los criterios de selección, las ventajas y desventajas de cada propuesta.

Los fundamentos para la selección son planteados y discutidos. Se descartan, teniendo en cuenta la situación, las pistas abiertas (no permiten recircular), las que tiene ángulos menores o iguales a 90°



(se descarrilarán los autos).

Las formas elegidas resultan: pista plana pista no plana

Se decide trabajar con el modelo de pista plana por tratarse de un caso más simple, para luego considerar la segunda opción.

Posteriormente, proponemos responder las siguientes cuestiones:

Q1) ¿Qué datos sobre las dimensiones de la pista necesitarás para calcular su longitud?

Si tuvieras esos datos ¿Cómo la calcularías?

Q2) ¿Qué datos sobre las dimensiones de la pista necesitarás para calcular el área que abarca? Si tuvieras esos datos ¿Cómo la calcularías?

Q3) Disponemos de sólo 20 m de material para armar la pista, realiza un análisis de las dimensiones posibles de la pista, discute en grupo las distintas formas posibles, y realiza un informe de las conclusiones, fundamentando cómo llegaste a ellas.

Las tareas implicadas en las cuestiones Q1 y Q2 involucran la identificación de variables, la delimitación de valores posibles, las relaciones entre ellas y los datos, el uso de fórmulas de la geometría.

Las variables más adecuadas para el contexto, que permitirán cálculos más sencillos, son la longitud del tramo recto y el radio del tramo circular:

L: longitud del tramo recto;

r: medida del radio del tramo circular

En esta instancia es posible abordar el problema con una primera técnica que los alumnos ya conocen, como es el uso de fórmulas de área y perímetro de figuras geométricas conocidas. Aparecen entonces implicadas dos nuevas variables y dos ecuaciones que las relacionan.

Longitud de la pista (P)

 $P = 2 L + \pi . 2r$

Área encerrada por la pista (A) $A = L. 2 r + \pi. r^2$

En la implementación de esta propuesta, a partir de los distintos planteos de los alumnos y sus argumentaciones, surgieron distintos interrogantes:

¿Hay alguna relación entre las medidas de la pista?

¿Es posible encontrar alguna expresión que nos permita calcular el lado del tramo recto conociendo el radio del tramo circular?

Para responder Q3 es necesario fijar el valor del perímetro de la pista:

$$20 = 2 L + \pi . 2 r$$

Queda planteada entonces una ecuación donde la solución no es



un número sino una relación entre la longitud del tramo recto (L) y la medida del radio (r).

Es aquí donde cobra razón de ser la aparición del álgebra como instrumento modelizador de la situación, donde se evidencia que no alcanza con las técnicas de despejar o reemplazar valores dados o intentar resolver ecuaciones.

Las dimensiones de una pista con las condiciones planteadas no son independientes y no pueden tomar cualquier valor; será necesario entonces encontrar la expresión que permite dar el valor del tramo recto conocido, el radio (o el radio dado el tramo recto):

$$L = 10 - \pi p r$$

Nuevamente es importante el rol docente como orientador del proceso a través de preguntas orientadoras:

¿Podemos construir una pista con el radio de 1 m, 2 m, 3 m,.....8 m,...? ¿Cuáles son los valores posibles? ¿Por qué?

A partir de la búsqueda de las distintas posibilidades, aparece la necesidad de calcular L y A para distintos valores de r, de organizar los datos de alguna forma y hacer el análisis de distintas situaciones.

En la implementación de la propuesta y en la búsqueda de una técnica más eficiente, surgió el uso de un software (Excel) para construir una tabla y poder responder a estos interrogantes. De esta manera ingresó al medio la tabulación, lo cual fue validado por la comunidad de estudio como una manera pragmática de organizar los datos.

Se concluye entonces que hay valores del radio para los cuales la longitud del tramo recto tomaría valores negativos, lo cual es incompatible con la situación modelizada.

Para determinar exactamente cuáles son las restricciones en los valores de r será necesaria entonces, la manipulación formal de las expresiones simbólicas que muestran las propiedades del sistema modelizado, en este caso la pista de autos, sus dimensiones posibles con perímetro fijo y variación del área encerrada por la misma. Esto permitirá obtener nuevos conocimientos sobre la situación modelizada.

En este caso se plantea una inecuación que limita los valores posibles del radio: $r < 10/\pi$ Con esta restricción a los valores del radio se puede visualizar, con distintos esquemas de la pista, cómo se va modificando la forma de la misma sin variar su longitud.

Para completar las actividades del taller se propone lo siguiente:



Manteniendo la condición sobre la longitud de la pista (o sea los 20 m de material para construirla), nos informan que disponemos para armarla de un espacio rectangular de 5 m x 9 m.

Investiga acerca de las dimensiones posibles de la pista para que cumpla estas condiciones, realiza un esquema gráfico de la forma de la pista en cada caso.

¿Podrías hallar el máximo valor que puede tomar el área abarcada por la pista? ¿Cómo lo harías?

En esta etapa la construcción del modelo algebraico (sistema de inecuaciones) y la utilización de técnicas numéricas requieren un esfuerzo demasiado importante y respecto del área no permiten asegurar, sino sólo conjeturar, que alcanza un valor máximo pero no exactamente para qué dimensiones de la pista se produce. La necesidad de responder con exactitud obliga a utilizar técnicas más precisas que requieren de una justificación e interpretación de los resultados aportados por la misma. Surge la necesidad de interpretar una "fórmula" como una relación funcional entre variables y utilizar el modelo funcional para estudiar propiedades de los sistemas modelizados, usando las técnicas matemáticas asociadas (funcionales y gráficas) que incluyen las relativas al estudio de la variación de magnitudes, crecimiento, decrecimiento, extremos, etc. Se trata, en definitiva, de técnicas que permiten el estudio elemental de las relaciones internas entre los elementos de una función y el análisis del comportamiento global de la misma (Fonseca Bon et al., 2014).

COMENTARIOS FINALES

Creemos que a través de esta propuesta podremos lograr se alcance un primer nivel de modelización funcional (Ruiz Munzón et al, 2011) de un sistema que se materializa en modelos que se expresan mediante funciones aisladas de una única variable y las correspondientes ecuaciones (e inecuaciones) asociadas. Este tipo de modelización incluye en cierta forma la modelización algebraica y viene a responder a cuestiones que hacen referencia a la variación de una magnitud del sistema en función de otra.

Hemos implementado esta propuesta y estamos en la etapa de evaluación de la eficacia de nuestro diseño.

Continuamos en el diseño e implementación de una actividad en la que a través de modificaciones en las condiciones de la construcción de la pista permitirán trabajar con familias de funciones de una variable para lograr un segundo nivel de modelización funcional.



BIBLIOGRAFÍA

- Chevallard, Y., Bosch, M., y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de https://curriculares.files.wordpress.com/2011/09/el_eslabon_perdido.pdf
- Fonseca Bon, C., Gascón Pérez, J. y Oliveira Lucas, C. (2014). Desarrollo de un modelo epistemológico de referencia en torno a la modelización funcional. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17 (3), 289-318. doi:10.12802/relime.13.1732
- Ruiz Munzón, N., Bosch, M. y Gascón, J. (2011). Un modelo epistemológico de referencia del álgebra como instrumento de modelización. En Bosch, M., Gascón, J., Ruiz Olarría, A., Artaud, M., Bronner, A. y Larguier, M. (eds.). *Un panorama de la TAD*. 10, 743-765. Barcelona: Centre de Recerca Matemática.

Análisis didáctico en la formación inicial de profesores de educación básica

Valenzuela Molina, Macarena, mvalenzualemolina@gmail.com
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile
Ramos Rodríguez, Elisabeth, Elisabeth.ramos@pucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
González Plate, Lylian, lylian.gonzalez@ucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
Portugal Villar, Jocelyn Lysette, jportugal@santotomas.cl
Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile

Introducción

La formación inicial docente en Chile no presenta una metodología de enseñanza común en cada universidad, quedando en manos de los académicos la forma en que ésta se lleva a cabo en el aula.

La didáctica de la matemática ha profundizado una metodología de enseñanza y aprendizaje de esta área, basada en el concepto de Currículo, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes de pedagogía, una herramienta de planificación que les permita diseñar una unidad didáctica, fundamentarla, justificar su diseño y llevarla a la práctica (Gómez, 2007). Esta metodología llamada Análisis Didáctico (Rico, Lupiáñez y Molina, 2013), consiste en una estrategia de diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas (Lupiáñez, 2009), se subdivide en otros cuatro análisis: contenido, cognitivo, instrucción y actuación, que permiten profundizar y elaborar tareas apropiadas de acuerdo al tópico o tema que corresponde trabajar en la sala de clases, en nuestro caso particular, en segundo ciclo de educación básica. Se espera que este procedimiento sea realizado de manera ideal por los futuros profesores, describiendo todos los procedimientos sistemáticos y secuenciados.

Esta metodología de planificación, fue llevada a cabo con un grupo de estudiantes de la Carrera de Educación Básica (primaria), con mención en matemática, de la Universidad Alberto Hurtado, en el marco del proyecto "Aprendizaje docente y desarrollo profesional en experiencias de enseñanza de la Educación Física y la Matemática en el Primer ciclo de Enseñanza Básica: Una mirada desde las representaciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica", que incluye a dos universidades chilenas más, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso⁹¹ y la Universidad Santo Tomás.

El desarrollo de los trabajos de los estudiantes fue complejo, debido a que no

⁹¹ Agradecemos a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por ser la institución financiadora de este estudio.



tenían conocimientos sobre esta metodología, tuvieron que ir profundizando en ella a medida que diseñaban su trabajo final de titulación.

Los resultados obtenidos por los estudiantes, fueron muy satisfactorios, ya que lograron realizar el análisis de contenido y análisis cognitivo del tema que les correspondía trabajar, profundizando en los conceptos matemáticos que debían manejar en su práctica pedagógica. También fueron capaces de diseñar e implementar una unidad didáctica consistente en 16 horas pedagógicas, la cual llevaron a cabo en distintos colegios de Santiago, en donde realizaban su experiencia laboral. La reflexión personal y la reflexión acompañada por el tutor didacta, le permitieron analizar en profundidad la implementación de su unidad.

MARCO DE REFERENCIA: ANÁLISIS DIDÁCTICO

El análisis Didáctico es una herramienta, que permite diseñar, poner en práctica y evaluar unidades didácticas en la enseñanza de las matemáticas (Lupiáñez, 2009). Esta metodología de planificación, basada en la teoría de Currículo, propuesta por Rico (1997b), responde a cuatro cuestiones esenciales: ¿Qué es el conocimiento matemático? ¿Qué es el aprendizaje? ¿Qué es la enseñanza? y ¿Para qué sirve el conocimiento?

Estas cuestiones se relacionan con cuatro dimensiones del currículo: cultural y conceptual, cognitiva o de desarrollo, ética o formativa y la dimensión social, que permiten organizar y relacionar la legislación educativa en la planificación docente. Cada una de estas dimensiones se puede concretizar en diferentes niveles, que dependen de las personas o instituciones involucradas, éstas dimensiones son: planificación del docente, sistema educativo, disciplinas académicas y teológicas (Rico, 1997a).

Por tanto, el trabajo de planificación de unidades didácticas que realizan los estudiantes de educación básica, corresponde al nivel de "Planificación docente", en dónde se toman decisiones respecto al contenido, objetivos de aprendizaje, metodologías de enseñanza y evaluación. Cada uno de los análisis se constituye por algunos organizadores del currículo, herramientas conceptuales y metodológicas, permiten analizar temas específicos de las matemáticas escolares, usando la información obtenida en el diseño, implementación y evaluación de las unidades (Rico, 1997a).

Se espera que el uso del Análisis Didáctico, desde una visión funcional en la formación inicial de profesores (Gómez y González, 2008), permita que los estudiantes desarrollen las competencias de diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas y la profundización en el conocimiento didáctico que se obtiene luego de realizar idealmente este procedimiento.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de contenido, donde el profesor



identifica, selecciona y organiza los significados y procedimientos matemáticos relevantes para su unidad didáctica (Lupiáñez, 2009). Éste se concreta en 3 subanálisis, definidos por Lupiáñez (2009), de la siguiente manera:

- A. Sistemas de representación: Diferentes formas de representar el contenido y sus relaciones con otros conceptos y procedimientos.
- B. Estructura conceptual: establece todas las relaciones y conexiones entre conceptos y procedimientos correspondientes al foco de trabajo en la unidad didáctica.
- C. Fenomenología: considera los fenómenos (contextos, situaciones y problemas) que dan sentido al contenido correspondiente a la unidad didáctica.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que pretendemos disponer de información que muestre cuál es el alcance del análisis didáctico en la formación inicial de profesores de matemática de Chile. Tomando como instrumentos de recogida de datos las producciones de los estudiantes, realizamos un análisis de contenido de las mismas (Krippendorff, 1990), fijando como unidades referenciales, los conjuntos de párrafos que tienen conexión o idea en común.

El contexto de este estudio se enmarca dentro de un acompañamiento didáctico en el trabajo final de titulación de los estudiantes informantes.

Se consideró como sujetos informantes los estudiantes de la carrera de Educación Básica (primaria), con mención en matemática. Un primer grupo correspondiente a estudiantes de último año, quienes sin tener conocimiento de esta estrategia, fueron guiados en su trabajo final de titulación, consistente en el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica en matemáticas, para ser realizada en un curso del segundo ciclo (alumnos entre 10 y 12 años aproximadamente) en educación básica. Y un segundo grupo, correspondiente a estudiantes de cuarto año de pedagogía, en el primer curso de la mención en matemáticas, correspondiente al eje números y operaciones, para segundo ciclo básico (alumnos de 10 a 13 años aproximadamente). Los contenidos y objetivos de aprendizaje que trabajará durante el proceso de este estudio (en el acompañamiento en su trabajo final de titulación) en un tiempo y nivel, determinado por la institución en dónde realizan su práctica profesional, respondiendo al plan anual propuesto en el currículo nacional vigente se presentan en la tabla 1.



Tabla 1: Resumen de las actividades realizadas por los estudiantes durante el año académico 2014.

Tarea	Descripción			
Diagnóstico	Investigar las características del colegio, Proyecto Educativo y			
institucional	metodología de enseñanza.			
Diagnóstico pedagógico	Investigar las características de los estudiantes del curso en dónde se realizará la implementación de la unidad didáctica. Conocer edad contexto, estilos de aprendizaje y formas de trabajo.			
Marco teórico general	Investigar teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje acordes al diagnóstico realizado anteriormente.			
Marco teórico específico	Primera parte del Análisis Didáctico:			
	1° Análisis de contenido			
	2° Análisis cognitivo			
Planificación	Segunda parte del Análisis Didáctico:			
	3° Análisis de instrucción, diseño de actividades para los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en el currículo nacional.			
Reflexión	Última parte del Análisis Didáctico:			
	4° Análisis de actuación			

Cada una de estas tareas fue supervisada por académicos y didactas de la especialidad matemática, quienes acompañaron el trabajo de cada uno de los estudiantes.

El objetivo general del acompañamiento didáctico es proporcionar la metodología de Análisis Didáctico, que le permita diseñar, implementar y evaluar unidades didácticas, desarrollando las competencias necesarias y el conocimiento didáctico que le permita desenvolverse de manera ideal en su labor docente, en un proceso formativo en su último año de carrera profesional docente.

Se espera, que a partir de esta experiencia, los estudiantes:

- Investiguen y profundicen un contenido específico de las matemáticas escolares, correspondientes a la unidad didáctica que les corresponde implementar.
- Realicen un análisis cognitivo, identificando las expectativas de aprendizaje, los errores y dificultades y la identificación de actividades y tareas que permiten desarrollar el contenido correspondiente a su unidad didáctica.
- Colaboren y contribuyan en el diseño de las unidades de sus compañeros.
- Escuchen las críticas y retroalimentaciones periódicas de sus pares y su tutor.
- Reflexionen, respondan, fundamenten y justifiquen el diseño de su unidad didáctica, de acuerdo a sus investigaciones respecto al tema en estudio.
- Implementen la unidad didáctica en el colegio en que realizan su experiencia laboral.
- Reflexionen en torno a la implementación de su unidad didáctica.
- Presenten un trabajo final de titulación que contemple, el análisis



didáctico en el diseño, implementación y evaluación de su unidad didáctica, que contemple el panorama general de su experiencia, indicando sus debilidades y fortalezas en su práctica docente y sus reflexiones respecto a su trabajo final.

Durante el proceso de construcción de su unidad didáctica, los estudiantes en formación asisten regularmente a su experiencia laboral, que consiste en estar 15 horas en aula, a cargo de un profesor guía (que trabaja en el colegio y está a cargo de la asignatura de matemática). Durante ésta experiencia laboral, el estudiante tiene diversas labores, entre ellas, acompañar al profesor guía en sus clases, asistirlo en el trabajo directo con los alumnos del colegio, apoyar en la revisión de tareas, actividades y evaluaciones que tienen los alumnos, realizar algunas clases, las cuales son observadas por el tutor didacta de la Universidad.

Al finalizar su trabajo I de titulación, que contempla el escrito general de la experiencia, los estudiantes defienden su trabajo frente a una comisión evaluadora, en la cual hay tres formadores universitarios: un formador en matemática, un formador en didáctica de la matemática y un formador generalista. Ésta instancia permite aprobar o reprobar a los estudiantes, lo que permite o no su titulación como profesor.

Análisis y resultados

Al analizar las producciones de los alumnos se tienen diversos resultados, que por cuestiones de espacio, profundizaremos sólo en el análisis de contenido. Uno de los trabajos que debían realizar los estudiantes es diseñar un esquema de representaciones, un ejemplo de ellos se ilustra en la figura 1, un esquema de representaciones del concepto matemático decimales.

En el esquema se puede identificar una clasificación realizada por un estudiante en formación, en el cual muestra cuatro formas de representar los decimales: simbólica, verbal, manipulativo y gráfico. En cada uno de los aspectos de clasificación nombra una serie de elementos con los cuales se puede trabajar los decimales, los cuales son utilizados en su diseño didáctico de acuerdo a los objetivos de aprendizaje correspondientes a su unidad.



SISTEMA DE REPRESENTACIÓN

SIMBÓLICO

VERBAL

MANIPULATIVO

GRÁFICO

Regletas decimales

Cubos multibases

Cubos multibases

Tarjetas con fracciones y decimales

Decimal

Fraccionaría

Potencia

Figura 1: Esquema de representaciones sobre números decimales

En este ámbito también se observa la dificultad que tienen los estudiantes por apreciar representaciones simbólicas en geometría, como serían las representaciones algebraicas de rectas de la forma "ax+by+c=0", o las simples sustituciones por letras, como la recta "r", o la recta AP.

Los estudiantes también debían diseñar un esquema conceptual sobre el contenido tratado. La figura 2, muestra un ejemplo de ellos para uno de los grupos de estudiantes.

Recta Numérica Computador
Bloque multibase
Calculadora
Papel
Cuadriculado
Décima

Déci

Figura 2: Esquema conceptual sobre números decimales

En la ilustración anterior se observa que los estudiantes intentan dar a conocer todos los conceptos, elementos y relaciones que se deben poner en juego en el desarrollo de la unidad didáctica que le corresponde diseñar. En esta red conceptual se observan los conceptos previos y aquellos que se verán más



adelante, de ésta manera, el profesor en formación se evidencia que éste conoce la progresión de los contenidos a enseñar con los puede trabajar en profundidad.

Por último, dentro del análisis de contenido, los estudiantes llevan a cabo un análisis fenomenológico. Analizaremos las producciones de un grupo de estudiantes que se enfocó en el contenido de decimales (figura 3).

METIDA

Figura 3: Ejemplo de esquema fenomenológico

En la tabla 2 a y b se presentan dos párrafos textuales de un informe que realizaron estudiantes en formación, los cuales ponen de manifiesto el profundo análisis fenomenológico que llevaron a cabo, de tal manera de construir un cuadro síntesis, que es el que se muestra más abajo. En él se establecen ciertas conexiones entre las situaciones matemáticas y los contextos en los cuales se puede trabajar el contenido correspondiente a su unidad.

A continuación se expone parte del informe de los estudiantes:

Tabla 2a: Ejemplo de unidades de análisis referidas al análisis fenomenológico realizado por uno de los grupos de estudiantes

Unidades de análisis

Para llevar a cabo el análisis fenomenológico hemos decidido plantear un cuadro de dos ejes en el cual proponemos ejemplos de posibles usos de los decimales junto con definir los espacios de su uso. Para esto hemos trabajado con dos autores diferentes.

Las columnas se refieren al criterio clasificador de las tareas matemáticas (OCDE, 2003). Estas se dividen en situaciones personales, educativas o laborales, públicas y científicas. Éstas se refieren a posibles esferas de aplicación de cualquier concepto matemático en la vida. Por otra parte, los usos prácticos de los decimales están ubicados en las filas. Estos son: Medida, división entera, aproximaciones, porcentaje, computadores y calculadora y notación científica (Castro, 2001).

A partir del trabajo realizado los estudiantes llegan a ciertas conclusiones. A continuación mostramos extractos de conclusiones realizadas por los estudiantes en formación, las cuales evidencian los aprendizajes que obtuvieron, luego de realizar el análisis didáctico:



Tabla 2b: Algunas conclusiones de los estudiantes sobre el análisis didáctico realizado

Unidad de análisis

Ejemplo 1

"tomando en cuenta los postulados del texto "Capítulo 2. El análisis didáctico: La planificación del aprendizaje desde una perspectiva curricular", reconocemos la importancia de comenzar nuestro análisis didáctico a partir de un análisis de contenido que, como docentes, nos permite reconocer los principales conceptos que están incluidos en nuestro objetivo de aprendizaje. Aplicar esta metodología de trabajo nos permitió ordenar información, realizar un esquema, reconocer las formas de representación y además situar los contenidos en las diversas situaciones y contextos que pueden ser utilizados."

Ejemplo 2

A través de los diversos análisis que hemos realizado, hemos aprendido bastante acerca de los números decimales en los tres niveles en los que trabajamos. Esto nos provee de herramientas para enfrentar el análisis cognitivo y las posteriores etapas del diseño, implementación y evaluación de nuestra unidad didáctica. Además es una herramienta que nos puede servir el día de mañana para planificar y ejecutar nuestras propias unidades y clases en el ámbito laboral.

En la tabla anterior, se muestran dos ejemplos concretos sobre las conclusiones realizadas por los estudiantes, luego de hacer el análisis de contenido.

En el ejemplo 1, los estudiantes concluyen sobre la importancia de realizar este análisis, para reconocer y estructurar los conceptos correspondientes a su unidad didáctica. En el ejemplo 2, los estudiantes identifican los aprendizajes que lograron del concepto analizado, en su caso los números decimales; además son capaces de relacionar el análisis de contenido como sustento para las posteriores etapas del Análisis Didáctico.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las reflexiones entregadas por los estudiantes en sus bitácoras de aprendizaje, se pueden observar diversas ideas. El análisis didáctico es un aporte significativo en la formación inicial docente, ya que existe una secuencia lógica de investigación, que les permite a los estudiantes construir conocimientos didácticos: teóricos, técnicos y prácticos.

De acuerdo al aspecto teórico del conocimiento didáctico, reflexionan en torno a cuestiones como las siguientes: qué contenidos encierran los temas de la matemática, cómo se conectan los contenidos aprendidos en cursos anteriores, los contenidos a enseñar y los contenidos futuros, entre otros.

El análisis cognitivo, les permitió a los estudiantes examinar finalidades de aprendizaje que les sugieran distintas estrategias y metodologías de enseñanza, comenzaron a plantear estrategias concretas de intervención sobre algunos errores y dificultades específicas del contenido, las que se observan en algunas clases observadas. Van disponiendo de criterios para fundamentar y justificar la selección y el diseño de ciertas tareas y actividades de clases.



Los estudiantes son capaces de identificar ciertas debilidades y fortalezas en el desarrollo de su unidad didáctica, tanto en el diseño como en su implementación. Se sienten con capacidad para tomar decisiones, para enfrentar y solucionar problemas, para analizar situaciones y dar respuestas.

El trabajo colaborativo en el seminario, favorece que los estudiantes aprecien sus cualidades, y desarrollen habilidades de trabajo colaborativo, contribuyendo a su formación docente como personas críticas respecto a su trabajo y el trabajo de otros, capaces de tomar acuerdos y decisiones importantes en una comunidad, y pensar en la educación como una construcción social de la cual somos todos responsables.

En otros trabajos nuestros (Valenzuela, 2012) resaltamos que es fundamental observar la historia, la fenomenología, y otros organizadores del currículo, para el diseño, planificación y evaluación de unidades didácticas. Sostenemos que los organizadores del currículo son parte esencial al iniciar los cursos de formación docente en matemática, así como su uso secuencial en la enseñanza de las matemáticas. Esta situación se considerará en el próximo acompañamiento de los estudiantes en formación al que se hizo referencia en este artículo.

De acuerdo a esta experiencia, se puede constatar que es necesario diseñar cursos de formación inicial docente en matemáticas, que profundice sobre el significado matemático y didáctico del contenido. el uso del análisis didáctico se ha manifestado como una herramienta útil para desarrollar las competencias necesarias para el diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas, situación a considerar en el próximo curso de formación inicial docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Gómez, P. (2006). Análisis didáctico en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. En P. Bolea, M. J. González y M. Moreno (Eds.). *X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 15-35). Huesca, España: Instituto de Estudios Aragoneses. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/1278/
- Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. Granada, España: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/444/
- Gómez, P. y González, M. J. (2008). Mathematics knowledge for teaching within a functional perspective of preservice teacher training. Trabajo presentado en *ICME 11 Topic Study Group 27*, Monterrey. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/418/



- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lupiáñez, J. L. (2009). Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. Didáctica de la matemática (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de http://tinyurl.com/8k4wt9j
- Rico, L. (1997a). Bases teóricas del currículo de matemáticas de educación secundaria. Madrid: Síntesis.
- Rico, L. (1997b). Los organizadores del currículo de matemáticas. En Rico, L. (coord.). *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 39-59). Barcelona: Horsori.
- Rico, L., Lupiáñez, J. L. y Molina, M. (2013). *Análisis didáctico en educación matemática*. Granada: Comares.
- Valenzuela, M. (2012). Uso de materiales manipulativos didácticos en la enseñanza de la geometría. Un estudio sobre algunos colegios en Chile. Trabajo Final de Master, Universidad de Granada, España.

EL RECONOCIMIENTO DE LA AUDIENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL AUTOR EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Vartalitis, Andrea, andrevarta@hotmail.com Universidad Nacional de Villa María

Introducción

Los desarrollos teóricos en alfabetización académica la definen como el proceso por el cual los estudiantes del nivel superior llegan a pertenecer a una comunidad científico/profesional dada en virtud de la apropiación de las formas de razonamiento y discursivas propias de dicha comunidad (Chalmers y Fuller, 1996; Chanock, 2000; Coffin et al., 2003; Hjortshoj, 2001; Jones, Turner y Street, 1999; Lea y Street, 1998; Russell, 1990; Russell y Foster, 2002; Carlino, 2005, 2013). Podemos decir que la expresión refiere también al desarrollo del conjunto de nociones y competencias necesarias para la participación en las prácticas de lectura y producción de textos requeridas en las distintas disciplinas en el nivel superior y, eventualmente, en la cultura discursiva profesional. También llamada alfabetización terciaria o superior, y/o literacidad académica (Carlino, 2013), el término ilumina la diferencia entre los modos de leer y escribir, es decir, de buscar, adquirir, elaborar, construir y comunicar conocimiento en los distintos niveles de educación, y cuestiona la idea de que la alfabetización es una competencia que se adquiere o no en el nivel medio como una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre (Carlino, 2013; Russell, 1990). Sostiene que, por el contrario, los contextos en los que se lee y escribe en las distintas disciplinas y en los distintos niveles, i.e., los contenidos, los propósitos, los participantes, y la reflexión implicada, exigen el continuo proceso de aprendizaje de nuevas formas de leer y escribir y de desempeños de comprensión de creciente complejidad. Es en este sentido que la alfabetización académica en la formación de profesionales en la educación superior cobra una nueva dimensión como proceso de enculturación que promueve la adquisición de dichas competencias, las macro habilidades textuales entre ellas, para el desarrollo de los individuos como profesionales en un área disciplinar dada (Bazerman, 1997; Bazerman et. al., 2009).

Podemos decir que existen distintas culturas en torno de la escritura y la lectura, y que, siendo una de las más complejas, con patrones de pensamiento y de prácticas altamente estructurados, la cultura académica es esencialmente diferente de la cultura en la escuela media. Mientras en la enseñanza media se promueve el aprendizaje de los conocimientos transmitidos por los docentes, la enseñanza superior promueve la autonomía a través de las búsquedas que los mismos estudiantes realicen para la construcción del conocimiento



y su transferencia a otros contextos. Mientras la escuela media promueve un análisis del saber en términos de verdadero o falso, sin que los desarrollos teóricos sean especialmente contextualizados, en la universidad se promueve el pensamiento crítico por medio de la presentación de distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno; los conocimientos tienen autores e historia (Carlino, 2013; Vardi, 2000). La escuela media suele no propiciar el desarrollo de la escritura como macro-habilidad; en cambio, la educación superior requiere de esta competencia no solo para la comunicación del saber sino como herramienta epistemológica tendiente al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la construcción y apropiación del conocimiento. Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y las prácticas de lectura y escritura en los diferentes niveles educativos configuran formas de pensar, de interpretar y de producir textos y discursos específicos de cada nivel y disciplina; hacer estas diferencias visibles facilita el paso de un nivel educativo a otro y promueve la comprensión del proceso de apropiación de la nueva cultura por parte de los estudiantes.

A partir de esta concepción de la lectura y la escritura en el nivel superior se ha argumentado en contra de la tendencia a considerar la alfabetización como un estado; como competencias elementales aplicables a cualquier contexto (Russell, 1990; Sinclair, 1993; Suskie, 2000; Tolchinsky y Simo, 2001; Carlino, 2003). Se ha refutado la creencia de que el lenguaje académico es una forma externa, separada del contenido del que trata, de que la comprensión de los temas y la producción de los textos universitarios son procesos básicos, "habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria [...] y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (Russell, 1990: 53). Ciertamente, la especialización de cada campo de estudios conlleva diferentes esquemas de pensamiento y de comprensión de los fenómenos estudiados, lo que se hace evidente en los diferentes géneros discursivos, orales y/o escritos, que realizan los contenidos disciplinares. Las exigencias discursivas difieren no solo en los diferentes niveles educativos sino que además son indisociables de cada campo de estudios (Carlino, 2003; Rose y Martin, 2012). Las distintas disciplinas hacen usos diferentes del lenguaje (Bakhtin, 1994) y muchos estudios han comprobado los beneficios, y por lo tanto promueven la enseñanza de estas exigencias discursivas a través de configuraciones didácticas que implementen tareas de consulta y producción de textos propios de cada disciplina y nivel por medio de la exposición de los estudiantes a las prácticas de la cultura disciplinar dada (Beasley y Knowles, 1995; Carlino, 2002; Chanock, 2000; Spinks, 2000; Russell, 1990).

En el campo de las segundas lenguas, como en otras disciplinas, la lectura y la escritura académica constituyen prácticas socio profesionales inherentes al quehacer disciplinar tanto como herramientas de conocimiento sin las cuales no habría desarrollo. Sin embargo, el desafío se complejiza para los futuros



profesionales de lenguas extranjeras, para quienes el objeto de estudio, esto es, el sistema de la lengua, es a su vez medio de comunicación y herramienta epistemológica. La lectura y la escritura no sólo son un medio de registro o comunicación sino un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber (Olson, 1998; Woodward-Kron, R., 1999). Justamente, la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición en diferentes idiomas -en nuestro caso en inglés- reside en la apropiación a través de la lectura y la escritura no sólo del conocimiento del tema sobre el que se redacta sino del uso del sistema de la lengua -los recursos léxicos, fraseológico y gramaticalespara realizar los significados en las diferentes esferas del conocimiento, donde la lengua adquiere tipos relativamente estables, aquello que Voloshinov denominó géneros discursivos ([1919] 1986). En este sentido, los estudios sobre géneros discursivos desarrollados en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional de la escuela australiana (Martin y Rothery, 1990; Martin y Rose, 2012) contribuyen con lineamientos pedagógicos tendientes a la comprensión no solo del sistema de la lengua sino del funcionamiento de los géneros textuales disciplinares, y, por lo tanto, al empoderamiento de los estudiantes en la producción escrita de significados. En este trabajo, y en el marco de la Pedagogía de Género, presentamos algunas de las estrategias de enseñanza aprendizaje orientadas al reconocimiento de los participantes en el hecho comunicativo y su impacto en el uso de los recursos léxico-gramaticales en la composición, lo que, a su vez, promueve la construcción de la identidad del estudiante como autor de sus propios textos.

Desde su enfoque de educación basada en la cultura, o enculturación, la Pedagogía de Género, a diferencia de otras concepciones sobre el modo de ver el lenguaje, destaca las dimensiones socio-culturales de sus prácticas. Este enfoque propone un plan tendiente a desarrollar la pertenencia de los estudiantes a una comunidad académica dada haciendo explicitas las formas de los géneros discursivos que en ella se emplean. Al promover el desarrollo de las macro-habilidades de lectura y escritura académica hacia el interior de las disciplinas, este proceso, al que Martin y Rothery llamaron Ciclo de enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos (1990), replica la forma natural en la que los usos del lenguaje son aprendidos desde la temprana infancia, y argumenta que, siendo este aprendizaje un proceso que requiere interacción social, los docentes son quienes deben transferir el conocimiento de los géneros disciplinares a sus estudiantes.

En el ciclo de enseñanza y aprendizaje de géneros discursivos reconocemos los desarrollos de Vygotsky (2013), según los cuales el aprendizaje se produce en lo que el teórico llamó la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad del individuo de resolver un problema independientemente, y el nivel de desarrollo potencial,



determinado por la guía de un experto en el área. Asimismo, los autores se basan en los desarrollos de Bruner y su concepto del andamiaje para representar el proceso por el cual los individuos aprenden dada una instrucción secuenciada adecuadamente, en la que los nuevos aprendizajes se apoyan en contenidos ya adquiridos. El Ciclo de enseñanza y aprendizaje propuesto por la escuela australiana describe una secuencia de cuatro fases diseñada para enseñar a los estudiantes a generar los textos propios del contexto de la cultura de una ciencia dada, es decir, a ser usuarios competentes o independientes de los distintos géneros discursivos.

La primera fase del ciclo, exploratoria de los conocimientos previos que los estudiantes puedan tener acerca del tema que los ocupara, está orientada a reconocer el contexto y generar contenidos que inicien un proceso de familiarización con el campo por medio de la lectura y la discusión en grupo; verificación de palabras claves y vocabulario especifico. En esta etapa, el estudiante comparte sus experiencias respecto del tema dado. El docente guía el intercambio promoviendo el gradual reconocimiento de la propia voz queda cuenta de una visión de la cuestión en relación con la voz de los compañeros respecto del mismo tema. Esta práctica propicia la sensibilización de los estudiantes acerca de la naturaleza dialógica no solo del lenguaje sino del propio conocimiento, lo que permitirá, en las fases siguientes, introducir la noción de intertextualidad y el reconocimiento de los participantes en esta práctica social.

En la segunda fase de modelado y deconstrucción, el objetivo fundamental es que los estudiantes sean capaces de sumergirse en el contexto de producción textual para comprender el porqué del texto; cómo se elabora; su relación con la realidad y otros textos; las expectativas de los lectores y su cumplimiento por parte del productor. Con lo cual, se analizan con los estudiantes los modelos de la cultura escrita dada proporcionando ilustraciones de las prácticas de la comunidad discursiva. Los expertos o usuarios competentes en esta cultura profesional lo son porque pueden hacer uso del sistema -los recursos léxicos, fraseológico y gramaticales- pero también porque son usuarios competentes de las regularidades que en las diferentes esferas desarrolla el lenguaje, es decir, de los géneros discursivos. En la concepción materialista del estudio de géneros, el uso de la lengua, presente en todos los ámbitos de la actividad humana, se realiza en enunciados o elocuciones concretas que se convierten en discurso al tener un autor, es decir, un sujeto social que crea un texto con un propósito particular y dando voz a su propia visión. El texto siempre refleja las condiciones materiales específicas de la situación dada y los objetivos de la interacción. Esto queda plasmado no sólo en el contenido y estilo, sino también en el reconocimiento de los enunciados de otros sujetos/autores respecto del mismo tema. Dada su naturaleza social y dialógica, el texto no puede ser



considerado como una combinación de recursos lingüísticos totalmente libre e individual, y durante el modelado y la deconstrucción en el Ciclo de enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos, se promueve el reconocimiento por parte de los estudiantes de esta dimensión social de la lectura y la escritura.

El docente analiza con los estudiantes y ejemplifica los diferentes aspectos del género textual dado. Algunos interrogantes que se plantean durante el modelado con el objetivo de promover este análisis son: ¿Quiénes intervienen en esta práctica social? ¿Por qué se selecciona este texto para su análisis? ¿En qué contexto de producción se encuentra? ¿A qué género se asignaría inicialmente? ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes con este tipo de texto en su carrera? ¿Cuán típico del género es el texto en términos de su contenido? ¿Qué expectativas genera? ¿Qué convenciones del género se reconocen en el texto? ¿Quién produce este texto y quién lo lee? ¿Qué supuestos ideológicos y valores aparecen en el texto? ¿Cuáles son las características del lenguaje en cada una de las fases comunicativas del texto? ¿En qué se diferencian cada una de estas fases? ¿Cuál es su propósito individual? ¿Cómo las interpretaría quien lee este texto? Estos interrogantes apuntan a explicitar, poner al descubierto la dimensión social del texto y a promover la sensibilización respecto de las especificidades del género, las que de otra manera quedarían ocultas.

El reconocimiento e identificación de diferentes voces en el texto gradualmente promueve la construcción de la identidad del estudiante no solo como lector de los textos de otros integrantes de una comunidad discursiva, sino que comienza el mismo a asumir la responsabilidad de las decisiones que escribir conlleva. En primer lugar, el reconocimiento del autor por medio de los procesos retóricos que realizan su posición respecto del tema; aquello que quiere lograr con su texto; la inclusión o no de otras posturas, etc. Asimismo, la audiencia y sus expectativas, reconocidas por medio de los procesos retóricos que el autor utiliza para la construcción de una determinada audiencia dando, por ejemplo, cierta organización a su texto, la cual responderá a los requerimientos de claridad e información de los lectores. Por último, en el texto se incluyen, o no, otros autores o voces, y los estudiantes deben aprender a identificar esta participación en los procesos retóricos que se utilizan para adherir o contra-argumentar las afirmaciones de otros autores.

Podría decirse que estas dos primeras fases del ciclo de enseñanza y aprendizaje de los géneros textuales típicamente tendrán lugar al principio de este proceso. Sin embargo, dada la flexibilidad que los creadores del Ciclo le atribuyen, y dependiendo del progreso y las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes, las estrategias de estas dos primeras fases se repiten aun cuando se hayan iniciado las últimas dos de construcción conjunta y construcción independiente dado el valor del acompañamiento por parte del docente que estas proporcionan.



En la tercera y la cuarta fases de construcción conjunta e independiente respectivamente, se procede a la aplicación de los conocimientos acerca del género adquiridos en la etapa de modelación y deconstrucción. Primeramente, se trabaja en conjunto y colaboración con los pares en la búsqueda de información acerca del tema sobre el que se elaborara un texto en colaboración. En grupos, se confecciona un plan outline que da cuenta de la posible organización de la información que se desea incluir. Los estudiantes socializan este plan outline con el resto de los grupos, y en forma oral se discuten sus aciertos y o posibles problemas. Esta actividad de revisión conjunta ayuda a fortalecer lo aprendido acerca del género hasta esta instancia toda vez que las observaciones que se hagan deben estar debidamente justificadas; posibles errores léxico-gramaticales o de organización y estructura del texto. Progresivamente, los estudiantes trabajarán individualmente con sus propios textos siguiendo la misma secuencia de búsqueda de información, preparación de plan outline retroalimentación por parte del docente, seguida de la elaboración de borradores para la elaboración de la versión final texto. Es fundamental destacar la importancia de la retroalimentación colectiva e individual del docente. Se trabaja en el colectivo, las dificultades y los aciertos comunes a todos y en el plano individual, las dificultades particulares de los estudiantes que requieran algún tipo de trabajo tutorial. En estas fases, la docente debe propiciar un rol activo por parte de los estudiantes con el fin de que estos puedan consolidar los conocimientos adquiridos. El progreso de estas fases de producción se da gradualmente; a medida que los estudiantes transitan nuevas experiencias de lectura y escritura orientadas a la adquisición y el control de los distintos géneros, también podrán referirse al propio proceso en valiosas reflexiones metacognitivas, a la vez que se consolidan como autores de sus textos.

Conclusión

En la formación de docentes investigadores de una lengua extranjera, el llamado proceso de alfabetización académica debe tender a desarrollar las competencias lingüísticas y profesionales inherentes a una comunidad científico-profesional que requiere tanto de conocimientos del sistema de la lengua, en nuestro caso el inglés como lengua extranjera, como de las formas y desarrollos del pensamiento necesarias para la participación como miembros activos en dicha comunidad. En este marco, los desarrollos teóricos de la Pedagogía de Género contribuyen con el Ciclo de enseñanza-aprendizaje de géneros discursivos, en el que los docentes implementan intencionalmente estrategias para desarrollar diferentes formas de enculturación. Este es un complejo proceso que reafirma la importancia del rol del docente experto



quien debe hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura académica como prácticas sociales tendiente a la construcción de un perfil profesional. El reconocimiento de la dimensión social del lenguaje a través de la enseñanza de los géneros discursivos propicia el reconocimiento de la audiencia en el hecho comunicativo, como así también la construcción de la identidad del estudiante como autor de sus propios textos y miembro de una comunidad científico discursiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. ([1979] 1994). *The Problem of Speech Genres. Speech Genres and Other Late. Essays*. Ed. Caryl Emerson y Michael Holquist.Translated by Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop & H. Ostrum (Eds.). *Genre and writing* (pp. 19-26). Portsmouth: NH: Boynton/Cook.
- Bazerman, C., Bonini, A. y Figueiredo, D. (2009). *Genre in a Changing World*. Fort Collins: Parlor Press.
- Bode, J. (2001). Helping students to improve their writing skills. In D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sydney: Craftsmen Products Pty.
- Bruner, J. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978.* New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en Tercer encuentro la universidad como objeto de investigación. Departamento de Sociología. Universidad Nacional de La Plata. *Educere, Investigación*. 6 (20), 410-420.
- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6, (9)11-33. Recuperado de https://sites.google.com/.site/jornadas-giceolem/universidad.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at university*. Londres: Kogan Page.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5 (11), 95-106.



- Coffi N.; Curry, C.; Goodman, M.; Hewings, A.; y Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. Londres: Routledge.
- Devitt, A. (2004). Writing genres. University Press: Carbondale.
- Hjortshoj, K. (2001). The transition to college writing. Boston: Bedford/St.Martin's.
- Jones, C.; Turner, J. y Street, B. (1999). *Students writing in the university.Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Martin, J, y Rothery, J. (1990). Literacy for a Lifetime. Sydney: Film Australia.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Edición original en inglés de 1994.
- Rose, D. y Martin, J. (1992). Learning to Write/Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School: Scaffolding Democracy in Literacy Classrooms. Reino Unido: Equinox Textbooks & Surveys in Linguistics.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. 2a ed. University Press: Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois.
- Russell, D. y Foster, D. (2002). Introduction: rearticulating articulation. En Foster, D. y Russell, D. (eds.). Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education. Urbana, ILT: NCTE Press.
- Sinclair, M. (1993). Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication. *Text*, 13 (4), 529-558.
- Tolchinsky, L. y Simo, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum.* Barcelona: ICE/Horsori.
- Vardi, I. (2000). What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks. Ponencia presentada en Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium. Queensland University of Technology, Brisbane.
- Vigotsky, L. (2013). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Grupo Planeta



Voloshinov, V. N. ([1923] 1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woodward-Kron, R. (1999). Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship. Ponencia presentada en *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*. Melbourne.

EJE 2 PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LAS RELACIONES ACTUALES ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN EL NIVEL SUPERIOR

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Agüero, Claudia, cucaag@yahoo.com.ar Halpern, Sara, sarahalpern@gmail.com Violi, Mariana, marianavdel73@yahoo.com.ar Tellechea, Juliana, juliana.tellechea@hotmail.com Universidad Nacional de Luján

Presentación

Con el presente trabajo nos proponemos compartir los avances del Proyecto de investigación "La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires"⁹².

En las últimas décadas se han desarrollado múltiples investigaciones y encuentros académicos, a nivel nacional e internacional, que se ocupan de lo que podemos reconocer como Didáctica universitaria. Sin embargo, el estudio de la enseñanza en las instituciones de Educación Superior no universitaria no posee el mismo nivel de desarrollo, por lo que esta investigación puede aportar a la construcción incipiente de este subcampo de la Didáctica de la Educación Superior, desde una perspectiva relacional con la Didáctica General.

En esta oportunidad presentaremos brevemente el problema de investigación, la estrategia metodológica adoptada y algunos primeros avances en torno al trabajo de campo.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se propone relevar y analizar las estrategias de enseñanza utilizadas en Educación Superior en la formación de grado de Profesoras de Educación Primaria a lo largo de la cohorte 2014-2017, a la vez que posibilitar la incorporación de otras estrategias de enseñanza menos difundidas⁹³ en el Nivel Superior no universitario. Para ello se estudia el caso de un Instituto Superior de Formación Docente ubicado en el Conurbano bonaerense, con el que venimos desarrollando un proceso de trabajo colaborativo en la

Todas las autoras son miembros del Proyecto de investigación "La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires", dirigido por Mg. Mónica Insaurralde, radicado en el Departamento de Educación Resolución 377/2014 (UNLu).

⁹³ En adelante llamaremos 'estrategias de enseñanza alternativas' a aquellas estrategias menos difundidas y 'estrategias de enseñanza privilegiadas' a las que las profesoras desarrollan en forma frecuente en la Educación Superior no universitaria. Los ejemplos paradigmáticos de estas últimas son la exposición y la exposición dialogada.



formación de Profesoras en Ciencias de la Educación y de Educación Primaria⁹⁴. La investigación pretende indagar cuáles son las estrategias de enseñanza que desde la perspectiva de las profesoras y las estudiantes favorecen los aprendizajes en relación con el futuro desarrollo profesional de las maestras, y comprender cómo contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente. Según Angulo Rasco (1999) –tomando como base los planteos de Grimmett y MacKinnon- el "conocimiento de oficio" sintetiza la representación del conocimiento del contenido de la materia; el conocimiento de los procesos de enseñanza; el conocimiento elaborado de la interacción entre la representación del contenido de la materia y la acción práctica; el conocimiento valorativo y los esquemas de actuación y comprensión, siendo la reflexión de los docentes el motor de generación de este tipo de conocimiento.

Tal como lo plantean Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) entendemos por estrategias de enseñanza

... el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover los aprendizajes de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2010: 23).

En este sentido, comprender las estrategias de enseñanza implica su tratamiento en un entramado con los contenidos a enseñar, los sujetos que aprenden, las intencionalidades educativas y el contexto institucional y social amplio. Actualmente, esta idea de la enseñanza como una práctica social situada está aceptada y difundida en los ámbitos académicos y en las instituciones educativas. No obstante ello, nos interesa centrarnos en algunas de las características de esta práctica para adentrarnos en ciertos aspectos que marcan su complejidad, atendiendo también al particular contexto de la Educación Superior.

Las estrategias de enseñanza sólo pueden ser estudiadas en el marco de lo que denominamos 'propuesta didáctica', entendida como la pre-visión que los docentes realizan con anterioridad al desarrollo en la propia clase (preactivo e interactivo de Jackson, 1991). Toda propuesta didáctica debería ser analizada a posteriori de su desarrollo, en lo que Jackson (1991) denomina el postactivo. Desde luego, que la concebimos como pre-visión porque múltiples investigaciones, entre ellas la de Schön (1992), muestran que en las clases siempre se presentan "zonas indeterminadas de la práctica". Esto significa que no se puede prever todo y que, por lo tanto, los docentes tienen que

Nuestro Equipo docente tiene a cargo el Taller de Docencia I del Profesorado en Ciencias de la Educación. En los últimos años viene desarrollando en este instituto, junto a las estudiantes, el trabajo de campo y las prácticas docentes iniciales, correspondientes al Taller y comparte diversas actividades con docentes, directivos y estudiantes de esta institución.



reflexionar en la acción -sin suspenderla- y tomar decisiones didácticas sobre la propia 'marcha de la clase'.

Si bien nuestro foco está puesto en las estrategias de enseñanza, las estudiamos inscriptas en la propuesta didáctica que las incluye, porque tal como lo expresa Edith Litwin (1997) "...las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan" (p. 65). En esta afirmación también se muestra que el contenido y las estrategias metodológicas se encuentran imbricados. El contenido es una preocupación originaria del pensamiento didáctico y en esta investigación lo consideramos desde esta relación que señalamos.

Otra cuestión a la que debemos atender es que la enseñanza en la Educación Superior no universitaria se da como parte de una serie de prácticas en relación con un Plan de estudios, en nuestro caso el del Profesorado de Educación Primaria, que define una estructura curricular determinada.

Por eso, y aún reconociendo las particularidades que diferencian los subsistemas de Educación Superior -universitario y no universitario-, es necesario considerar la producción de Edith Litwin quien a partir del análisis de observaciones de clase en las aulas universitarias reconoció "configuraciones didácticas" que se definen como "la manera particular que despliega un docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (Litwin, 1997: 97). Es una construcción que expresa el abordaje que el docente realiza de los problemas de su campo disciplinar, el tratamiento de los contenidos, los supuestos sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos con las prácticas profesionales, la negociación de los significados y las relaciones entre la práctica y la teoría.

Finalmente, considerar como objeto de investigación *las estrategias* de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras, nos ubica en el campo de la Didáctica de la Educación Superior y, desde nuestra perspectiva, en la necesidad de construir puentes con los desarrollos de la Didáctica General, porque las "fecundaciones recíprocas son necesarias" (Camilloni, 2007).

De este modo el *problema* de esta investigación se construye en torno a los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras en la formación de maestras?

¿Cuáles son los criterios que fundamentan la selección de las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras formadoras?

¿Cómo se caracterizan las estrategias de enseñanza privilegiadas y



alternativas durante el desarrollo procesal-práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras?

¿Cómo contribuyen las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente de las futuras maestras desde la perspectiva de las profesoras formadoras?

¿Cómo contribuyen las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente de las futuras maestras desde la perspectiva de las estudiantes?

¿Cómo las condiciones objetivas inciden en el desarrollo procesal-práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras formadoras?

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA SELECCIONADA

Esta investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa como modo de comprender en profundidad la complejidad del objeto estudiado a partir de enfatizar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 1996). En este sentido, nuestro trabajo busca articular los conceptos teóricos iniciales con el trabajo de campo, con el objeto de generar nuevas redes de relaciones y categorías teóricas, de acuerdo con las manifestaciones observadas.

La investigación se realiza a partir del estudio de un caso y hemos seleccionado una asignatura de un curso⁹⁵ por cada año de estudios del Profesorado en Educación Primaria, correspondiente a la cohorte 2014-2017. Las asignaturas seleccionadas son las siguientes: Didáctica General (Primer año), Teorías sociopolíticas y educación (Segundo año), Historia y Prospectiva de la educación (Tercer año) y Ateneo de Ciencias Naturales (Cuarto año).

Se realizaron entrevistas en profundidad iniciales –grabadas en audio- a cada una de las profesoras, con el objeto de conocer sus propuestas didácticas y los significados que les otorgan. Esto permitió ingresar al terreno con la posibilidad de tensar un primer análisis relacional entre el currículo escrito (documentos curriculares y programación), el encuadre teórico-conceptual, y las perspectivas de las profesoras.

Nos interesan las perspectivas de las profesoras y las estudiantes implicadas, por lo que buscamos comprender el significado de las acciones y el significado que ellas dan al problema estudiado para compartir, en lo posible, el "conocimiento local" (Rockwell, 2009).

Estamos realizando observaciones de clase no participantes durante el

Ese curso se seguirá a lo largo de la cohorte seleccionada. Sabemos que a partir del tercer año se fusionan cursos por la pérdida de matrícula que obedece a diferentes factores. No obstante, seguiremos al curso que esté integrado por los estudiantes que conforman el primer año en 2014. A ese curso, se agregarán otros estudiantes que provendrán de cursos paralelos. Esto ya fue acordado con el Equipo Directivo del Instituto.



desarrollo de varias unidades, en las que se toma nota textual, en forma manuscrita, y se graba el audio. A posteriori se elaboraron los correspondientes registros ampliados del tomado *in situ* (Achilli, 2005). A la vez, se recogen los materiales utilizados durante las clases. Entendemos que no es posible identificar y comprender las cuestiones didácticas de una clase si desconocemos el contenido que circula y se construye en ella, por lo cual con anterioridad a cada observación estudiamos los temas de la clase y leemos la bibliografía obligatoria y ampliatoria que indique la profesora.

También realizamos encuestas autoadministradas a todas las estudiantes del curso de primer año en 2014. La encuesta atendió a las preguntas que orientan la investigación. A partir del análisis de los resultados seleccionaremos las estudiantes con las que sostendremos entrevistas en profundidad a fines del año académico 2015, para indagar sus perspectivas sobre la contribución de las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente. En 2016 y 2017 se prevé organizar grupos de discusión con el mismo propósito.

El tratamiento de la información que se va recolectando busca desarrollar un proceso en espiral, combinando la obtención de información y su análisis, para construir categorías provisionales y/o relaciones.

PRIMEROS AVANCES⁹⁶

El equipo de investigación realizó un primer análisis tanto de las encuestas autoadministradas como de las clases a partir de las múltiples fuentes relevadas, y luego se realizaron dos reuniones de devolución con la docente de la asignatura Didáctica General y las profesoras de las demás asignaturas seleccionadas, para compartir nuestras primeras reflexiones y ampliarlas a partir de sus interpretaciones.

En estos primeros avances nos referiremos brevemente a las características del grupo de estudiantes y las estrategias de enseñanza privilegiadas por la docente de Didáctica General: el diálogo y el trabajo en grupos.

A partir de la administración de encuestas a las estudiantes⁹⁷ del curso seleccionado de la cohorte 2014 accedimos a información que consideramos valiosa para nuestro problema de investigación. Se trata en su mayoría de jóvenes mujeres de entre 18 y 27 años que conviven con sus familias y que no trabajan, o lo hacen ocasionalmente de manera informal.

⁹⁶ Por razones de espacio en este artículo no podremos incluir los referentes empíricos que favorecerían la comprensión de estos análisis.

⁹⁷ Utilizamos el femenino porque la matrícula está integrada en un alto número por mujeres, lo que no excluye a los varones que pudieran integrarla. No obstante, evitamos la utilización de ambos géneros en el texto para hacer más fluida su lectura.



Entre las razones más comunes por las cuales eligen el Profesorado de Educación Primaria señalan que "les gustan y/o tienen buena relación con los niños", "les interesa/les gusta enseñar" y "es una buena salida laboral".

Al momento de describir las clases en el Profesorado las estudiantes reconocieron, en su primer año en el ISFD, las siguientes diez características:

- El profesor realizaba una exposición del contenido.
- El profesor utilizaba el pizarrón.
- La exposición del docente incluía preguntas a las estudiantes.
- Las estudiantes tomaban apuntes durante las clases.
- En clase se recuperaban las tareas domiciliarias.
- El profesor y las estudiantes resolvían ejercicios.
- En la clase se analizaban casos o relatos de experiencias.
- En la clase se utilizaban recursos audiovisuales.
- Las estudiantes trabajaban en el aula en pequeños grupos con posterior puesta en común.
- Las estudiantes realizaban exposiciones orales.

Por otra parte, cuando se les solicitó que destacaran cuáles eran las tres características más frecuentes señalaron las siguientes:

- las estudiantes trabajaban en el aula en pequeños grupos con puesta en común
- la exposición del profesor incluía preguntas a los estudiantes
- · los estudiantes realizaban exposiciones orales

Particularmente, en relación a las estrategias utilizadas por la profesora de Didáctica General las estudiantes plantearon que el trabajo en pequeños grupos con posterior puesta en común fue la que más favoreció la comprensión de los planteos de las clases.

Asimismo destacaron que la explicación en clase es "clara y precisa", a partir de "diferentes versiones para que se entienda", con utilización de preguntas; también sostuvieron que les permitió comprender mejor los núcleos conceptuales. Otras dos estrategias destacadas por las estudiantes fueron la lectura de textos en clase y la utilización de experiencias educativas, a modo de ejemplos.

En relación a estos hallazgos, un aspecto considerado en el análisis del desarrollo procesal-práctico (de Alba, 1995) de la asignatura Didáctica General es el modo de interacción que se observa en las clases, específicamente, la manera en que circula la comunicación en ellas. En este sentido una de las estrategias de enseñanza privilegiadas que encontramos es el diálogo. Entendemos que esta es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva



que favorece el conocimiento, el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad de quienes participan en él. En este sentido, Burbules (1999) añade al modelo de relación comunicativa de Habermas⁹⁸, componentes emocionales -respeto, confianza e interés- y las "virtudes comunicativas" a desplegar, entre ellas: paciencia, tolerancia, disposición a escuchar, y también la importancia de atender a las críticas.

Consecuentemente, al analizar los distintos registros de las clases observadas encontramos que la profesora propicia la participación de las estudiantes, escucha sus comentarios y los recupera, desplegando las "virtudes comunicativas" antes mencionadas. También, consideramos que la profesora apela a interrogantes que favorecen el pensamiento divergente buscando variedad de respuestas y propiciando cierto grado de libertad (Burbules, ob.cit.).

En este sentido, procuramos reconocer el papel que cumplen las preguntas durante las clases observadas e inferimos que la docente emplea un tipo de interrogantes que contribuye a pensar, con un cierto nivel de complejidad para las estudiantes. De acuerdo con Edith Litwin (2008) las preguntas en el desarrollo de la clase permiten vincular lo nuevo con lo que ya se sabe en un proceso de profundización del tema. Estas preguntas pretenden una reflexión inteligente y el establecimiento de relaciones; en términos de la autora, corresponderían a un segundo nivel de preguntas, aquellas que favorecen una mayor profundización.

Acordamos con Litwin (2008) en que siempre es un desafío para la enseñanza que los estudiantes piensen encontrando razones, estableciendo relaciones adecuadas y libres de prejuicios. Asimismo, nos interesa señalar que de la entrevista con la docente surge que considera relevante el uso de ejemplos y la posibilidad de construir imágenes a través de sus intervenciones, al entender que tanto unos como las otras permiten que los contenidos teóricos se relacionen con las experiencias de las estudiantes y de ese modo resulten significativos.

Recordemos que la exposición con preguntas del docente es justamente una de las estrategias más señaladas por las estudiantes, en tanto entienden que favorece la comprensión de los contenidos.

Por otra parte, y recuperando los primeros análisis de la encuesta realizada a las estudiantes, se observa que destacan la importancia del trabajo en pequeños grupos. Asimismo, encontramos que en el programa de la asignatura la docente otorga un lugar destacado al trabajo grupal dentro de su propuesta metodológica.

Al respecto, Litwin (2008) sostiene que diversas investigaciones inscriptas

⁹⁸ Habermas J. desarrolla la categoría "comunicación comprensiva" (1976, 1984, en Burbules, 1999), El autor considera que ella incluye una obligación implícita, por parte de los interlocutores, con las pautas que la caracterizan: "comprensibilidad, verdad, sinceridad, corrección".



en líneas cognitivas reconocen que el grupo es el lugar privilegiado para que los estudiantes den cuenta de su nivel cognitivo, de sus ideas y de sus representaciones. En este sentido, se plantea que este tipo de trabajo cooperativo muestra un modelo diferente de enseñanza en relación a las clases expositivas. Lotan y Whitcomb aportan a esta idea, afirmando que los estudiantes que trabajan en grupos mejoran el rendimiento académico, cognitivo, social y actitudinal, y consideran que "en compañía de otros, los individuos construyen una comprensión más profunda de los conceptos" (en Shulman, 1998: 29).

El trabajo de campo realizado permite reconocer cómo se ponen en acción las macrodecisiones tomadas al momento de la construcción metodológica (Edelstein, 2011) de la propuesta en relación a esta estrategia. Encontramos que el trabajo en grupos es una estrategia privilegiada por la docente, ya que en todas las clases observadas se propuso un trabajo grupal, a partir de distintas consignas y textos.

En relación a la cantidad de integrantes del grupo, no se reconoce que se hayan establecidos criterios. Litwin (2008) entiende que "la conformación de los grupos (...) depende de la tarea asignada. Un grupo puede estar muy bien constituido por tres miembros o por seis, dependiendo de la tarea y de la posibilidad de generar una participación efectiva" (p. 108).

En las clases observadas se han redefinido los roles entre la docente y las estudiantes, ya que en el trabajo grupal aquella deja de ser la única 'proveedora' de información y conocimiento, y la que controla y regula los aprendizajes. Sin embargo, encontramos que en el trabajo colaborativo propuesto no se han definido roles dentro de los grupos. Lotan y Whitcomb aseguran que "asignando a cada alumno un rol específico de procedimiento (orientador o facilitador, responsabilidad de registro, encargado de la seguridad y promotor), el docente está en situación de delegar mejor la autoridad" (Shulman, 1998: 32). Y agregan que cada miembro debe cumplir una función diferente y que los roles requieren rotación.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta ponencia nos habíamos propuesto sintetizar algunas características centrales del trabajo realizado hasta el momento en el marco del proyecto de investigación "La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires". Como ya enunciáramos el propósito general es relevar y analizar las estrategias de enseñanza privilegiadas en la Educación Superior no universitaria, al mismo tiempo que posibilitar la incorporación de otras menos difundidas en el nivel.



Durante este período de investigación fue posible identificar como estrategias privilegiadas en la formación docente el diálogo y el trabajo en grupo. Ambas son entendidas como orientaciones generales acerca de cómo enseñar, qué queremos que los alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2010). Y estas estrategias son valoradas tanto por las profesoras implicadas como también por las estudiantes.

Entendemos que resulta importante avanzar en el análisis del tipo de andamiaje en el diálogo generado y las consignas dadas en relación a los textos abordados en los pequeños grupos, así como también profundizar las decisiones didácticas en cuanto a los roles en el interior del trabajo grupal.

Sostenemos que la formación de docentes debería tender a "...proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Relación que puede reafirmar, incluyendo en las propuestas formativas procesos que impliquen para los profesores en formación, desafíos del mismo tipo de aquellos que luego planteará a sus alumnos" (Edelstein y Litwin, 1991 en Edelstein, 2011: 179).

En este sentido, a partir del trabajo colaborativo con las profesoras y su posible impacto en la formación de las estudiantes del ISFD, procuramos generar un espacio y un tiempo para la reflexión y la elaboración de propuestas didácticas que incluyan estrategias de enseñanza que favorezcan la constitución del oficio docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Rosario: Laborde Editor-Ceacu Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Angulo Rasco, F.; Barquín Ruíz, J. y Pérez Gómez, A. (edits). (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni, A. y otras (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.



- Jackson, Ph. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. *Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores. Barcelona: Paidós- MEC.
- Sirvent, M. T. (1996). *Ficha Nº 1 Taller de Investigación.* Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Shulman, J. y otras (comps.). (1999). El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes. Buenos Aires: Amorrortu.

APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADONO CURSO DE CIÊNCIAS LICENCIATURA

Alves de Assis Martorano, Simone, simone.martorano@unifesp.br Barboza, Renato, renato.barboza@unifesp.br Universidade Federal de São Paulo

Introdução

Atualmente, com a crise em que se encontra o ensino básico acreditamos que torna-se necessário reavaliar o papel do estágio supervisionado na formação dos futuros professores de ciências. A sociedade, frente aos problemas complexos que enfrenta, necessita de cidadãos críticos capazes de relacionar o conhecimento científico com os problemas de seu cotidiano e assim sejam capazes de propor soluções a esses problemas cada vez mais complexos. Não é mais aceita a formação de um professor de ciências que só tenha a visão de que ensinar se resuma a "transmitir conhecimentos", visto que esse tipo de ensino não tem contribuído para a formação desse cidadão crítico.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido debatida a partir de diferentes pontos de vista que, por sua vez, são resultados de diferentes preocupações (Schön, 2007; Tardif *et al* 2008; Azeem, 2011; Pimenta & Lima, 2012). No entanto, uma preocupação comum entre esses debates é a função do estágio curricular supervisionado na formação inicial dos professores de ciências (Bastos & Nardi, 2008; Rodrigues, 2013).

A finalidade do estágio curricular supervisionado no ensino superior segundo Pimenta e Lima (2012), é "integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso" (p.24), ou seja, proporcionar aos estudantes uma aproximação da realidade da sala de aula antes que eles se formem.

O estágio supervisionado também se tornou o lugar onde o estudante tem a oportunidade de refletir sobre a escola básica, lugar em que construirá sua identidade profissional. Além disso, é a oportunidade destes aspirantes a professores de aplicar o conhecimento e as teorias aprendidas. Em conjunto, essas características fazem do estágio supervisionado um dos mais desafiadores, compensadores, mas também críticos, momentos da formação de professores (Goethals & Howard, 2000 apud Rosemary *et al.*, 2013).

Dado a sua importância, o estágio supervisionado passou a ser regido por lei específica no Brasil e tornou-se "parte do projeto pedagógico do curso,



além de integrar o percurso formativo do educando" (§10 do Ar t. 10 da Lei no 11.788/2008). Além disso, a publicação destas diretrizes modificou a forma como os estágios supervisionados são realizados. De acordo com as novas concepções, o estágio agora se assemelha às aulas e estágios práticos dos cursos de bacharelado, integrando o conhecimento teórico ao prático. Em seu texto, o 1º artigo afirma que o "estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando e ensino regular". Ainda, sob os aspectos legais do estágio curricular supervisionado, para acabar com a confusão entre as cargas horárias exigidas entre diferentes legislação, a sua carga horária foi estabelecida em 400h pela Resolução CNE/CP 2 de 2002 (Brasil, 2002a).

Segundo Schön (2007), o diálogo entre os supervisores e os seus estudantes a respeito do estágio supervisionado tem importante efeito prático uma vez que este estreitado a relação entre a Universidade e Escola Básica. O resultado desta interação é tornar possível que as alterações no currículo da universidade, principalmente com relação à formação de professores reflitam a realidade da escola em que o futuro professor irá atual. Além disso, a formação prática é importante como oportunidade para o estudante a ganhar confiança, colocar a teoria em prática, para aprender sobre crianças e adolescentes na vida real, e também para melhorar o conhecimento dos assuntos específicos de sua formação (Azeem, 2011).

O Curso de Licenciatura em Ciências, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), tem a duração de 8 semestres e os estudantes se formam em duas áreas, ciências e a área especifica (ensino médio) que ele escolhe no quinto semestre do curso. Os estágios acontecem a partir do quinto semestre.

No curso de Ciências Licenciatura, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, os estudantes cumprem essa carga horária obrigatória de estágio, de 400 horas, em quatro diferentes unidades curriculares (UC) que corresponde às disciplinas, conforme descrito a seguir.

UC Estagio Supervisionado I – Gestão Escolar; UC Estágio Supervisionado II – Estágio no ensino Fundamental II (ciências); UC Estágio Supervisionado III - Estágio na área especifica (biologia, física, matemática e química) e UC Estágio Supervisionado IV - Estágio na área especifica (biologia, física, matemática e química).

Cada UC possui um projeto próprio de estágio, estabelecido pelo professor orientador de cada área. Na Unidade Curricular "Estágio Supervisionado IV", nas áreas de química, física e biologia, o projeto foi elaborado pelos autores desse trabalho e foi desenvolvido no ano de 2013.

Na UC estágio supervisionado IV escolheu-se trabalhar com a metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP). Acredita-se que o desenvolvimento dessa metodologia, em sala de aula, possibilite a discussão



de importantes aspectos de um determinado tema, não se restringindo apenas aos conceitos científicos. Ensinar ciências da natureza através da resolução de problemas é uma abordagem consistente com as recomendações dos Parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1999), pois, conceitos e habilidades são aprendidos nesse contexto. Resumidamente, os objetivos da UC estagio sup. IV foram:

- Desenvolver a Metodologia de Ensino-Aprendizagem de ciências da natureza através da Resolução de Problemas.
- Promover uma maior interação entre os estudantes do ensino médio e
- os licenciandos a partir de atividades desenvolvidas na escola básica.

Neste trabalho discutiremos os resultados da avaliação final da disciplina de Estagio supervisionado IV onde foi proposto o estudo da metodologia de ABRP.

Marco Teórico

Usamos nesse trabalho a designação de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (Esteves *et al.*, 2005) usada por pesquisadores portugueses. Este modelo de "ensino", segundos os autores, não pretende somente ser uma metodologia específica de "ensino", mas também tinha como objetivo:

Ser uma medida impulsionadora de introduzir um ensino mais dinâmico e centrado no estudante, que pensavam contribuiria para consolidar da melhor forma toda uma aprendizagem considerada útil, não só ao longo da vida profissional, mas também no dia a dia (Esteves et al., 2005:02).

Um ponto importante apontado por esses autores é que o ensino orientado para a ABRP modifica os processos de ensino e altera a posição do professor na sala de aula, pois, possibilita ao aluno ter uma maior autonomina e o professor passa a ter um papel de gestor, mediador durante aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

Durante a disciplina os estudantes estudaram dois modelos para a elaboração das fases ou estágios da ABRP. O primeiro foi a proposta elaborada pelos autores Leite e Afonso, que se organiza em quatro fases, em que cada uma tem um objetivo e uma duração diferentes "Essas fases são designadas por seleção do contexto, formulação dos problemas, resolução dos problemas e síntese e avaliação do processo" (apud Esteves *et al.*, 2005:03).

Na primeira fase, o professor elenca os conteúdos que pretende abordar e, em seguida, seleciona/elabora um contexto problemático que possa fazer surgir questões/problemas que conduzirão à aprendizagem desses mesmos conteúdos.



O contexto, segundo Esteves *et al.* (2005), pode ser apresentado de várias maneiras, como por exemplo, um pequeno texto, uma imagem, um vídeo, entre outros formatos. Deve-se levar em consideração o nível dos estudantes, serem motivador e suscitar-lhes interesse, quer enquanto estudantes, quer como cidadãos.

Na segunda fase, formulação dos problemas, o professor confronta os estudantes com o contexto problemático e estes deverão formular questões, tais como: O que já sei/já me é familiar? O que não sei/não compreendo/ nunca ouvi falar? O que gostaria de saber/aprofundar sobre este assunto? Em seguida, os estudantes deverão discutir com o professor as questões formuladas, de modo a analisarem a sua relevância e interdependência, bem como a cronologia de resolução a adotar (Esteves et al., 2005).

A terceira fase pode ter uma duração variável, continuando o professor a ter um papel de orientador do trabalho dos estudantes. Estes devem trabalhar para encontrarem soluções (ou não) para os problemas enunciados. Nesta fase, os estudantes irão necessitar de pesquisar em várias fontes de informação e efetuar vários tipos de atividades, sendo necessário que o professor assegure que a informação mínima lhes esteja acessível (Esteves *et al.*, 2005).

Na última fase, professor e estudantes reflete sobre a validade (ou não) das soluções encontradas para os problemas, efetuam uma síntese final dos conhecimentos (conceptuais, procedimentais, atitudinais) obtidos e/ou desenvolvidos e avaliam todo o processo de resolução, quer em termos de eficácia da aprendizagem, quer em termos de contributo para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos de pleno direito. Consequentemente, procuram responder a questões, tais como: O que é que eu aprendi de novo? e "O que ficou por esclarecer? (Esteves *et al.*, 2005).

O segundo Modelo estudado na UC foi o proposto por G. Polya, mais recentemente, em seu livro A arte de resolver problemas (G. Polya, 1995) propõe uma série de passos na solução de problemas:

- Primeiro, temos de compreender o problema, perceber claramente o que é necessário (*Qual é a incógnita? Quais são os dados? Qual é a condicionante?*).
- Segundo, temos de ver como os diversos itens estão inter-relacionados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano (Já o viu antes? Ou já viu o mesmo problema apresentado sob uma forma ligeiramente diferente? Conhece um problema que lhe poderia ser útil?).
- Terceiro, executamos o nosso plano (Ao executar o seu plano de resolução, verifique cada passo. É possível verificar claramente se o passo está correto? É possível demonstrar que ele esta correto?).



• Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a (É possível verificar o resultado. É possível verificar o argumento?É possível chegar ao resultado por um caminho diferente?, É possível utilizar o resultado, ou o método, em algum outro problema?).

Os estudantes também vivenciaram duas atividades, baseadas nos dois modelos teóricos escolhidos, no inicio da disciplina. O objetivo dessas atividades foi fazer com que os estudantes tivessem a oportunidade de participar de uma aula com cada uma das metodologias já que normalmente no curso as aulas são em sua maior parte expositivas, tradicionais, com exceções das aulas das UCs de práticas de ensino.

Após este estudo da metodologia ABRP, foi solicitado aos estudantes que estes elaborassem uma atividade para ser desenvolvida na escola publica onde eram realizados os estágios. Para o desenvolvimento de uma atividade baseada na metodologia ABRP os estudantes teriam que escolher questões propostas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, que é aplicado ao final do ensino médio)99 e a partir dessas questões elaborarem uma atividade de ABRP. Essas atividades, antes de serem desenvolvidas na escola básica foram apresentadas, pelos alunos, na universidade e receberam a denominação de "aulas-treino".

Durante a apresentação na disciplina, das atividades elaboradas pelos alunos, os demais estudantes receberam um protocolo para a avaliação das atividades apresentadas. Esse protocolo visava verificar a coerência da atividade com a proposta ABRP. Após o período de estágio na escola básica os estudantes tiveram que entregar um relato aos professores orientadores da universidade sobre a aplicação da atividade na escola básica. Na avaliação final da disciplina os estudantes foram solicitados a avaliar a inclusão dessa metodologia no estagio supervisionado.

Análise dos Resultados

Para esse trabalho discutiremos os resultados da avaliação final, referente a metodologia ABRP, dos estudantes que escolheram as habilitações de Química (n=12), Física (n=3) ou Biologia (n=19). Todos os participantes tiveram seu anonimato garantido e neste estudo foram denominados por letras numeradas de A1 a A34. Este estudo tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo e está registrado na Plataforma Brasil sob o número 34381314.0.0000.5505.

⁹⁹ Para mais informações sobre o ENEM acesse a página: http://enem.inep.gov.br/



RESULTADO E DISCUSSÃO

Na tabela 1 podemos observar resumidamente, o resultado da avaliação da metodologia de ABRP, feita pelos alunos estagiários, ao final da disciplina da universidade.

Tabela 1. Respostas dos alunos na avaliação final da disciplina estágio supervisionado IV

Respostas dos alunos a questão: Avalie o uso da estratégia de ensino por resolução de problemas, que foi o tema escolhido para este estágio.	Número de alunos
Considera importante	29
Não considera importante	1
Acredita que é importante, mas difícil de seu aplicado a escola básica onde realizam o estágio.	4
Total de respostas	34

Embora a maioria dos alunos considere importante a metodologia, alguns acreditam que a metodologia é difícil de ser desenvolvida nas escolas. Os motivos apresentados por eles estão relacionados principalmente à falta do entendimento da própria metodologia e a falta de tempo para o desenvolvimento da metodologia nas escolas, por exemplo, no relato de um aluno: "Achei complicado, pois trabalhar a partir da resolução de problemas no meu entendimento, dificulta a absorção da matéria" (A22)

O aluno acredita que ao usar a metodologia de ABRP não estaria "ensinando" o conteúdo aos alunos. Outros alunos apontam que o tempo reduzido das aulas (50 minutos) dificulta o desenvolvimento da metodologia no ensino de ciências.

Os alunos que acreditam na importância desta metodologia para o ensino de ciências, apontam diferentes motivos:

"Antes mesmo de cursar a licenciatura, eu já preferia e entendia melhor certas questões quando eram contextualizadas num problema, por isso acho uma ótima estratégia" (A10).

"Foi excelente, pois durante a execução do estágio me foi exigido justamente essa estratégia, e pude colocar em prática e ver os novos problemas durante a aula "(A15).

"Essa estratégia é bem interessante, pois coloca o aluno como investigador e o professor como um mediador na obtenção do conhecimento" (A13).

Nos relatos acima podemos perceber o entendimento, por parte dos alunos, da metodologia no que se refere ao papel do professor em sala de aula como aponta os autores Esteves *et al.* (2005).

Na tabela 2 podemos observar as respostas dos alunos quando se solicitou



avaliar a sua regência (aula-treino) na universidade, onde eles teriam que por em prática a metodologia da ABRP.

Tabela 2. Avaliação dos 34 alunos sobre a aula-treino

Respostas dos alunos a questão: Avalie a sua regência na Unifesp	Número de alunos
Foi excelente, conseguiu seguir a metodologia	5
Foi satisfatória	4
Foi satisfatória, mas apresentou algumas falhas	16
Foi insatisfatória	7
Não realizou a regência	2
Total de respostas	34

Percebemos que os alunos foram muito críticos em relação a sua regência, poucos consideraram que a sua aula estava de acordo com a metodologia de ABRP.

A maior parte considerou satisfatória, contudo, apontaram diversas falhas em suas regências, como por exemplo, a falta de preparo, a escolha do exercício, a falta da participação dos alunos, entre outros. Essas justificativas também aparecem nos relatos dos alunos que consideraram a sua regência insatisfatória.

Os alunos que consideraram sua regência como sendo excelente justificaram essa avaliação dizendo que sua aula estava de acordo com a metodologia: "Foi bem construtiva, trabalhei o conteúdo de acordo com a estratégia de resolução de questões, onde os alunos devem ter um papel mais atuante" (A13).

Outros alunos consideraram a sua regência satisfatória no sentido de que esta ajudou a melhorar a sua prática: "Acredito que a regência na Unifesp foi muito importante para que minha pratica fosse discutida e analisada por pares, claro que não é o ambiente que encontraremos nas aulas, porem esta experiência muito proveitosa" (A21).

Acreditamos que essa experiência tenha sido importante para que o aluno se encontrasse melhor preparado para o momento, em que na escola, tivesse que desenvolver essa metodologia em suas aulas.

CONCLUSÕES

De uma maneira geral os estudantes apresentaram diferentes dificuldades na elaboração das propostas, embora muitos afirmassem que o estudo dessa metodologia na disciplina fosse importante. Talvez, se a metodologia de ABRP fosse discutida em outras disciplinas os alunos teriam apresentado menos dificuldades.

Acreditamos que todo o processo, de estudo, elaboração e aplicação da metodologia proporcionou aos estudantes oportunidade de reflexão sobre a sua própria prática.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azeem, M. (2011). Problems of Prospective Teachers During Teaching Practice. *Academic Research International*, 1 (2), 308-316.
- Bastos, F. & Nardi, R. (2008). Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências. Contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Editora Escrituras.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP N° 01, de 18 de fevereiro de 2002: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.
- Esteves, E.; Coimbra, M.; Martins, P. (2005). *Aprendizagem da Física e Química Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo centrado na sub-unidade temática "Ozono na estratosfera"*, 10° ano. Recuperado de http://www.enciga.org/files/boletins/61/a_aprendizagem_da_fq.pdf
- Goethals, M. S., & Howard, R. A. (2000). *Student teaching: A process approach to reflective practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Pimenta, S.G. & Lima, M.S.L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez.
- Polya, G. (1995). A Arte de Resolver Problemas. Um novo aspecto do método matemático. Interciência, 1 15.
- Rodrigues, M. A. (2013). Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (55), 1009-1034.
- Rosemary, Ngara; Richard, Ngwarai & Nagra, Rodgers. (2013). Teaching practices supervision and assessment as a quality assurance tool in teacher training: perceptions of prospective teachers at Masvingo teacher training colleges. *European Social Sciences Research Journal*, 1 (1), 126-135.
- Schön, D. A., (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Tardif, M.; Lessard, C. (orgs.). (2008). *O ofício de professor, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes.

LA DIDÁCTICA GENERAL EN EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA MIRADA REFLEXIVA

Añasco, Alejandro Lucio, alejandroanasco@hotmail.com Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Luján Fortunato, Laura, laurafortunato@yahoo.com.ar Prand, Patricia, patprand@yahoo.com.ar Universidad Nacional de La Matanza

Introducción

La didáctica general dentro de los planes de estudios de los profesorados en Educación Física en universidades nacionales de Argentina, se ubica generalmente entre el primer y segundo año de la cursada. Como asignaturas correlativas se observan las didácticas específicas (generalmente se agrupan según los niveles educativos inicial, primario, secundario o superior) que articulan y dialogan con la práctica docente de cada nivel. La didáctica general y las didácticas específicas han sido motivo de debate y reflexión en los últimos tiempos en los programas de formación docente, y la Educación Física no es una excepción (Davini, 2013). Este trabajo específicamente plantea la necesidad de pensar la enseñanza de los contenidos de la didáctica general en el profesorado en Educación Física desde una mirada teórica, pero a su vez también reflexiva y práctica. Este planteo se sustenta en que la didáctica debe orientar la producción e intervención de modo que constituyan una plataforma, conceptual e instrumental para las decisiones y actuaciones de los profesores en el contexto escolar (Camilloni, 2012).

DESARROLLO: ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

La relación entre la didáctica general y las didácticas específicas en los planes de estudio de nivel superior de formación docente, es entendida tradicionalmente como un árbol en el cual el tronco está representado por la didáctica general y las ramas derivan de las didácticas de las disciplinas. Sin embargo, las relaciones que se establecen entre ellas son mucho más complejas, no están alineadas, y a su vez no necesariamente se contradicen abiertamente (Camilloni, 2012). Kansen y Meri, (1999, citado en Camilloni, 2012) formularon cinco tesis sobre la relación entre la didáctica general y las didácticas especiales:

- 1. La relación entre didáctica general y didácticas especiales no es jerárquica por naturaleza. Su relación es, más bien recíproca.
- 2. La relación está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus



maneras de pensar, sin embargo, pueden ser divergentes.

- 3. Son necesarias una a la otra.
- 4. El rol que desempeña la didáctica especial en su rol entre la disciplina y la educación es no solo mediacional entre una y otra, sino que debe ser vista como más independiente por sus propias contribuciones al área común de la educación y de la disciplina.
- 5. Si bien la didáctica general tiene como fin desarrollar un modelo tan comprehensivo como sea posible, esto no significa que estos modelos puedan incluir el proceso instruccional completo, en su totalidad.

Se observa en este análisis de posibilidades de relaciones entre las didácticas, que sus vínculos son intrincados, con resistencias múltiples y no ofrecen una mirada lineal y simétrica sobre la enseñanza. Camilloni (2012) refuerza esta idea sosteniendo que "Las Didácticas General y Específicas deben coordinarse, en consecuencia en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos" (p. 27). En este sentido, la construcción de la didáctica general en los profesorados de Educación Física en universidades nacionales, debe orientarse y acercarse a las didácticas específicas para realizar un trabajo conjunto y coordinado que atienda la especificidad de los docentes en formación desde una mirada reflexiva, critica y práctica, ya que no son disciplinas autónomas, y todas aportan a la construcción de una acción pedagógica con sentido social.

Según la perspectiva de Díaz Barriga (1995) el estatus global de los saberes educativos de la didáctica estaría conformado por una razón práctica que se construye a partir de un modelo teórico. Por lo tanto, no es posible ubicar a la didáctica como a la pedagogía en un espacio "solo de reflexión teórica", ni en un espacio (donde habitualmente se la ubica) supuestamente solo técnico. El autor indica que la didáctica se encuentra conformada por una triple dimensión que habitualmente se desconoce. La entiende como una disciplina teórica, histórica y política. Es teórica cuando responde a concepciones amplias de la educación de la sociedad y del sujeto, es histórica cuando sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos, y es política porque su propuesta se relaciona con a un proyecto social.

Esta reflexión que propone el autor ubica a la didáctica directamente dentro de un escenario de reflexividad. El pensamiento, planificación y puesta en marcha de las didácticas en los planes de estudio de formación docente deben contemplar una multiplicidad de factores que obligan a los docentes a dialogar con otras asignaturas, tener en cuenta la especificidad del profesorado, y observar el contexto socio-histórico-político en el cual se desempeñan.

Desde la mirada tradicional, las didácticas específicas trabajan la situación



de enseñanza de una clase especial de contenidos, nivel educativo o en una franja etaria de alumnos. Esta cuestión las ubica más cerca de la práctica que la didáctica general, y a esta se la ubica más cerca del estudio de las teorías de mayor nivel de generalidad, donde sus principios son propuestos con un alcance muy amplio y tienen la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza (Camilloni, 2012).

La didáctica general, pensada y puesta en práctica desde esta perspectiva tradicional genera una "ruptura" o "quiebre" entre los saberes teóricos o conceptuales y la construcción de la práctica pedagógica del área en cuestión. En esta dirección, Davini (2013) entiende que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales, en donde sus soluciones son contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa, y por lo tanto escapan a formulaciones abstractas. En definitiva, pensar la didáctica general como una "teoría para la acción" donde solo el aprendizaje de aspectos conceptuales orientará por sí mismo la práctica, sería por lo menos equivocar el camino de las didácticas en la formación docente. Brown, Collins y Dugid (1989, citado en Camilloni, 2012) plantean que muchas prácticas de la enseñanza suponen de manera implícita que el conocimiento conceptual puede ser abstraído de las situaciones que fue aprendido y empleado. De esta manera se genera una brecha en el aprendizaje de los alumnos entre el conocer que (conocimiento conceptual) y conocer como (conocimiento procedimental), o entre el saber decir y poder emplear el conocimiento. En este caso, los conceptos son como herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través de su uso, cuando esto no ocurre, se convierten con conceptos inertes. La situación de aprendizaje coproduce el conocimiento y los conceptos se desarrollan en el curso de la actividad (Camilloni, 2012).

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: TENSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

En línea con el análisis que se viene realizando, resulta importante orientar la discusión hacia la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente en general, y específicamente como se pone en juego en las didácticas en el profesorado en Educación Física.

Continuando con la reflexión sobre la importancia de la aplicación y/o comprensión de los conceptos en situaciones de aprendizaje concretas, Davini (1995) sostiene que en la acción pedagógica, existen tensiones que es necesario tener en cuenta para atender un proyecto pedagógico compartido, que supere la reproducción acrítica, la rutina y el espontaneísmo. Una de esas tensiones se da entre la teoría y la práctica. La autora plantea la necesidad de revertir una tendencia de "baja teorización" o ausencia de teorías en la formación de los docentes, donde estas teorizaciones sean incorporadas al



proceso de formación de grado o de perfeccionamiento como "herramientas conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no para configurarla" (Davini, 1995: 123). En este sentido no se trata de reivindicar un practicismo, sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política, escolar y áulica.

Por tal motivo, el devenir de la didáctica general en los profesorados de Educación Física en universidades nacionales no puede caer en la racionalidad técnica propia de las tradicionales escuelas normales, que supone que los problemas de la práctica son meramente instrumentales, y que se resuelven a partir de la aplicación de la teoría sistemática, preferentemente basada en investigaciones (Schön, 1992, citado en Davini, 1995). Este enfoque entiende que un docente competente es visto como aquel que puede aplicar las teorías y técnicas a la acción particular de la práctica, en escuelas de ambiente controlado, como en un laboratorio.

Como ya se ha mencionado, las relaciones entre el conocimiento experto (teoría) y el conocimiento práctico (práctica) se concreta en un diálogo complejo que involucra cuestiones políticas, académicas y de investigación, atravesadas por procesos históricos y de distribución de poder.

Específicamente, en el ámbito de la formación docente en Educación Física, la tensión entre la teoría y la práctica presenta características similares a la de los procesos educativos generales. En relación a este tema, Campomar (2014) argumenta que hasta aquí la investigación en el campo ha alejado al investigador del objeto de estudio y en especial indica que "(...) ha agrandado la brecha entre el investigador y los docentes, dejando a la práctica para los llamados prácticos y la teoría para los teóricos, en donde la visión técnica entre los actores (productores y ejecutores) se hizo más visible" (p. 232). En línea con este pensamiento, Deleuze (1992, citado en Campomar, 2014), sostiene que las teorías aún no han agujereado las prácticas, cuestión que plantea la discusión en cuanto a si las prácticas discursivas dominantes actuales están vinculadas o no con las prácticas específicas de la Educación Física, emergentes de las realidades educativas.

En este sentido, Crisorio (2003) expresa:

Las prácticas de la Educación Física no se reducen al acto de dar clases ni su saber al que se requiere para ello, cualquiera sea, por el contrario, se encuentran múltiples dimensiones del saber y de la práctica cuando se entiende a estas últimas, sencillamente, como formas de hacer (pensar, decir) dotadas de cierta racionalidad y cierta recurrencia, con lo que se incluye en el concepto "práctica" toda producción mental y simbólica, actual e histórica, hecha en el campo (p. 36).

Por lo tanto, y atendiendo esta problemática específica en el campo de la



educación Física, por un lado se entiende que la didáctica general no puede ni debe elaborarse como una megateoría de la acción pedagógica que pretenda que por sí sola va a penetrar las practicas escolares. Por otro lado, tampoco se trata de dotar a la didáctica de esa "racionalidad técnica" que no reflexiona ni tiene en cuenta el contexto socio-histórico-político sobre el cual está interviniendo. Se trata en definitiva de generar un interjuego dialectico entre la teoría y la práctica educativa, entre la teoría y la práctica de la Educación Física.

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CAMPO DISCIPLINAR

La Educación Física como disciplina pedagógica que interviene intencional y sistemáticamente sobre los cuerpos de las personas, ha tenido desde principios del siglo XX en Argentina numerosos cambios en cuanto a las modalidades, discursos y paradigmas que orientaron la formación de los profesionales del área. No es la intención de este trabajo discutir sobre esas modalidades, paradigmas y discursos sino delimitar sus necesidades de formación orientadas a su abordaje desde las didácticas (específicamente didáctica general) en los planes de estudio en universidades nacionales.

Crisorio (2003) manifiesta la dificultad a la cual ha tenido que enfrentarse la Educación Física para delimitar su objeto de estudio y la necesidad de que ese objeto pudiera ser tratado como un objeto propio de la ciencia. Se le han designado muchos nombres al mismo (motricidad, acción motriz, el deporte, movimiento humano o ejercicios físicos), y se construyó a la disciplina desde la mirada de la racionalidad técnica, como una naturaleza dada, inmutable, anterior a la historia y a la política. El autor indica que esta situación exige dirigir la mirada hacia la Educación Física misma con independencia del lugar que pueda o no corresponderle en el campo científico. Por lo tanto, el enfoque que debería adoptar la didáctica general en el profesorado de Educación Física atendiendo su especificidad, es en parte el de abordar la enseñanza desde una teoría que recupere la experiencia corporal educativa, la explique y la comunique. Una teoría de la práctica de la Educación Física que reflexione sobre el campo de experiencia que procura cubrir.

En esta línea Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010) analizan los modelos didácticos que atraviesan la formación de profesores de Educación Física, los autores los definen como "Recursos para el desarrollo técnico y la fundamentación científica de la enseñanza, lo que nos permite darle una formalización científica y evitar que continúe siendo una tarea empírica y personal" (p. 101).

Para Raúl Gómez (1999, citado en Corrales *et al*, 2010) los modelos didácticos que han circulado en los últimos cincuenta años en Latinoamérica pueden ser agrupados en dos grandes tendencias: empiristas y racionalistas. A pesar de



sus diferencias, el autor manifiesta que los han caracterizado varias semejanzas que se resumen en: la comunicación unidireccional, la concepción del sujeto acrítico y receptor, y la inconveniencia de tales supuestos para la construcción de una pedagogía consecuentemente con posturas humanistas y progresistas. El modelo empirista prevaleció en Argentina desde la posguerra hasta 1970 aproximadamente y se caracteriza por la ausencia o debilidad de modelos teóricos explicativos y la importancia otorgada a la experiencia sensoriomotriz acumulada por el alumno, aunque esta no tenga en cuenta su creatividad. Por su parte el modelo racionalista se ubica en los años 80 a partir de otorgar preeminencia a las funciones a desarrollar por los alumnos. En este modelo se distinguen la orientación biomecánica y la orientación intelectualista. Ambas poseen una tendencia racionalista-deductiva que pretende prever el comportamiento infantil, deduciéndolo de los modelos teóricos de la organización funcional, provistos por la psicología o la biomecánica.

En concordancia con el enfoque que se plantea en este trabajo, al cual se intenta orientar la didáctica general en el profesorado en Educación Física, el autor propone un tercer modelo didáctico al que llama crítico. Este modelo sienta las bases de una Educación Física progresista, donde el sujeto pueda participar de situaciones educativas que le permitan actuar, resolver, deliberar, y quedarse con las mejores respuestas que haya elaborado, sea solo, junto a sus pares o junto con el educador. El modelo pone énfasis en el protagonismo del sujeto y el tratamiento didáctico de sus aspectos relacionales y funcionales.

A MODO DE CIERRE Y PROPUESTA

A lo largo del trabajo se ha realizado un recorrido sobre el dialogo entre la didáctica general y las didácticas específicas, la tensión entre la teoría y la práctica, y las necesidades de la formación docente específicamente en la Educación Física.

En relación con este análisis, se plantea la necesidad de abordar la intervención educativa de la didáctica general en los profesorados en Educación Física en universidades nacionales con un planteo teórico, pero a su vez, practico y reflexivo, que recupere las experiencias de los alumnos en sus prácticas, que dialogue con otras asignaturas y que brinde el suficiente sustento epistemológico para las prácticas y a su vez, ayude a construirlas y redescubrirlas.

Esta propuesta implica que los docentes a cargo de esta asignatura conozcan el campo disciplinar de la Educación Física¹⁰⁰ y tengan cierto dominio de las situaciones prácticas específicas. Los conceptos trabajados durante las clases

¹⁰⁰ Cabe aclarar que no necesariamente el dictado de la asignatura tiene que estar a cargo de profesores de Educación Física, pero sí quienes la dicten deben conocer el campo para poder contextualizar la enseñanza.



necesitan vincularse con ejemplificaciones y situaciones reales para que tomen significación y los alumnos puedan apropiarse de ellos con interés y significación.

Se entiende que la comprensión de la problemática curricular en toda su dimensión debe ser trabajada de la siguiente manera:

- Emplear los diseños curriculares específicos del área.
- Las problemáticas y reflexiones de la educación actual deben ser vinculadas con las trayectorias escolares de los alumnos, y la relación con sus experiencias corporales.
- Cada componente curricular desde donde se construye la didáctica también debe reflejar situaciones de práctica autentica, que logre ser debidamente justificada y conceptualizada.
- Las conceptualizaciones y clasificación de los contenidos y la construcción de objetivos de enseñanza y aprendizaje, deben ser plasmados en planificaciones concretas.
- El abordaje de las estrategias de enseñanza y la estructuración de una clase deberían ser llevadas a la realidad de la acción docente.
- La evaluación y la planificación desde todas sus modalidades sean aprendidas desde la confección de elementos de aplicación directa en la práctica.

En definitiva, se trata de que los docentes de esta asignatura brinden el suficiente fundamento teórico y reflexivo sobre la enseñanza, pero a su vez, también ofrezcan certezas sobre la construcción de su propia práctica, entendiendo que esta es dinámica y cambiante, en constante adecuación al contexto socio-histórico-político del momento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bracht V., Crisorio, R. (comps.). (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil: Identidades, desafíos y perspectivas.* Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin E., Souto, M. y Barco, S. (2013). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E, Basabe, L., Feeney, S. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campomar, G. (2014). Tesis de Maestría Estudios sobre la Evolución del Profesorado de Educación Física y su Transición a la Educación Superior Universitaria. Acerca de la teoría y la práctica. UNLaM. Buenos Aires: en proceso de publicación por la Editorial Espacio.



- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., Renzi, G. (2010). *La formación docente en Educación Física: Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.
- Diaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Una aproximación a la evaluación en Contabilidad. Los docentes nos dan pistas para el diálogo entre la didáctica general y la específica

Barranquero, María Fernanda, mfbarranquero@hotmail.com Pedragosa, María Alejandra, alepedragosa@gmail.com Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata

Presentación

En la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se llevan adelante diversas actividades que se enmarcan, dentro de una mirada integral de la Orientación Educativa (Pedragosa, 2013) y que involucrando a los distintos actores del proceso educativo intenta superar el modelo de la orientación centrado en el déficit del estudiante. A partir de una unidad de análisis que implica una red donde se intenta abordar la situación educativa en toda su complejidad, el primer aspecto que emerge como central junto a la trayectoria del propio estudiante es la enseñanza; la enseñanza de unos contenidos específicos, en determinados climas de clase, con diversas configuraciones de la interacción áulica, en el marco de las normas de funcionamiento académico e institucional, entre otros.

En esta perspectiva integral de la orientación hemos iniciado programas que abordan especialmente el aprendizaje (Programa Estudiantes) y la enseñanza (Programa Docentes). El primero de ellos involucra el trabajo directo con los estudiantes, tanto en talleres como en encuentros individuales, atención personalizada, facilitaciones informáticas de autoevaluación, entre otros. En relación con la enseñanza, se trabaja desde la formación docente continua en cursos, talleres y seminarios como en el asesoramiento directo a las cátedras para el mejoramiento de las prácticas educativas e implementación de innovaciones. Comprendimos cada vez más que esta última modalidad, considerada tradicionalmente en la orientación educativa como intervenciones indirectas (Martín y Solé, 2011), es la clave principal para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. En las prácticas áulicas cotidianas es dónde se definen principalmente los recorridos y no, inicialmente en el desarrollo por parte del estudiante de un "estudio autónomo y autorregulado". Cada espacio curricular vuelve a ser un nuevo desafío cognitivo y cada vez el estudiante vuelve a aprender a aprender esos contenidos específicos que implican demandas diferentes. La facilitación de la lógica disciplinar, de los núcleos fundantes de la disciplina que dan cuenta de los desarrollos posteriores más específicos, vuelve a reiniciarse cada vez. Por ello la intervención pedagógica docente es clave una y otra vez, no sólo en el ingreso sino en toda el recorrido curricular, con acentos particulares en cada etapa, más centrados en constituir



al estudiante como tal en los primeros años y más profesionalizantes luego, como así también fomentando progresivamente cada vez más la autonomía.

En este planteo general, para abordar esa intervención a través de la tarea docente comenzamos a pensar cómo puede configurarse la "buena enseñanza" en los contenidos disciplinares propios de las Ciencias Económicas, que a su vez comprenden una diversidad de estructuras de conocimiento. El desafío se inició con la consideración de los aspectos diferenciales al interior de éstas y comenzamos a trabajar sobre el área de Contabilidad específicamente. Ello motivó un análisis bibliográfico y de estudios recientes, donde hemos encontrado muchas aplicaciones de principios de la didáctica general al campo y pocas y recientes iniciativas para un análisis más pormenorizado de los aspectos epistemológicos y estructurales de la disciplina que nos den pistas para la articulación de una didáctica específica propiamente dicha y no una mera yuxtaposición de conceptos didácticos generales acompañando la enunciación de contenidos que deberían ser alcanzados como punto final de los aprendizajes contables. Nos planteamos así la vacancia de una didáctica específica que progrese y se constituya desde la lógica disciplinar para que, comprendiendo los aspectos epistemológicos propios de este campo de estudio, pueda avanzar en el desarrollo de abordajes didácticos construidos desde la comprensión del tipo de conocimiento y de los requerimientos cognitivos propios, para revisar los recorridos que deben realizar los estudiantes al apropiarse de las cuestiones estructurantes y fundacionales de la disciplina, dando lugar a una progresiva complejización y especificación del conocimiento y favoreciendo procesos de comprensión cada vez más amplios.

Además de nuestros propios análisis de la estructura disciplinar en una primera instancia, las dificultades que los estudiantes nos manifestaban en las entrevistas personales cuando consultaban a la Unidad, daban cuenta de puntos críticos a ser considerados en su enseñanza y que eran muy particulares del tipo de conocimiento que propone la Contabilidad. En el primer año surgían recurrentemente dificultades para la clasificación y categorización tan propia y necesaria, así como también la dificultad de trabajar con términos que en el uso cotidiano tienen otra significación de la que se les asigna en el ámbito del conocimiento contable.

Todo ello nos hizo problematizar la disponibilidad de aportes específicos para realizar en el área; encontramos factible entonces pensar la cuestión didáctica en una especie de ingeniería inversa (Ferraro y Lerch, 1997), a partir de la cual indagar, por un lado, sobre las prácticas de evaluación de los docentes, con la intención de identificar aquello que consideraban puntos críticos y competencias y habilidades cruciales para acreditar y por lo tanto para ir constituyendo el perfil profesional esperado; por otro, cómo estos aspectos eran evaluados para definir cuáles eran las correspondencias con



los procesos de enseñanza desarrollados en los cursos. Surgió así el interés por analizar las concepciones acerca de qué es lo importante, esencial, que los estudiantes aprendan en cada materia, cuáles son aquellos aspectos que los docentes consideran claves a la hora de constituir el conocimiento contable y, a su vez, a través de su forma de evaluarlos, cómo consideran relevante que dispongan los estudiantes de este conocimiento, si en sus aspectos más teóricos o "encarnados" en prácticas y competencias.

Investigación sobre las prácticas de evaluación en las Ciencias Económicas

A raíz de las cuestiones mencionadas en la sección previa, desde la Unidad Pedagógica de la FCE se gestó un proyecto de investigación en un intento por aportar marcos referenciales propios de la didáctica de las ciencias económicas como campo disciplinar a partir de la indagación de las prácticas evaluativas de los docentes. El proyecto, denominado "Evaluación en Ciencias Económicas: prácticas y concepciones de los docentes. Un modelo para las buenas prácticas" y se enmarca dentro del Proyecto de incentivos de la UNLP.

Como mencionábamos con anterioridad, se realizó un primer recorte del campo, circunscribiéndolo al área de contabilidad. Se conformó así un equipo interdisciplinar, conformado por miembros de la Unidad Pedagógica y docentes de Contabilidad I; confiando en que esta integración de profesores expertos en el área contable y especialistas en educación, posibilitara el enriquecimiento de la mirada y una mejor comprensión de las particularidades de la enseñanza de la disciplina, a partir de los aportes específicos de cada uno.

El objetivo principal de la investigación es contribuir a la comprensión de las prácticas de evaluación y de las concepciones docentes que las sustentan, en el contexto de la enseñanza de la contabilidad, a fin de brindar lineamientos, que considerando la singularidad de las situaciones de enseñanza, sean orientadores desde la didáctica específica, que promuevan mejores prácticas docentes y en consecuencia, favorezcan la mejora de la trayectoria académica de los alumnos.

Consideramos que una metodología de carácter cualitativo es la más adecuada para realizar este tipo de investigación, en función de intentar explorar la práctica evaluativa tal y como ocurre en las aulas. La indagación sobre la coherencia entre las estrategias de enseñanza y las de evaluación, los aspectos que son evaluados prioritariamente, los propósitos y marcos referenciales que las orientan, etc., se enriquece a partir de una aproximación metodológica cualitativa que posibilite escenificar las situaciones educativas singulares propuestas a los estudiantes.

Asimismo, la metodología incluye instancias de investigación-acción que, a través de espacios de diálogo y reflexión conjunta, promuevan entre los



docentes participantes la toma de consciencia de los marcos que orientan sus prácticas y del impacto que tiene el contexto en las éstas tienen lugar. En relación a lo primero, nos referimos, fundamentalmente a las concepciones que operan de forma más bien implícita, están naturalizadas, son transmitidas de generación en generación entre miembros de una cátedra y que, sostenidas en el tiempo y por "tradición", dan fundamento a formas de hacer docente sin que medie una decisión abierta y consciente. En relación a lo segundo, cuestiones como la normativa que rige las prácticas evaluación y acreditación en las asignaturas, o la masividad de la población con la que se trabaja, son algunos ejemplos de los condicionantes contextuales que operan en las prácticas evaluativas y que, por no estar visibilizadas, no se ponen en cuestión. De esta forma, se pretende que, tal como lo expresa Pérez Gómez (1993), el proceso de investigación mismo y el conocimiento que aporta, se vuelvan parte de un proceso de aprendizaje que posibilite la innovación de la práctica docente.

Para abordar las cuestiones mencionadas se realizaron entrevistas con profesores titulares y jefes de trabajos prácticos; encuestas semiestructuradas para profesores adjuntos y ayudantes; grupos de discusión con equipos de cátedra que promuevan la reflexión sobre las prácticas, así como el análisis de instrumentos concretos de evaluación empleados en las asignaturas. Se apela a esta variedad de dispositivos en función de dialogar con una diversidad de perspectivas que aportan los docentes participantes. En todos los casos se trabaja con cátedras del área Contabilidad de la carrera de Contador Público, que en el Ciclo Básico involucran también a las carreras de Licenciado en Administración y Licenciado en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

Se propone que el análisis de las cuestiones que van emergiendo del empleo de los instrumentos y dispositivos mencionados, se realice a través de un enfoque progresivo (Pérez Gómez, 1993) en el que cada una de ellas opere como insumo de las otras en el transcurso de la investigación, posibilitando su re-lectura y resignificación así como la configuración progresiva del abordaje a las particularidades de la didáctica de la disciplina, los actores intervinientes y su contexto de actuación.

Uno de los ejemplos más ilustrativos de esta forma de proceder en nuestra investigación posiblemente sea el de la construcción de las categorías de análisis. A la inversa de lo que suele suceder en el marco de investigaciones de corte más positivista, en las que las categorías se establecen previamente a la "bajada al campo", en nuestro trabajo y desde una perspectiva cualitativa, establecimos tópicos relativamente amplios que nos parecía relevante explorar en relación a la temática de la evaluación. A partir de esos tópicos amplios, se plantearon una serie de interrogantes que, con algunos ajustes, pasaron a conformar las preguntas de las entrevistas semiestructuradas. Estas preguntas operaron como orientadoras del transcurrir de las entrevistas más que como



un cuestionario cerrado al que dar respuesta. Y fue el análisis de las respuestas de los docentes, el que nos permitió construir categorías de análisis. Es decir, las categorías no fueron creadas en solitario por el equipo de investigación, de forma aislada del contexto en el que se estaba operando, sino que, por el contrario, emergieron del diálogo con los docentes participantes. La reiteración de ciertas temáticas, de preocupaciones comunes, de mitos; el uso de metáforas significativas, el empleo de determinados vocablos para definir el aprendizaje o la evaluación en la disciplina, son algunos ejemplos de los emergentes que fueron tomados para construir estas categorías.

En referencia al tema central que nos ocupa en esta presentación, acerca de las pistas que nos pueden ofrecer los docentes para la construcción de un didáctica específica a partir de la explicitación de aquellos núcleos clave para el aprendizaje y la enseñanza de la Contabilidad, encontramos una escasa identificación de aspectos disciplinares propios (competencias de dominio) y una alta tasa de habilidades y competencias generales. Es sabido que en la tensión habilidades generales - habilidades específicas la situación no se dirime con simplicidad optando por uno de los aspectos, sino que ambas explican en cierta medida el buen rendimiento de un sujeto en los procesos de aprendizaje. Pero lo que es seguro es que las habilidades generales por sí solas no pueden garantizar el aprendizaje hacia la experticia, el trabajo sistemático sobre y con los contenidos disciplinares explican en gran parte el desempeño experto. Es en términos de interacción entre ambos tipos de habilidades y conocimientos, incluyendo por supuesto el resto de los componentes del evento didáctico, que puede explicarse la adquisición de un contenido, de una tarea de aprendizaje particular (Baquero y Limón Luque, 2001).

El análisis de las entrevistas donde aparecía esta baja tasa de explicación desde el dominio o conocimientos disciplinares específicos, dio lugar a la inclusión de dos ítems en la encuesta que requerían la enunciación de al menos tres aspectos centrales a ser evaluados de la materia en la que son docentes y qué modalidad indicarían para su evaluación. Las respuestas en las encuestas, como ya sucediera en las entrevistas, refieren principalmente a habilidades generales: comprensión, integración del material, aplicación de conceptos a situaciones concretas, expresión escrita, reflexión, interrelación entre temas, participación en clase, trabajo en equipo, pensamiento crítico, habilidad para relacionar conceptos y relaciones causa-efecto, entre otros. Aparecen en menor medida la alusión a contenidos específicos. De 50 encuestas procesadas a la fecha, solo 10 y con gran variabilidad en la especificidad de la identificación de contenidos que nosotros buscamos en el sentido de temas como "generativos" es decir, a aquellas cuestiones centrales que promover la comprensión de un campo disciplinar, de una materia en particular (Stone Wiske, 1999). Un tema generativo, identificado como clave a la hora de evaluar en el



marco del proyecto, que posea dos características, principalmente con respecto a los contenidos, ser centrales para el dominio de la disciplina y su potencial interrelación con el conocimiento previo de los sujetos y con otras ideas más específicas relacionadas a las mismas. Los docentes que enunciaron contenidos específicos no señalaron tanto la centralidad conceptual en el sentido generativo como la necesidad de que ese contenido sea sabido por los estudiantes para dar por aprendida la asignatura, en el sentido de mínimos a conseguir. Además la enunciación de tres temas centrales tal como la consigna los solicitaba en referencia a contenidos específicos fue respondida con precisión en solo cinco casos de los 50 que disponemos. El resto que aludía a contenidos lo hacían relacionando un tipo de actividad cognitiva o enunciaban un contenido específico entre las otras cuestiones más generales, tales como: "Entendimiento de los contenidos teóricos; Registración en el libro diario; Exposición"; "Interpretación de los conceptos, análisis legislativo y su aplicación".

Perspectivas en relación a los aportes que se puedan hacer a una didáctica específica a partir de las cuestiones encontradas en la investigación

Si bien la investigación se encuentra en sus etapas iniciales en relación a la elicitación de información y trabajo con los docentes, es posible a partir de las entrevistas realizadas con todas las cátedras de la carrera de Contabilidad y de la identificación de las categorías de análisis, perfilar algunos lineamientos en relación a los aportes que puede hacer a la didáctica específica del campo disciplinar.

Señalábamos al inicio de este trabajo la necesidad de identificar aquellos aspectos particulares del tipo de conocimiento de la Contabilidad que los docentes consideran críticos para apropiarse de las cuestiones estructurantes y fundacionales de la disciplina. Este reconocimiento permitiría repensar el abordaje didáctico, en función de atender a los procesos cognitivos y requerimientos específicos que deben ponerse en juego en su aprendizaje y por ende, comenzar a delinear marcos orientadores de una didáctica específica. Encontramos que en relación a cómo los docentes entrevistados piensan el aprendizaje y la evaluación, no hay, en principio, una referencia explícita a la particularidad de la apropiación del campo disciplinar. Pareciera que el aprendizaje de los contenidos específicos en sí mismos fuera suficiente para aprender concomitantemente una lógica disciplinar más amplia; o como si el aprendizaje de la contabilidad no pusiera en juego cuestiones particulares y por ende su aprendizaje se asimilara al de cualquier otro campo disciplinar.

Esto nos plantea al menos a dos tipos de acciones en el desarrollo de nuestra investigación. Por un lado, en el marco del diálogo que se establece entre las hipótesis iniciales y los emergentes que surgen del trabajo con los instrumentos y dispositivos de investigación, propio de una opción



metodológica cualitativa, se hace necesario refinar la búsqueda en función de focalizarla más en la elicitación de estos procesos específicos que se ponen en juego en el aprendizaje de la disciplina.

Por otro, y más particularmente dentro del marco de la investigación-acción, generar instancias de reflexión con los docentes que posibiliten:

- explicitar aquello que parece invisibilizado en relación a lo particular del aprendizaje y la enseñanza de la disciplina y
- generar conjuntamente estrategias de enseñanza que faciliten la apropiación del campo disciplinar, fundadas en una didáctica específica.

Creemos que si logramos avanzar en esta dirección, podremos contribuir a la especificidad de la enseñanza de la contabilidad; generando marcos que, estando en diálogo con una didáctica general, propia de la educación superior, aporte a la construcción de una didáctica específica.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Biddle, B. J., Good, Th. L., Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores. Vol.2 La enseñanza y sus contextos.* Buenos Aires Barcelona: Paidós.
- Clark, C. M. y Peterson, P. (1997). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la enseñanza, Tomo III*. Madrid: Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de Investigación cualitativa, Vol. III: Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.
- Echevarría, H. D. (2008). *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Eisner, E, W. (2007). Cognición y curriculum. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García Carlos, M. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Martín, E. y Solé, I. (coords). (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención.* Barcelona: Graó.
- Pedragosa, Ma. A. (diciembre, 2013). Un modo integral de intervención en orientación universitaria. En Memorias II Congreso Iberoamericano de Orientación. La Orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida. Facultad de Psicología, UNLP.



- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.* Madrid: Morata
- Resnick, L. Klopfer, L. (2007). Curriculum y cognición. Buenos Aires: Aique.
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS DESDE EL DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO

Bettiol, Elliane Romina, ellianebettiol@hotmail.com
Fornasero, Stella Maris, sfornasero@fibertel.com.ar
Cisterna, Ever Maximiliano, evercisterna@gmail.com.ar
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto

La Formación Docente ocupa un espacio destacado en la Educación Superior y en las Universidades que tienen carreras de profesorados, en nuestro caso el Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

Esta Formación Docente es entendida como formación en el campo disciplinar a enseñar entramado con lo pedagógico y lo didáctico, desde los cuales se construyen los saberes en una permanente dialéctica teoría/práctica. Además se imbrica, la formación docente, con la construcción del conocimiento de políticas educativas, de lo institucional, de las condiciones, regulaciones y culturas del trabajo docente. Esto nos lleva al diálogo permanente entre los docentes responsables de las distintas disciplinas, en este caso la Pedagogía, la Didáctica General, la Didáctica Especial y la Epistemología en las Ciencias Sociales, con el marco de las prácticas docentes.

La Formación Docente ha tenido y tiene como núcleo duro algunas problemáticas, que se han mantenido invariantes como ejes directivos a través del tiempo. Consideramos como uno de los componentes de ese núcleo duro a la relación pedagógica, entendida ésta como la trama relacional compleja que se establece entre sujetos y contextos: el docente (sujeto de enseñanza), el/los estudiante/s (sujeto/s de aprendizaje) y entre ellos, y el de éstos con los saberes de si, de los otros y del mundo en una clase, donde en el proceso de enseñanza y aprendizaje todos los actores se van a ver modificados.

Nos preguntamos: ¿Qué aporta la Pedagogía, la Didáctica General y las Didácticas Especiales de las Ciencias Jurídicas y las Ciencias Políticas sobre los componentes y modalidades expresivas de la Relación Pedagógica?

En un intento de dar respuestas a esos planteamientos, presentamos el objetivo de nuestro trabajo: construir, desde el dialogo interdisciplinar, el marco teórico-conceptual de la relación pedagógica en la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas.

Acercamos algunas construcciones -no acabadas, siempre en actuación- desde el análisis del campo disciplinar propio de cada una las disciplinas interpeladas: la Pedagogía, la Didáctica General y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La formación del ciudadano, desde el entramado de lo jurídico, lo político y lo ético es el núcleo disciplinar central de nuestro profesorado, con el desafío



que le presenta al campo de las didácticas que lo comprende. Es por ello que el planteo epistemológico de las Ciencias Sociales cobra un lugar destacado en el trabajo, abordado desde la complejidad de la construcción de este campo disciplinar, y la reducción del mismo en las propuestas escolares, acotadas a la historia y la geografía. Compartimos la postura de Guyot, quien postula "que las opciones epistemológicas determinan -o condicionan¹º¹- la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes" (Guyot, 2008:48).

Destacamos la naturaleza práctica de las tareas de la enseñanza con su necesaria reflexividad, re-situando el conocimiento teórico y la experticia del oficio, con las modalidades alternativas de prácticas, en complejos y diversos escenarios.

Los marcos conceptuales son abordados desde una concepción hermenéutica crítica, asumiendo una lectura dialéctica-explicativo-comprensiva desde la intención de articular los conocimientos propios de cada una de las disciplinas.

CONSTRUYENDO EL DIALOGO INTERDISCIPLINAR¹⁰²

Una serie de Interrogantes orientan nuestro trabajo: ¿En qué concepción epistemológica de ciencias sociales, de pedagogía y de didáctica nos situamos para poder dialogar?, ¿Cómo se relaciona la pedagogía con la didáctica? ¿Cuáles son los aportes específicos de la pedagogía y de la didáctica a la relación pedagógica? Didáctica general y didáctica especial disciplinar: ¿Cuál es su relación? ¿Cómo influye el planteo epistemológico de las ciencias jurídicas y la ciencia política en la didáctica?, interrogantes que en el devenir del mismo iremos tratando de contestar.

La epistemología de las Ciencias Sociales

Siguiendo a Wallerstein (1996) en el siglo XIX nos encontramos con diferentes grupos de ciencias, conformados por: la matemática (actividad no empírica) y las ciencias naturales experimentales (física, química y biología), en un extremo y las humanidades (o artes y letras) en el otro y en el medio la historia (ideográfica) y las ciencias sociales (nomotécnicas). Entre las ciencias naturales y las ciencias humanas quedó el estudio de la realidad social, y a medida que se fue separando cada esfera con un estatus epistemológico diferente, el estudio de la realidad social quedó atrapado y atravesado por esas problemáticas epistemológicas.

¹⁰¹ Consideramos remplazar a determinar, por su carácter taxativo, por condicionar fuertemente.

¹⁰² El inicio del dialogo interdisciplinar se plasmó en el trabajo del las autoras Buzzi, Carmen, Fornasero, Stella y Bettiol Elliane (2013) *Diálogo entre la pedagogía, las didácticas y la práctica de la enseñanza.* Presentado en las Jornadas Internacionales. Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación Superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas. Universidad Nacional de Villa María.



Las ciencias sociales estaban conformadas por la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología, en un comienzo. Se incluyeron más tarde, por distintos motivos que escapan a nuestro trabajo, la geografía, la psicología y el derecho. "Los científicos sociales nomotécnicos veían a la jurisprudencia con cierto escepticismo. Les parecía demasiado normativa y con poca raíz en la investigación empírica" (Wallerstein 1996: 32).

Concordamos con Guyot (2008), Wallerstein (1996), entre otros, en la necesidad de posicionarnos en una concepción de ciencias sociales, superadora de la antinomia entre pasado y presente, entre lo ideográfico y lo nomotécnico, entre universalismo y particularismo. Hay necesidad de recuperar al sujeto y el poder en el acto del conocimiento y de romper con las separaciones artificiales entre lo cultural y lo socio cultural. Como así también se debe re pensar el concepto de disciplina y las fronteras que se dan entre las que conforman las ciencias sociales, incorporando relaciones multidisciplinares o interdisciplinares.

Desde la perspectiva mencionada anteriormente abordamos las ciencias jurídicas y las políticas en nuestras prácticas, que suele contraponerse, en algunos casos, con la postura positivista del área jurídica y política del Profesorado al cual pertenecemos.

La Pedagogía

La Pedagogía, en una síntesis reducida de su proceso de 'epistemologización', la podemos abordar desde el paradigma positivista como única Ciencia de la Educación, donde su función es la de integrar las distintas ramas que la componen, entre ellas la didáctica, que forma parte de la pedagogía tecnológica (Manganiello, 1970). Este perfil instrumental de la didáctica va a ser una herencia de la cual, le va a resultar difícil despegarse.

Cuando en la década de los 50 se consolidan las ciencias de la educación, cada una de las disciplinas o ciencias de la educación se apropia de un elemento de la pedagogía: del sujeto, de la institución, etc.; de ese modo, queda ésta reducida a una disciplina instrumental, como mera aplicación de conocimientos provenientes de otros saberes y ciencias, encerrada en el salón de clase, y perdiendo su capacidad reflexiva para relacionarse con el conocimiento, con la cultura, con la sociedad y con el Estado. La Didáctica y en especial el Currículo toman lugar predominante en la Pedagogía por Objetivos, donde la eficiencia y la eficacia van a ser los parámetros que guían a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Flores Ochoa (1994), a quien adherimos, desde una postura epistemológica interpretativa caracteriza a la Pedagogía como una disciplina teórico-práctica, conformada alrededor del concepto de formación (Fioriti y Moglia, 2007) basada en la reflexión sobre la educación, situada y contextualizada histórica,



social y políticamente. El proceso sistemático que lleva a la formación es el de la enseñanza, actividad que tiene como propósito significativo la intención de que la cultura y los sujetos se apropien del saber para la realización personal, para transformarse en seres racionales, autónomos y solidarios colectivamente.

La enseñanza es un acto complejo, que trasciende la variedad de elementos y relaciones que la componen, dado que su naturaleza no es solamente empírica, ni relacional. En este sentido, Martínez Boom concibe la enseñanza "como posibilitadora del pensar es como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística; es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber adquirirán sentido y lugar especifico" (citado en Frigerio y Diker, 2005:168). Entendemos que, esta concepción nos pone en camino de pensar la necesidad de un diálogo entre la Pedagogía y la Didáctica en el intento de dilucidar la interacción entre ambas desde la consideración de "enseñanza" y "enseñar" problemáticas que requieren un abordaje coherente para que la formación se sostenga sustantivamente.

Las prácticas de la enseñanza van a constituirse en el campo aplicado, reflexivo, de la pedagogía, y no meramente operativo o de intervención en el aula con mediaciones en la clase, donde se encuentra también la didáctica y su campo teórico-práctico, en el cual se destaca el "conjunto de procedimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber" (Zuluaga, 2003:38).

Florez Ochoa (1994) reintroduce la importancia de los modelos pedagógicos como sustentadores de la práctica de la enseñanza, donde la reflexión sobre el concepto de formación es central, conjuntamente con el de hombre, la relación entre el docente y el/los alumno/s, el conocimiento, la metodología entre otros, y van a conformar, en parte, el marco conceptual de la didáctica, para su trabajo en el aula.

La Didácticas General y La Didáctica Especial de la Ciencia Jurídica y de la Ciencia Política

La historia de la didáctica es una historia de las teorías y prácticas educativas, lo que la relaciona con la dimensión teórica- reflexiva y práctica de la pedagogía. El aspecto técnico- metodológico de la didáctica lleva implícito perspectivas teóricas a las cuales responden y a su vez a las dimensiones históricas sociales en las que se generan las derivaciones conceptuales, en propuestas.

La didáctica empezó a constituirse como campo autónomo del saber al revés que la mayoría de las ciencias. Las ciencias construyen su saber teórico como resultado de la investigación que realizan sobre un determinado campo. La didáctica, específicamente en el campo de las ciencias sociales, construyó su teoría sobre una práctica que regulaba o normaba, la enseñanza de las ciencias sociales, sin haberla investigado.



Esta práctica tiene una consecuencia que no es menor y que fue la que llevó a asociar a la didáctica a un paradigma normativo, prescriptivo, separado de la investigación de las prácticas. Es decir el saber didáctico intentó regular y normar las prácticas educativas y no reflexionó para dar soluciones reales a los problemas emanados de la práctica de enseñar.

En los años '70 y '80 cuando comienza a quebrarse el paradigma prescriptivo, la didáctica entra en una crisis de identidad con respecto a su objeto de estudio.

El grupo de matemáticos franceses (Brousseau, Vergnaud y Chevallard) son parte de quienes centraron el objeto del saber didáctico en los vínculos de la llamada tríada pedagógica, donde se van a construir las relaciones pedagógicas. A partir de ello, lo didáctico se comprende en términos de dicha tríada y de las relaciones pedagógicas que se establecen en la misma, porque no es posible, para nosotras, hablar de enseñanza sin hacer referencia a quien enseña (sujeto de enseñanza), al contenido enseñado, a quien aprende ese contenido (sujeto/s de aprendizaje) y a las relaciones que se establecen entre todos los conceptos intervinientes y el contexto.

Conocer, comprender e interpretar son los ejes de una nueva didáctica, abarcando en su contenido el saber que deviene de la práctica pedagógica áulica. El objeto de estudio de esta didáctica se va a construir desde el aula, por ser el lugar donde se desarrolla la práctica de la enseñanza. Es en el aula, particularmente en las clases, donde se da la comunicación y la interacción entre los alumnos, el docente y el conocimiento, (la relación pedagógica) requiriéndose los materiales para una práctica comprometida y creativa, atravesada por constructos situacionales, de vida cotidiana, de poder y saber, que son necesarios visibilizar.

Por lo tanto, la didáctica debería ser entendida como la disciplina que nos ayude a comprender la situación de enseñanza para atender al aprendizaje y nos posibilite el acceso a los principios que podemos tener en cuenta cuando armamos nuestras *construcciones metodológicas* (Edelstein, 1999).

La idea de pensar a las didácticas disciplinares o especiales en el contexto de las ciencias de la educación significa, repensar las relaciones existentes y posibles entre la didáctica general y las didácticas disciplinares. Hay que entender que la relación entre ambas debe ser dialógica y recíproca y no jerárquica, ya que las didácticas disciplinares no devienen de la didáctica general y sus aportes han sido y continúan siendo muy valiosos para comprender y interpretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Alicia Camilloni (2008) afirma que si seguimos las orientaciones que ha tenido la construcción del conocimiento de la didáctica general y los procesos del desarrollo de las didácticas disciplinares, se observa que estos procesos son asincrónicos. Presentan, según las épocas, distintos grados de desarrollo,



responden a diferentes enfoques teóricos o tienen diferentes tradiciones investigativas. La autora señala que la didáctica general no es la síntesis de las conclusiones a las que arriban las didácticas disciplinares, y éstas últimas tampoco son una adaptación a su terreno de los principios de la didáctica general. La relación entre ambas debe estar basada en la igualdad y la cooperación constructiva por varios motivos, entre los cuales se destacan, la preservación de la unidad de la relación pedagógica, rescatando la coherencia formativa del sujeto que aprende diferentes disciplinas en un mismo año, de un mismo nivel educativo que se desarrolla en un mismo marco curricular jurisdiccional e institucional.

Las didácticas disciplinares encuentran, muchas veces, obstáculos para su desarrollo, que surgen de la heterogeneidad teórica de las mismas que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y desde diferentes perspectivas epistemológicas y conceptuales.

A modo de ejemplo, presentamos la situación de las ciencias sociales en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para Nivel Secundario y cómo la misma repercute en su enseñanza. Las ciencias sociales agrupan los espacios curriculares de historia y geografía, excluyendo el área de la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas, que conformaría el espacio de formación ciudadana.

Las ciencias sociales comprenden dos pilares básicos, que son el tiempo y el espacio, dejando afuera un tercer pilar, fundamental para la vida en sociedad, que es la norma. Varios interrogantes vienen a nuestra mente, entre ellos: El derecho y la política (y su enseñanza), ¿porqué no forman parte de las ciencias sociales según el diseño de la provincia? ¿Qué lugar ocupa la enseñanza de lo jurídico y de lo político dentro del mismo? ¿A qué se refiere el diseño cuando habla de la formación del ciudadano? ¿Desde qué postura epistemológica se aborda la formación del ciudadano? ¿Cómo aprenden los estudiantes las categorías jurídicas y las políticas, los conceptos fundamentales y la importancia del orden jurídico y del político dentro de una sociedad?

Problemáticas epistemológicas de las ciencias sociales atraviesan la enseñanza de la misma, donde el desarrollo de su didáctica quedó casi circunscripto a la geografía y a la historia, en desmedro de las Ciencias Jurídicas y Políticas.

Desde el Profesorado de Ciencias Jurídicas y Políticas estamos abocados a desarrollar la didáctica de estas ciencias, recuperando el saber de nuestras propias prácticas de enseñanza, el aporte de investigaciones centradas sobre la práctica docente de los alumnos residentes del Profesorado, y los marcos conceptuales de la epistemología, de la didáctica general y de la didáctica de las ciencias sociales.



PARA IR FINALIZANDO

Consideramos que el conocimiento del campo disciplinar a enseñar es indispensable para su enseñanza. Los presupuestos epistemológicos de enseñabilidad de una disciplina son el punto de partida para su enseñanza, para luego seleccionar los criterios pedagógicos y los didácticos. El punto de encuentro es la práctica de la enseñanza, situada y contextualizada, donde van a encontrase el sujeto que enseña con el/los sujeto/s que aprenden y el conocimiento, todos ellos en interacción y atravesados por distintas relaciones y mediadores. Es en la práctica de la enseñanza donde se construye la relación pedagógica, con el aporte de la epistemología, la pedagogía y las didácticas, principalmente, sin desconocer la presencia de las tecnologías.

Desde las características propias de cada disciplina, del rigor científico, de la racionalidad, de la secuencia y lógica interna, de los grados y niveles de epistemologización que van a condicionar la forma en que puede enseñarse cada disciplina, se articula con las corrientes y modelos pedagógicos que van a guiar el proceso de enseñanza, y con las propuestas didácticas, que van a llevar a cabo la práctica de la enseñanza.

Cada teoría o corriente pedagógica va a plantear y derivar, consecuentemente desde diferentes puntos de vista teórico-conceptual, modelos pedagógicos a la didáctica, que le servirán como marco referenciales para analizar e interpretar a la práctica de la enseñanza. Cuando la pedagogía se diluye en acción, la enseñanza se circunscribe a procesos operativos que conducen a un enseñar y aprender encerrado en el aula, sostenidos por intuiciones o meras experiencias del docente, aislado de su compromiso con la Cultura, la Sociedad y el Estado. Las teorías pedagógicas deben ser siempre recontextualizadas por las prácticas reales, que se dan en los diferentes contextos educativos.

Hay necesidad de la existencia de una didáctica general que aporte una mirada de los procesos de enseñanza desde diferentes dimensiones, conjuntamente con las didácticas disciplinares, entendiendo que la relación entre ambas debe ser dialógica y recíproca y no jerárquica, ya que las didácticas disciplinares no devienen de la didáctica general y sus aportes han sido y continúan siendo muy valiosos para comprender y interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica de la ciencia social atravesada por la problemática epistemológica de la disciplina, necesita abrir sus fronteras a nuevas concepciones científicas e incorporar a las ciencias políticas y jurídicas muy fuertemente. La formación del ciudadano es uno de los objetivos centrales del sistema educativo, por lo que no puede ni debe ser descuidado ni desde lo conceptual, ni desde su enseñanza.



BIBLIOGRAFÍA

- Camilloni, A. (2008). Didáctica General y Didácticas Específicas. En Camilloni A y otras. *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flores Ochoa, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Guyot, V. (2008). Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico: Educación, investigación, subjetividad. San Luis: Ediciones LAE (Laboratorio de Alternativas Educativas).
- Manganiello, E. (1970). *Introducción a las Ciencias de la Educación.* Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la educación *superior*. Buenos Aires: Baudino- UNSAM.
- Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la educación superior).* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Wallerstein, E. (1996). Abrir las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI Editores.
- Zuluaga, O. y otros. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA FACULTAD DE DISEÑO GRÁFICO, UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Blandón Gómez, Hernando, hernando.blandon@upb.edu.co Universidad Pontificia Bolivariana

Es fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del diseño que se aborden proyectos que involucren a las comunidades y forme a los estudiantes en asuntos que apliquen los principios del diseño socialmente responsable, es decir, en contexto. En esta línea de pensamiento este escrito se propone mostrar una estrategia didáctica desde los principios pedagógicos de la enseñanza situada.

Presupuestos teóricos del diseño en la UPB

Señala la Declaración Mundial sobre la Educación Superior

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (OEI, 1998: 4).

Y como señala la Unesco en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos:

La educación debería abarcar valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana. Una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos significa que éstos se aplican a lo largo y ancho del sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje (Fuente http://bit.ly/1Geb7e2).

Acorde con lo anterior, la Facultad de Diseño Gráfico de la UPB reconoce que el estudiante como futuro profesional del campo visual debe adquirir además de la formación humanista enunciada, el conocimiento técnico, contextual y global para poder informar, educar y servir a la comunidad de manera socialmente responsable, permitiendo la participación de todos los individuos en la sociedad¹⁰³.

¹⁰³ En esta perspectiva, el Programa de Diseño Gráfico de la UPB ha establecido unas características epistemológicas en su propuesta de formación que le permiten establecer diferencias con otros programas del país. Entre ellas están: Pensar el diseño gráfico como sistema, que conlleva no solamente a reflexionar sobre el objeto gráfico, sino a preguntarse por el contexto de uso de dicho objeto y su usuario, así como también a preguntarse y a resolver lo que pasa con él en su producción y divulgación, en su ciclo de vida.

Se caracteriza, también, por el desarrollo de competencias en el área de la planeación y gestión de



Estas razones, contemplan que el Diseño experiencial o situado asuma la noción de proyecto de J. Dewey y W. H. Kilpatrick como "la apropiación propositiva y placentera de una experiencia cuyo objetivo es resolver un problema o desentrañar un acertijo o una dificultad intelectual para que el estudiante adquiera un grado de conocimiento o habilidad en su formación" (citado en Díaz Barriga, 2008: 34). En el mismo sentido, Philippe Perrenoud (2000) afirma que el proyecto situado o la pedagogía activa, cooperativa o abierta para la ciudad o el barrio desarrolla las competencias de los estudiantes al trabajar con el desafío de situaciones complejas a partir del análisis de problemáticas ubicadas en el contexto social (citado en Díaz Barriga, 2008: 35). Desde estos conceptos, el Núcleo 4 busca desarrollar en el estudiante las competencias para definir problemas "reales", cooperativos y colaborativos con trabajo en red y, finalmente, las competencias para la comunicación escrita y la autoevaluación de su quehacer.

En este orden de ideas, Dewey señala que la enseñanza situada debe permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas significativas y coherentes con las prácticas relevantes en la cultura. Para este autor, toda auténtica educación se efectúa mediante la experimentación, es decir, que el aprendizaje debe ser activo y será posible desde tres perspectivas: experiencial, reflexivo y situacional.

A la par, Donald Schön (1999), teórico de la práctica profesional reflexiva, postula que el aprendizaje no es transmisión del docente al estudiante, sino diálogo entre docente-tutor y estudiante-practicante. Toma el énfasis del aprender haciendo descrito por Dewey (1974: 364) como "la disciplina básica o inicial" (Schön, 1999: 28) para su epistemología de la práctica. Aclara que la enseñanza situada, experiencial y reflexiva convierte en expertos a los estudiantes cuando estos pueden enfrentar problemas auténticos en escenarios reales, es decir, cuando potencia la capacidad de acción de los estudiantes.

La estrategia didáctica parte los argumentos sobre el pensamiento reflexivo expuesto por Dewey en la Teoría de la Enseñanza Situada y, de las teorías del aprender en la acción enunciadas por Schön. También, se toman los principios éticos y sociales del diseño expuestos por Bonsiepe (2004). Por último, se retoman los conceptos de Aicher (1991) y Frascara (2004; 2006) que entienden el mundo como un proyecto en acción que permite la creación de productos visuales que puedan convertirse en propuestas culturales capaces de transformar la realidad.

proyectos, además de la concepción y construcción de empresa, pues se considera que los diseñadores deben ser, además, buenos administradores de sus proyectos, para que puedan obedecer a las demandas de la sociedad y el mercado regional y nacional.

Fuente http://www.upb.edu.co/portal/page? pageid=1054%2C31529555&_dad=portal&_schema=PORTAL



Con esta didáctica reflexiva y situada cuyo objetivo esencial es el bienestar humano desde el orden político, social, ético y ambiental, se pretende formar un diseñador que da nuevos sentidos al contexto al expandir su ejercicio profesional de la solución de problemas hacia la trasformación social y cultural de la comunidad en la que inscribe su acción comunicativa.

El pensamiento reflexivo implica un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, significa un acto de búsqueda, de caza, de investigación; para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. Es una ruta para abordar diversas problemáticas.

En este sentido, para Jorge Frascara (2006)

El diseño debe pensar más en función de acciones que en función de cosas, el objetivo debe ser el diseño de situaciones comunicacionales, es decir, además de la interactividad de los elementos visuales debe preocuparse por la interacción entre el público y el mensaje, siendo el acto comunicacional lo de menos y lo más importante el impacto que esa comunicación produzca en el conocimiento, las actitudes o las conductas de la gente. Concluye afirmando que algo debe pasar, debe transformarse después del hecho comunicativo, por esto, razona que la calidad del diseño no solo es medible en función del producto sino de las respuestas que dicha comunicación visual logre provocar en la comunidad en la cual propone y desarrolla una propuesta que obtiene resultados (p. 31).

Frascara (2004) también plantea cuatro responsabilidades del diseñador:

Responsabilidad profesional: Frente al cliente y al público, creando Diseños que sean detectables, discriminables, atractivos y convincentes.

Responsabilidad ética: Sus creaciones deben apoyar los valores humanos básicos.

Responsabilidad social: Debe dirigir proyectos que hagan una contribución positiva a la sociedad o, al menos, que no sea negativa.

Responsabilidad cultural: Sus servicios deben contribuir al desarrollo cultural más allá de los objetivos operativos del proyecto (p. 35).

Acorde con este pensamiento, el Diseño de Experiencias (DE) en la UPB busca desarrollar en el estudiante competencias disciplinares desde el aprender haciendo, el reflexionar en la acción como propone Schön, a partir de una investigación humanista que profundice en situaciones en contexto, es decir, que analice a los usuarios, que responda cómo estos se relacionan y construyen la cultura. El DE busca, además, generar nuevos comportamientos entre los usuarios a través de la interacción entre las personas y los sistemas gráficos o audiovisuales que propone el DE, consolidando las memorias que permitan transformar a la comunidad. A continuación se exponen ejemplos de las experiencias didácticas y sus resultados.



El primer proyecto es individual: es un trabajo de confrontación del estudiante consigo mismo; el segundo y el tercer proyecto examinan la reflexión crítica en parejas, es un trabajo de discusión, de selección argumentada y, el proyecto final propende al trabajo en equipo y lo realiza la totalidad del grupo. Es un trabajo de contraste y argumentación con todo el grupo; su intención pedagógica es una reflexión más profunda y documentada desde los diferentes roles de los estudiantes para crear respuestas más eficientes y factibles para dicha comunidad.

En el primer proyecto y, propiamente, desde el paradigma de la cognición situada, la enseñanza del diseño buscó reconocer en los estudiantes los saberes propios del diseño al demandar preguntas coherentes y pertinentes en el proceso investigativo que posibilitaran respuestas igualmente potentes en el desarrollo creativo de la misma. Este proyecto fue individual y autónomo.

El segundo proyecto se realizó en parejas, y buscó desarrollar estrategias propias de la comunicación que enfrentan los procesos dialógicos; esta comparación humana y negociada generó espacios reflexivos para que cada estudiante sopesara los procesos autónomos y críticos de su aprendizaje: analizar, compartir, dialogar y negociar el estado de la cuestión, el proceso, etc.

En el proyecto final, con esta didáctica para un diseño situado, cada estudiante analizó, valoró, y potencializó de manera prospectiva, lo más relevante de cada propuesta y las contrastó con la totalidad, para elegir el proyecto social y cultural que el grupo consideró un mayor aporte para la comunidad. Se eligió por votación el proyecto más interesante a desarrollar, se asignaron responsabilidades dentro del nuevo proyecto, y se dio inicio a una metodología de trabajo en equipo que ayudó a concretar la propuesta final del semestre.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS REALIZADAS EN LA FACULTAD DE DISEÑO GRÁFICO DE LA UPB PROYECTO YO¹⁰⁴

Enunciado: establecer a partir del diálogo y la indagación un acercamiento exploratorio sobre los problemas emocionales que experimentan algunos jóvenes de la ciudad; los referentes podrían ser ellos mismos o amigos cercanos. Se encontró que diferentes personas de la misma edad elaboran desiguales percepciones sobre lo mismo, y esa diferencia afecta lo que hacen y cómo lo hacen; algunas son poblaciones separadas por el tiempo y la distancia y ahora existe una mezcla de problemas sociales complejos que los están afectando a todos ellos.

De este enunciado surgieron problemáticas como la baja autoestima, la

¹⁰⁴ Realizado en 2013 en la Facultad de Diseño Gráfico de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín por los estudiantes del Núcleo 4.



violencia intrafamiliar, la ambición, la discriminación social, el matoneo entre mujeres, la demisexualidad, la bipolaridad, la fobia a envejecer, el abuso infantil y las enfermedades de transmisión sexual, por mencionar algunos.

El trabajo de campo tomó un carácter interdisciplinario al profundizar la indagación con lecturas, visitas y entrevistas a profesionales de la medicina, la psicología, trabajadores sociales y psiquiatras idóneos que pudiesen fundamentar de manera objetiva y profesional el acercamiento al tema por parte de los estudiantes. Además, realizaron entrevistas a compañeros y amigos. Es importante reseñar que algunos estudiantes se sintieron incómodos por la dimensión intimista del tema ya que en algunos casos, el tema relacionaba a familiares o a alguien muy cercano. El producto final fue una campaña social que visibilizara la situación emocional elegida.

En la búsqueda de problemáticas sociales otros estudiantes encontraron temas como el tráfico de especies, el abandono de los perros callejeros, los prejuicios, la intolerancia, el miedo al ridículo, las "fronteras invisibles", la drogadicción y la ansiedad entre otras.

PROYECTO TÚ¹⁰⁵

Del proceso anterior se propuso a los estudiantes trabajar en parejas y seleccionar una de las dos campañas elaboradas. Esto implicó, al ser la primera vez, cierto malestar inicial, diálogos y acuerdos sobre las posibilidades gráficas y comunicativas de los trabajos elaborados con el propósito de seleccionar uno.

Enunciado: diseñar una aplicación móvil o un juego que permita a los usuarios reconocer y procesar el problema del proyecto elegido desde una opción lúdica, desde una reflexión más positiva de la situación o problema.

Este proceso permitió definir desde criterios objetivos y de desarrollo de la investigación, cuál de los proyectos continuaba. La propuesta seleccionada se profundizaba en la investigación con datos que aportaba el nuevo compañero. El enfoque del juego partía de los datos de la investigación, fue un trabajo fluido y lleno de propuestas gráficas. He aquí algunos resultados.

PROYECTO NOSOTROS¹⁰⁶

Finalmente, se propuso a los estudiantes votar por el proyecto que según sus criterios, incluía la temática social más urgente a exponer en el contexto universitario. Se hizo una votación y se seleccionó, la corrupción. Este tema

¹⁰⁵ Realizado en 2013 en la Facultad de Diseño Gráfico de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín por los estudiantes del Núcleo 4.

¹⁰⁶ Proyecto El juego de la Vida, realizado por los estudiantes de Núcleo 4 en la Facultad de Diseño Gráfico de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín, en 2014.



fue elaborado por los 17 estudiantes del curso.

El trabajo en equipo fue la marca de este proceso. El grupo se dividió en parejas de trabajo específico: logística, creativos, multimedia, gráficos, desarrolladores, conceptualizadores, etc. Como todo trabajo en equipo, algunos trabajaron más que otros, los más entusiastas siempre estaban dispuestos a hacer lo que hacía falta y otros había que "empujarlos", afortunadamente fueron pocos.

La experiencia demostró que es posible utilizar las teorías del aprendizaje situado en este tipo de estrategias didácticas grupales. Es evidente que los estudiantes logran formalizar la experiencia indicada en el enunciado del proyecto, algunos lideraran el proyecto y otros participan como agentes de cambio, al entender que juegan un papel en la transformación social de una comunidad a partir de sus propuestas gráficas.

EVALUACIÓN

La evaluación de estos proyectos se realizó con base en las características de la evaluación auténtica centrada en el desempeño y expuestas por Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995, citado en Díaz Barriga, 2006). Para ello, se consolidaron matrices de verificación en las que se miden los distintos grados desempeño, tal como se utilizan actualmente en todos los semestres en la Facultad de Diseño Gráfico de la UPB. Los criterios a evaluar permitieron el rediseño de los formatos de modo que representen el desempeño real del estudiante, evidencien y verifiquen la apropiación del problema, el desarrollo conceptual del proyecto y la eficiencia de propuesta final.

Además de la evaluación de desempeño realizada por el docente (heteroevaluación), se formalizó un proceso de autoevaluación que midió el aprendizaje como un mecanismo crítico de competencia individual y, finalmente, al ser un proyecto social que involucró el trabajo en equipo para una comunidad con diversos intereses, se tuvo en cuenta los criterios de los compañeros o co-evaluación.

CONCLUSIONES

¿Mejora esta didáctica el aprendizaje de los estudiantes de diseño? La hipótesis inicial fue que al darle un giro situacionista o contextualizado a los enunciados de los proyectos académicos del Núcleo 4, los estudiantes se verían confrontados con una realidad que la mayoría desconoce, por esta razón, nos propusimos sensibilizar a los estudiantes con problemáticas existentes en contexto de ciudad; confrontar sus prejuicios creativos (solo lo foráneo es interesante) versus realidades demandantes; cotejar el trabajo solitario con el acercamiento al trabajo disciplinar en equipo y por una causa común: el



bienestar del otro, del usuario o la comunidad.

Al tomar el concepto matriz del enunciado situacionista de Dewey y Schön, esta didáctica delineó un territorio específico, planteó además problemas sociales reales, pasando de enunciados hipotéticos y a veces utópicos a enunciados pragmáticos, que aplica hacia lo que señala Schön como "el aprender haciendo", con este cambio de enunciados se corroboró que la enseñanza situada, experiencial y reflexiva mejora el nivel de interpretación de una problemática al confrontar directamente triángulo cognitivo problema-usuario-estudiante.

Aunque la experiencia es subjetiva¹⁰⁷ y no es transmisible, la aplicación de esta estrategia didáctica mejoró el desarrollo de competencias tanto individuales en los proyectos 1, 2 y 3, como en el trabajo en equipo (proyecto 4). Se encontró que al razonar sobre problemas de la vida cotidiana, la investigación se contextualiza con "hechos" como características y variables del problema, lo que exige más creatividad y capacidad para conceptualizar opciones y posibles respuestas, desarrollando además el liderazgo de algunos estudiantes como lo enuncia Schön en su teoría de la práctica profesional.

En este sentido, se percibe que la mundialización es una oportunidad para que los jóvenes diseñadores realicen propuestas integrales que favorezcan el desarrollo de un pensamiento humanista entendiendo que la dinámica de creación ha cambiado, antes el ciclo giraba del empresario al usuario, hoy en día la solución a las necesidades de una comunidad parte de la observación del usuario, de la comunidad, del contexto que ese usuario habita y aborda culturalmente.

Se encontró que cuando los estudiantes racionalizan la experiencia ésta se vuelve objetiva y hace del estudiante un sujeto abierto a la transformación. La reflexión sobre el concepto "calidad de vida" respondió inicialmente al bienestar del estudiante (subjetiva) y continuó en la reflexión sobre "los otros en comunidad" (objetiva). Esto permitió además potenciar el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo y cooperativo, ampliando la conciencia sobre la complejidad de los problemas de diseño, el compromiso social y el propósito que implican el trabajo en equipo, desde el inicio del reconocimiento del problema hasta su respuesta, lo que Schön denomina como aprendizaje en la acción.

Los diseñadores gráficos como constructores de signos, textos y discursos visuales no solo deben impactar visualmente sino transformar la comunidad que atiende. El nuevo diseñador está llamado a pensar desde una plataforma ética y moral en términos de una ecología social presentando posibles soluciones a los problemas del mundo real y al equilibrio de una sostenibilidad social y ecológica.

¹⁰⁷ Sujeto como ser abierto, sensible, vulnerable y expuesto.



Las estrategias didácticas aplicadas desde las teorías del aprendizaje situado propuesto por Dewey y el aprender en la acción reflexiva y contextualizada de Schön, lograron sensibilizar a los estudiantes, formalizar proyectos de diseño socialmente responsables y contextualizados que dieron a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre la responsabilidad social del diseño y su compromiso con el bienestar social de una comunidad hacia una actitud y objetivos transformadores del contexto, pasaron de ser sujetos de formación a ser sujetos en continua experiencia, formación y transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aicher, O. (1991). El mundo como proyecto. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bonsiepe, G. (1975). *Diseño Industrial: Artefacto y proyecto*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bonsiepe, G. (2004). Diseño/Globalización/ Autonomía. Argentina: NODAL
- Barrera, S., & Quiñones, A. (2009). *Diseño socialmente responsable*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Costa, J. (2009). *Nuevo manifiesto por el Diseño del siglo XXI*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Designio (2004). *Revista institucional Facultad de Diseño UPB. 30 años*. Medellín: Especial Impresores.
- Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca nueva.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Facultad de Diseño Gráfico. *Información sobre Programa de Diseño Gráfico*. Recuperado de http://www.upb.edu.co/portal/page?_ pageid=1054%2C31529555&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Frascara, J. (2004). Diseño gráfico para la gente. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2006). El Diseño de comunicación. Buenos Aires: Infinito.
- ICSID. (2009). *Definition of Design. Quebec: International Council Societies Industrial of Design.* Recuperado de http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm
- Maldonado, T. (1977). *Vanguardia y racionalidad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.



- Meggs. P. & Purvis. A. (2009). Historia del Diseño gráfico. Roma: RMVeelarg
- Morin, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós.
- Munari, B. (1983). ¿Cómo nacen los objetos? Barcelona: Gustavo Gilli.
- OCDE. (2005). Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation, 3rd Edition. OECD Publications, París. pp. 34-37. Recuperado de http://www.madrimasd.org/revista/revista35/aula/aula1.asp
- OEI. (2002). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI; visión y acción*, 9 de octubre de 1998. Recuperado de http://www.oei.es/oeivirt/superior.htm.
- Pascual, C. (2014). *Diseñar no es resolver problemas*. Recuperado de http://www.adndesign.es/docs/Carlos_Alonso_Pascual_Dise%f1ar_no_es_resolver_problemas.pdf
- Papaneck, V. (1973). *Diseñar para un mundo real: ecología humana y cambio social*. Madrid: Ediciones H. Blume.
- Ricard, A. (1982). Diseño ¿por qué? Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Saravia, M. (2006). *Ergonomía de concepción: su aplicación al Diseño y otros procesos proyectuales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sabogal, J. (2008). *Aproximación y cuestionamientos al concepto responsabilidad social empresarial RSE*. Revista Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada, XVI, (1).
- Schön, D. (1999). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Ediciones Paidós.
- Stuart, E. (1998). Todas las imágenes del consumismo; la política del estilo en la cultura contemporánea. México: Ed. Grijalbo.
- Vásquez, A. (2007). Baudrillard; cultura, simulacro y régimen de mortandad en el sistema de los objetos. Nómadas. *Revista de crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16, 181-189. Universidad Complutense de Madrid.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL LUGAR DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN: LA RECIPROCIDAD ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Carassai, Mariela Andrea, macarassai@unq.edu.ar López, María Mercedes, mariamercedesl12@gmail.com Universidad Nacional de Quilmes

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

A mediados del 2008, la Universidad Nacional de Quilmes realizó la apertura de nuevas carreras de formación de profesores en Comunicación Social, Educacióny Ciencias Sociales para los niveles Secundario y Superior. La carrera de Profesorado posee dentro de su organización curricular, el espacio de Prácticas de la Enseñanza, pensado y desarrollado mediante el trabajo colaborativo de un equipo de Profesores, quienes consideran a las prácticas docentes como prácticas profesionales, pensadas en los términos epistemológicos de Ardoino (2005: 35) como un "camino-caminante que requiere de acompañamiento y ser acompañado" toda vez que acompañamiento y camino marchan juntos y nos hablan de sujetos.

Desde esta perspectiva, los sujetos formadores, se posicionan en una concepción de Educación que implica capacidades para la transmisión de contenidos y que sitúan a las prácticas dentro del paradigma de la complejidad, definiendo a las mismas como construcciones inciertas, modificables e históricas articuladas entre las necesidades del contexto y las contingencias singulares de cada centro educativo.

En este sentido, se realiza un abordaje de las problemáticas educativas detectadas en las Instituciones desde un diálogo crítico que prevea y sustente la futura inserción de los estudiantes. De este modo, se arbitran decisiones pedagógicas para que los sujetos en formación profesional puedan constituirse en sus roles comprendiendo el valor de una enseñanza comprometida con las distintas facetas de la realidad social, que enmarcan a las instituciones de nivel medio y superior dentro de un área poblacional del conurbano bonaerense.

Por ello se necesita de condiciones y dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados para llevar adelante el espacio de Prácticas de la Enseñanza.

Los mismos presentan distintas finalidades, entre ellas la construcción y socialización de las prácticas, el acompañamiento y tutorías, la formación de la identidad profesional, viabilizar la participación de los estudiantes en talleres interinstitucionales, en talleres de Educación No Formal y de Educación Sexual, y el favorecimiento de la generación de competencias comunicativas



profesionales que incluyan aportes de las TIC.

Entendemos por dispositivo "lo que dispone y lo que se pone a disposición, posibilita crear y desarrolla" (Souto, 1999: 7) mediante un trabajo que introduce lo técnico y la relación teoría-práctica.

De esta manera, los dispositivos quedan presentados como "espacios, mecanismos, engranajes o procesos" (Sanjurjo, 2009: 1) que proveen o asisten en el planteo de alternativas de intervención en un proyecto o en la resolución de ciertas problemáticas, y que, consecuentemente, provocan transformaciones que han podido ser anticipadas o no.

Entre los dispositivos mencionados se pueden destacar:

- a) la construcción reflexiva de las prácticas y su socialización,
- b) el acompañamiento y las tutorías
- c) el despliegue de las competencias comunicativas profesionales con la inclusión del aporte de las TIC.

En este trabajo, desarrollaremos, en parte, el dispositivo de la "construcción reflexiva de las prácticas y su socialización".

La formación docente, desde nuestra mirada, apunta por sobre todas las cosas, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula. Para ello, proponen estrategias que permitan desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación y mejora de sus propias prácticas.

Las formas de trabajo cooperativa, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva sobre conductas de explicación, de anticipación, de justificación, de interpretación, exteriorizadas mediante el diálogo (Perrenoud, 2004).

En el espacio de Prácticas de la Enseñanza los estudiantes planifican y realizan microclases que luego realzarán en instituciones de nivel Medio, Superior y ámbitos no formales.

En esta instancia se trabaja para desarrollar propuesta de intervención docente, donde se articule un constante diálogo entre la didáctica general y las didácticas específicas, en tanto otorgan y constituyen los fundamentos de abordaje de los contenidos de enseñanza.

Cabe destacar, que esta perspectiva ya se trabaja en un curso denominado "Didáctica de las Ciencias Sociales". Por lo que se continúa con la profundización de dicha propuesta.

LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR CON PROCESOS REFLEXIVOS

El eje estructurante de la propuesta de las prácticas de enseñanza consiste en considerar las prácticas docentes como prácticas profesionales, en tanto,



requieren y son producto de la reflexión, las intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos.

Por ello también la reflexión, como eje estructurante de la propuesta, fue repensada para darle mayor relevancia al desarrollo de las prácticas de enseñanza. Al respecto, se consideró el aporte de Perrenoud (2001) acerca de dos posturas fundamentales en relación a la enseñanza:

- "Práctica reflexiva, porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.
- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación (...) a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc." (Perrenoud, 2001: 5)

Por ello, se pone en juego el "procedimiento clínico" de Perrenoud (2001:27) para el desarrollo de las Prácticas de enseñanza, contemplando que:

- una práctica reflexiva pasa por saberes extensos, para no caer en circuito cerrado en los límites del sentido común;
- la implicación crítica de los profesores en el sistema exige una cultura histórica, económica, sociológica que va más allá de lo que hay que manejar en la clase;
- asimismo, la construcción de una identidad profesional y disciplinar requiere de la apropiación de saberes teóricos o metodológicos amplios.

Por sí misma, la experiencia no es formadora. Debe ser acompañada, guiada y luego analizada. Ser reflexivo, no es solo pensar. Es reflexionar sobre su manera de pensar, de decidir, de actuar, para hacerla evolucionar. Y entonces reflexionar sobre su propio *habitus*, sobre su personalidad, al igual que sobre las organizaciones y sistemas de acción colectiva en los cuales uno se sitúa. La dimensión reflexiva debería estar presente de manera transversal en todas las unidades de formación.

Es necesario abrir espacios para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración, la creatividad y la planificación conjunta de experiencias innovadoras. El individualismo y aislamiento que generalmente caracterizan a la práctica docente (Hargreaves, 1996) se superan, abriendo paso a nuevas formas de trabajo que propician la colaboración y la colegialidad.

Las experiencias formativas contribuyen a la construcción y la difusión de una cultura reflexiva en la docencia, a la vez que constituyen un recurso muy potente para desarrollar la cooperación profesional y la transformación de la práctica educativa (Perrenoud, 2004).



Perrenoud señala que "el talento de un grupo de análisis de prácticas depende de su composición y de las sinergias que se establecen entre las series de preguntas y las interpretaciones de unos y otros" (2004: 127).

Por lo que la resolución de problemas implica una constante en la práctica profesional, no se encuentran definidos a priori e implica que deben ser construidos a partir de la praxis. Según indica Perrenoud (2004), la práctica profesional es siempre un proceso de resolución de problemas. Los problemas no se presentan como dados para el profesional, no se 'aprenden' en la formación docente, deben ser construidos a partir de los materiales, de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, construye una nueva teoría de un caso único.

RELEVANCIA DEL DIÁLOGO ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS, EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Estos procesos reflexivos han contribuido a redefinir las prácticas de enseñanza y algunos cursos, ya que se ha observado y se observa aún, que coexisten diversas posturas en relación con la enseñanza de los contenidos de las distintas áreas. Esto responde a diferencias en la formación de los estudiantes, que inclusive, muchos de ellos ya son docentes; como así también a la carencia de espacios de actualización, reflexión y construcción colectiva de propuestas con criterios compartidos en las instituciones, sobre esas prácticas de la enseñanza.

Sumado a esto, las prácticas de enseñanza se llevan a cabo en contextos complejos, como son las instituciones educativas. Por tanto, no es posible abordarlas desde una mirada simplificada y neutra. Implica pensarlas en su complejidad y singularidad, su multidimensionalidad y su inmediatez. En tanto práctica social, resulta necesario favorecer la construcción de dispositivos que permitan a los futuros profesores intervenir en forma contextualizada, resolviendo las problemáticas que la enseñanza presenta, generando alternativas de acción que a la vez favorezcan la comprensión de las situaciones planteadas, relacionadas con la propia intervención.

En este contexto, los estudiantes desarrollan sus propuestas de intervención, tomando a la didáctica como una teoría de la enseñanza, que les permita reflexionar sobre su accionar como docentes, sobre los aprendizajes que intentan propiciar y la metodología que implementan.

Las propuestas de las microclases, son planificadas y realizadas previamente, frente a los compañeros, y buscan poner en escena, mediante actividades de co-evaluación, heteroevaluación y autoevaluación, la reflexión de la propuesta.



Una vez aprobada la propuesta, el estudiante realiza distintas visitas al grupo en el ámbito en el que van a practicar, para poder contextualizar la propuesta.

Las evidencias de esta experiencia, que señalan los compañeros, los docentes y los mismos estudiantes sobre su microclase, demuestran que las interpretaciones y las percepciones, resultan significativas para la reformulación de la propuesta.

Al mismo tiempo, se trabaja sobre el tratamiento del contenido, a partir de las evaluaciones mencionadas.

Esto ha presentado una complejidad, que debió ser contemplada con especial atención, al comienzo del dictado de las Prácticas de Enseñanza; ya que las tradiciones disciplinares, tuvieron que ser reflexionadas para rediseñar el espacio formativo de las prácticas, como así también de algunos cursos de la Carrera.

Cabe señalar que las tradiciones operaban en las prácticas docentes, con su consecuente naturalización. Esto dificultaba el trabajo de las Prácticas, por lo que fue necesario profundizar los procesos de reflexión. Se considera que "Las creencias se construyen durante la práctica, por acumulación de 'saberes de experiencia' o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con Bourdieu un *habitus*. Sin embargo, corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización" (Perrenoud, 2001: 9).

El debate se enmarcó en poder realizar definiciones acerca del posicionamiento en relación a la didáctica general, la didáctica específica y su relación.

A partir de diversas reuniones, de los diagnósticos de clase, de lectura y discusión de textos teóricos, se reflexionó sobre:

En principio se definieron algunos interrogantes para ser discutidos:

- ¿Puede constituirse una didáctica por contenidos (didáctica específica) sin considerar un campo de estudio general (didáctica general) en el universo del conocimiento didáctico? (Steiman y otros, 2004: 1).
- ¿Es la didáctica específica una disciplina devenida de la didáctica general? (Steiman y otros, 2004: 2).
- ¿Cuál es la utilidad y significación de la participación en el proyecto de un especialista en didáctica, si las propuestas de las didácticas especiales pueden desarrollarse como diálogo entre psicólogos y especialistas en las disciplinas? (Davini, 1998).
- ¿En qué consistiría la mediación de la didáctica general, entendiendo su papel articulador entre la teoría y la acción? (Davini, 1998).
- ¿En qué consistiría el vínculo teórico y metodológico entre la didáctica especial y las especializaciones? (Davini, 1998).



A partir de estos interrogantes y sendas discusiones, se pudo acordar:

- La didáctica apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social: acción que implica una intervención pedagógica (Camilloni, 1998)
- La didáctica general se constituye como una teoría acerca de las prácticas de enseñanza en el universo simbólico del aula, estamos en consecuencia frente a una teoría de la intervención social.
- La didáctica, al ocuparse de la acción pedagógica, se ocupa en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

La didáctica es una teoría crítica y constructiva. Crítica, porque pone en tensión, problematiza, una práctica con diversos constructos teóricos, y constructiva, porque su acción se orienta hacia la formación de las nuevas generaciones

Asimismo los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y requieren de soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa (Davini, 1996).

A partir de estas definiciones se pudo establecer que la didáctica:

- Establece la teoría fundamental de la enseñanza, presentando los conceptos y caracteres de sus principales fases o etapas, en estrecha correlación con la marcha del aprendizaje de los alumnos/as;
- Establece los principios generales, criterios y normas que regulan toda la labor docente para dirigir bien la educación y el aprendizaje de acuerdo con los objetivos educativos y culturales establecidos;
- Examina críticamente los diversos métodos y procedimientos de enseñanza, antiguos y modernos, y fija las condiciones y normas de su aplicabilidad y eficacia;
- Estudia los problemas comunes y los aspectos constantes de la enseñanza, cualquiera sea la materia a la que se aplique, pues aquellos que la reciben, los alumnos, son los mismos, trátese de enseñarles ciencias o letras o artes;
- Analiza críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias predominantes en la enseñanza moderna.

Todo ello sin dejar de lado los contenidos disciplinares, que son valiosos por los aportes específicos que realizan, pero que estas didácticas especiales, aparecen "desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico" (Davini, 1998). Asimismo se contempló que

Los aportes de grupos de estudios e investigación de las didácticas disciplinares realizan valiosos aportes al estudio de los procesos de enseñar y aprender; pero paralelamente hay fuerte y pertinaz tendencia a cerrarse en la disciplina específica, disminuyendo los intercambios con la didáctica general (Steiman y otros, 2004: 14).



Si bien el dialogo entre las didácticas específicas y la didáctica es complejo, ya que las primeras procuran su dominio y autonomización en la producción y en la intervención en la práctica escolar; sumado a que mientras la didáctica se diluye el carácter normativo-prescriptivo, las didácticas especificas desarrollan propuestas de intervención; la enseñanza es un objeto complejo que debe analizarse en forma interdisciplinaria.

Por ello se trabaja en las distintas propuestas, la importancia de problematizar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los términos de Contreras Domingo (1990: 19): la didáctica, "Es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas".

Tomando como referencia el contexto, esta propuesta reflexiona sobre la enseñanza, concibiendo la didáctica como una "Teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben" (Litwin, 1998: 94).

Por ello, es imprescindible contemplar que:

- La didáctica es una teoría de la intervención social.
- Es imprescindible concebir la acción pedagógica dentro de un marco referencial integrador.
- Las fecundaciones recíprocas son necesarias entre las didácticas.
- Los aportes son significativos y las interrelaciones con fértiles entre las didácticas (Camilloni, 2007 citada en Insaurralde, 2009: 37).

La didáctica, desde esta mirada, se contempla como una disciplina convocante, aglutinante, donde la didáctica general y las específicas interactúan y debaten integrando el campo de las ciencias sociales para así, abarcar su complejidad. La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquélla (Camilloni, 2007 citada en Insaurralde, 2009: 37).

A modo de conclusión, pero dejando abierto a la reflexión los análisis realizados, podemos señalar que en la Práctica de la Enseñanza se contemplan las discusiones disciplinares en clave de la propuesta pedagógica.

Es un espacio abierto, con definiciones para seguir pensando y trabajando. Sin embargo, es innegable que la didáctica trabaja sobre el conocimiento que se transmite a través de la enseñanza, pero también como fuente productora de conocimientos, ya que la praxis constituye un punto de partida para repensar y reflexionar acerca de la propia práctica docente. Y la didáctica específica, por su parte, aporta las problemáticas propias de la enseñanza respecto a su propia disciplina. Evitando, de este modo, la mirada fragmentada de la disciplina en la que se inscribe cada profesorado y fomentando un frecuente diálogo con la didáctica general.



Esto no implica negar los aportes de las didácticas específicas. Muy por el contrario, implica que entren en diálogo permanente y de construcción conjunta, para que la enseñanza sea una intervención social, y que deriven en una acción pedagógica significativa.

Al definirse la didáctica general como teoría acerca de las prácticas de enseñanza en el universo simbólico del aula, estamos en consecuencia frente a una teoría de la intervención social. Por ello la necesidad de fortalecer a la didáctica general, desde la praxis y desde el aporte de las didácticas específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp). (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Camillioni, A. (1998). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, curriculum, profesorado. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (1998). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.
- Insaurralde, M. (2009). Reflexiones en torno a la enseñanza. En Insaurralde, M. (coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin E. (1998). El campo de la didáctica, en búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.



- Perrenoud, P. (1995). El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa. XIV, (3).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Recuperado de http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/etapa2/SOUTO_MGRUPOSYDISPOSITIVOSDEFORMACION.pdf.
- Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina*. Centro de Estudios en Didácticas Específicas. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

ESTRATEGIAS LÚDICAS EN LA ESCENA EDUCATIVA

Di Modica, Rosa, rodimodica@yahoo.com.ar Gamarra, Ángel Daniel, angeldagama@hotmail.com Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones

PRESENTACIÓN

Esta ponencia se integra a las presentadas por el equipo de docentes que conforma la cátedra interdisciplinaria Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I y Il correspondiente a los profesorados de Cs. Económicas, Historia, Letras y Portugués de la FHyCS de la UNaM. Desde el proyecto de investigación titulado "Desconstrucciones de didáctica, curriculum y aprendizaje en los profesorados de Cs. Económicas, Historia, Letras y Portugués de la FHyCS de la UNaM. Territorios y Fronteras" se busca configurar un espacio de problematización sobre las complejas articulaciones entre las dimensiones generales y específicas en la formación profesional docente. En relación con la organización curricular caben destacar dos cuestiones: la primera refiere a la estructuración –desde su creación en 1985- en un área pedagógica común a todos los profesorados, y la segunda señala la incorporación desde sus inicios de temáticas excluidas de los modelos hegemónicos de formación docente, como por ejemplo la salud y la sexualidad, la problemática de la voz y el cuerpo y la incorporación de lo lúdico, entre otros posibles. Estas decisiones han promovido en su desarrollo espacios de intercambios colaborativos y producciones conjuntas.

En esta oportunidad, nos interesa poner el foco en las estrategias de enseñanza como un lugar en donde se exponen con mayor nitidez los procesos de articulación entre la Didáctica General y las Específicas, en tanto componente didáctico que lleva a escena los modos de enseñar un contenido específico de una disciplina curricular a un grupo de alumnos en una institución concreta. Entendemos tal articulación como una compleja trama que conjuga aspectos generales y especificidades, no como mera asimilación sino como un espacio de interpelación entre ambos ámbitos del saber pedagógico, y a la vez señala las singularidades propias de cada dominio expresando una identidad plural (Alarcón y Di Modica, 2011).

Para desarrollar las diversas propuestas de enseñanza, se conformaron parejas integradas- profesor general y disciplinar- según las condiciones y afinidades temáticas de la estrategia de borde (Litwin, 2008)¹⁰⁸. De la variedad acordada por el equipo en su conjunto, en esta ponencia daremos cuenta



de los fundamentos y potencialidades didácticas del juego a través de la experiencia materializada -profesor generalista y específico de portuguésen el contexto de la cátedra y dirigida a los alumnos, futuros docentes. Para ello, establecimos lazos teóricos entre los enfoques didácticos críticos constructivistas -general- y el enfoque comunicativo -específico portugués-, sobre todo por entender el proceso comunicativo como una práctica compleja que excede el lenguaje verbal e incluye cuerpos, gestos, miradas, intercambios de significados y sentidos. Llevado al campo de la práctica docente estas perspectivas nos invitan a reconocer algunas problemáticas que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo/juego, el lenguaje sus tonos y matices y sus diversos modos de materialización. En este sentido, pusimos énfasis en los aspectos trasformadores del juego, en tensión con la tradición tecnocrática que resiste su inclusión, ya sea por entenderlo solo como una práctica infantil o desde la resistencia a jugar por temor a la exposición. En tanto entramado complejo retoma los hilos que dicha racionalidad dejó afuera, por ejemplo la acción situada, el sujeto dialógico, la actividad cultural, los procesos comunicacionales, la creatividad, la vida cotidiana, etc. La categoría teórica de frontera nos permitió por un lado, interpretar la frontera dinámica que exponen ambos ámbitos de la Didáctica en una práctica concreta y, por el otro reconocer el juego como una experiencia cultural que expresa continuidades y tensiones entre la historia vital de los sujetos y la escuela (frontera) en el complejo entramado que define nuestra región, donde el profesorado de portugués cobra especial significación.

Las fronteras geopolíticas (Paraguay-Brasil-Argentina) con su contundencia demarcatoria y su tradición histórica más estable, por un lado devienen emblemas de las diferencias y las demarcaciones, y por otro, pone en escena las mezclas, mestizajes, trasgresiones y la relatividad de los límites a partir de la movilidad práctica de la vida cotidiana (Camblong, Alarcón y Di Modica, 2012: 19).

Así, ubicados en la frontera establecimos -profesor generalista y específico de portugués- algunos acuerdos conceptuales y metodológicos que orientaron el diseño y gestión de la clase propuesta: en primer lugar, comprendimos el juego en el marco de la producción sociocultural en íntima relación con las formas de vida propia de una cultura. El jugar alude a experiencias vitales que admiten la libertad de participar de los sentidos construidos y a la vez proponer nuevas posibilidades alternativas. En segundo término, consideramos la potencialidad didáctica del juego en tanto su inclusión en las aulas pone en cuestión la racionalidad tecnocrática centrada en la mera repetición, para habilitar modos de conocer más libres y creativos. Al respecto Edith Litwin (2008) alude a las estrategias de borde para denominar aquellas prácticas "(...) originales o divertidas, a la introducción del humor o a la búsqueda de cursos de acción novedosos con el objeto de desarrollar un contenido" (p. 40).



Llevado a la práctica de enseñanza, se constituye en un andamiaje potenciador de la Zona de Desarrollo Próximo en varios sentidos. Como experiencia cultural, facilita el pasaje a otros universos de significación valorizando el proceso más que los resultados finales; además como estrategia de enseñanza señala la posibilidad de crear con otros, ensayar, probar, repetir, ejercitar proyectar nuevas combinaciones y abrir espacios a la creación de nuevos sentidos.

ITINERARIOS LÚDICOS

Para el desarrollo de la clase elegimos la metodología taller. A través de la exploración compartida y la actitud dialógica buscamos construir criterios y herramientas didácticas para diseñar y materializar instancias de mediación docente a partir de la recuperación de las propias memorias lúdicas. A partir de allí, en conjunto (disciplinar portugués/general) ingresamos al aula/territorio de juego, recordando los juegos tradicionales aprendidos en la infancia, guardados en la memoria y trasmitidos de generación en generación. En un clima de confianza y alegría, tanto docentes como alumnos dimos rienda suelta a la creatividad, y al placer de probar, imaginar y construir opciones didácticas alternativas transferibles a otras situaciones de enseñanza. Consideramos que la inclusión del juego como estrategia didáctica comienza por la recuperación de las significaciones construidas –por los futuros docentes– en los contextos culturales.

El taller giró en torno de los siguientes ejes temáticos: 1) Juego e integración grupal. Juego-saberes culturales. Memorias sociales del juego. 2) El juego como acción vital del universo de los sujetos: memoria social, afectiva y cognitiva. 3) Juego dramático y enseñanza. Qué historias, cómo representarlas en el aula.

Como modalidad de abordaje del taller contemplamos variadas instancias de trabajo organizadas en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre.

I) APERTURA: LA CONFIANZA.

En esta instancia inicial, planteamos los objetivos del taller, los acuerdos de trabajo, y los dispositivos teóricos que atraviesan la propuesta. Luego, en plenario general los alumnos pusieron de manifiesto los saberes previos y las lógicas construidas respecto del juego en general y el juego en la escuela en particular. En esta instancia aprovechamos la oportunidad para plantear el tema de la confianza y la disposición necesarias para poder "abrir el juego". Para ello es preciso estar atentos, entrenar la escucha, y la implicancia integral en la tarea a compartir.

II) Desarrollo

a) el juego de todos los días- el juego en la memoria. De acuerdo con los objetivos propuestos -compartir a través de la práctica, un conjunto de



experiencias creativas que propicien el reconocimiento de la implicancia del juego en el quehacer docente, y su potencialidad como estrategia de enseñanza- planteamos tres experiencias grupales tendientes a poner en tensión las categorías conceptuales juego-saberes culturales. La primera, consistió en reconocer los modos de nombrar el juego en el acontecer diario para desnaturalizar los sentidos construidos, sus diferencias y rasgos compartidos. En conjunto pusimos en debate dichos cotidianos tales como: me juego por vos; me jugué todo lo que tenía; por fin entiendo la importancia de lo que se estaba jugando; mi honestidad está en juego, etc. Estos enunciados pusieron en evidencia su polisemia designando variadas instancias de la vida cotidiana. No obstante, en el marco de esta diversidad los juegos exponen un rasgo distintivos: la implicancia integral del sujeto en la experiencia.

Llevando esta enseñanza al campo de la formación docente podríamos decir que el aprendizaje, al igual que el juego, compromete al sujeto en su integralidad.

Creemos que las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (Anijovich y Mora, 2010: 28).

En correlato con lo anterior, la segunda experiencia intentó hacer presente la memoria lúdica a través de la socialización en pequeños grupos de los modos de jugar transitados en las historias vitales. Se trata de reubicar la experiencia lúdica en la trama social, exhibiendo los aspectos más significativos y poniendo en evidencia su estrecha relación con las formas de vida de cada cultura. A partir de allí, avanzamos hacia el reconocimiento de las peculiaridades presentes en cada período del desarrollo humano; en este sentido, además de hacer referencia al "como si", guardan estrecha relación con la progresión gradual de los procesos de desarrollo social, afectivo y sociocognitivo. Consideramos que estudiar y reconocer estas variedades contribuyen a incrementar las opciones y recursos que el docente tiene a disposición para poder intervenir en los complejos proceso de enseñanza. Entendemos que los juegos con distintos objetos, los juegos del lenguaje, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el juego simbólico y el dramático, representan experiencias vitales y a las que podemos regresar/recrear tantas veces como nuestro deseo así lo indique (Camblong, Alarcón y Di Modica, 2012).

En conjunto (disciplinar portugués/general) reubicamos conceptualmente las construcciones lúdicas que atraviesan la infancia; para ello fuimos de las experiencias empíricas a la construcción teórica para interpretar dichas prácticas en niveles sucesivos de mayor complejidad.

Así, entre las primeras actividades encontramos el juego funcional centrado



en el ejercicio de formas, movimientos y acciones. Estos juegos remiten a los comienzos de la actividad sensomotriz, pero permanecen en el adulto a través del reconocimiento/ disfrute del placer funcional del puro movimiento.

Más adelante, pensamiento y lenguaje se entrelazan en las posibilidades creativas del juego simbólico. En esta oportunidad, aludimos a una experiencia grupal que consistió en jugar a trasformar sin palabras un objeto –en este caso un pañuelo- poniendo énfasis en las acciones como pistas orientadoras para el reconocimiento del mismo– igual pero diferente– en ese proceso de trasformación. Así, pudimos disfrutar del juego simbólico en toda su potencialidad y observar las opciones que cada integrante fue poniendo en escena; algunas más próximas al "como si" ficcional y otras exponiendo los usos cotidianos y conocidos.

Por su parte, los juegos de imitación reproducen y recrean roles sociales. En el despliegue de los mismos se gestan los complejos procesos de organización interna, como consecuencia de la imitación de los movimientos y acciones que los niños reproducen de los adultos incorporando formas y modos culturales. Entre los juegos reglados encontramos aquellos que prescriben sus condiciones de realización y también los aprendidos en el seno de las comunidades transmitidos oralmente de generación en generación. En esta instancia se nombraron juegos conocidos por la mayoría y otros que expresaron las singularidades propias de cada zona.

b) Tejiendo en la frontera

¡Qué mayor placer poder traer a nuestra memoria de adulto escenas de la infancia pobladas de y juegos y canciones! Nos referimos a las poesías, cantos, rimas, canciones-juegos, adivinanzas, etc. Si bien estos juegos, al igual que los planteados en los apartados anteriores, forman parte de los procesos de desarrollo, consideramos necesario otorgarle un tratamiento espacial por varios motivos. En primer lugar, porque a pesar de que ocupan un lugar privilegiado en los aprendizajes infantiles, la escuela sigue resistiendo su inclusión; en segundo término porque al tratarse de juegos del lenguaje se requirió el aporte especializado e interdisciplinario del profesor de portugués. Como ya hemos dicho, estas prácticas lúdicas exponen con mayor contundencia estos intercambios fronterizos favoreciendo un clima de intercambio y de participación de los alumnos a partir de estos saberes aprendidos en las historias culturales.

Damos cita a continuación de las variedades expuestas en la clase/taller

- Al paso, paso, paso; al trote, trote, trote; al galope, galope, galope
- Zapatito de charol/botellita de licor/hay de menta hay de rosa/para la niña más hermosa/que se llama Doña Rosa
- Rimas: Me llamo Marina y corro a la gallina



- Adivinanzas: Veo veo ¿qué ves? Una cosa maravillosa ¿de qué color?
- Adivinhas (adivinanzas)- *se lee ayiviñas*. CABEÇA, TEM DENTE, TEM BARBA, NÃO É BICHO NEM GENTE (o alho)- ajo. QUEM É, QUEM É. É A IRMÃ DA MINHA TIA E NÃO É A MINHA TIA? (a mina mãe) mamá. Todo el mundo lo lleva/ todo el mundo lo tiene/porque a todos les dan uno/en cuanto al mundo vienen (El nombre)
- Trabalenguas: Había una vieja virueja de pico pico tueja de pomporerá, tenía tres hijo virijo virijos de pico pico tijo de pomporerá. Uno iba a la esuel viruela viruel de pico pico tuela de pomporera otro iba al colegio, viregio, viregio, de pico, picotegio, de pomporerá. Otro iba al estudio, virudio, virudio, de pico picotudio de pomporerá. Aquí termina el cuento, viruento, viruento, de pico, picotuento, de pomporerá
- Travalinguas (trabalenguas)
 - O Tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem, o Tempo respondeu pro tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem

Pedro tem o peito preto, O peito de Pedro é preto; Quem disser que o peito de Pedro é preto, Tem o peito mais preto que o peito de Pedro.

- Piropos: Dicen que robar es malo, yo nunca lo haría; pero un beso tuyo con gusto lo robaría
- Elogios e cantadas engraçadas (piropos)
 - Gata, você é tão linda que quando nas ceu sua mãe não te deu apenas a luz, ela te deu a companhia de energia toda, SUA LINDA!
 - Gata, você é tão gata que se eu te matar de amor aindas obra mais 6 vidas, SUA LINDA!
 - Me empresta uma foto sua? Praquê? Eu quero mostrar para o Papai Noel o que eu guero de presente no Natal

III) CIERRE

a) Del juego dramático a la dramatización

Para abordar con los alumnos el juego dramático partimos de su conceptualización compleja. Apartir de allífuimos reconociendo las dimensiones que conforman su trama y las razones que justifican su tratamiento como experiencia integradora. En la complejidad del mismo conviven múltiples experiencias lúdicas que se entrecruzan en función de la historias que se quieren mostrar/contar. Se construyen secuencias en un tiempo y espacio imaginario valiéndose del juego simbólico, reglado, funcional, etc.



Llevado al campo de las estrategias de enseñanza el juego dramático adquiere la forma de dramatización. Ambas experiencias ponen en escena una situación ficcional, presentan una historia con personajes en un tiempo y espacio imaginario; no obstante la dramatización requiere ser mostrada –representada ante otros-, en cambio el juego dramático expone una concatenación de secuencia sin buscar su representación frente a otros. La dramatización funciona como una pequeña puesta en escena: puede incorporar vestuario, escenografía, música, maquillaje, et. Desde el punto de vista didáctico la dramatización articula operaciones y procedimientos socio cognitivos variados y complejos; tales como acordar ideas, anticipar situación, combinar secuencias, establece articulaciones entre lenguaje pensamiento y acción (Bruner, 1995).

Consignas de trabajo presentadas con el objetivo de integrar algunas de las dimensiones lúdicas desarrolladas en el taller:

Opción 1: refiere a los juegos del lenguaje.

Consigna: Recrear y proponer una adivinanza/trabalenguas/refrán/piropo –en el idioma que el grupo decida- aludiendo a un contenido de la disciplina específica que se considere significativo. Luego, seleccionar al menos dos conceptos trabajados en el taller y presenten una breve explicación del mismo haciendo referencia a algunos de los enunciados presentados.

Modalidad de trabajo: en grupos de no más de 6 (seis) integrantes y distribuidos por campo disciplinar especifico.

Opción 2): refiere a la dramatización.

Consigna: Imaginar y recrear una situación que dé respuesta a la siguiente pregunta:

"¿Qué pasaría si de repente un objeto de la disciplina desapareciera?"

Para ello deberán seleccionar un objeto del campo disciplinar especifico y establecer: ¿Qué historia contar? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Quiénes participan? ¿Cómo? ¿Cuál es la fundamentación de la propuesta?

Modalidad de trabajo: Seleccionar al menos tres conceptos trabajados en el taller y presenten una breve explicación del mismo haciendo referencia a algunos de los enunciados presentados.

Consideramos que la materialización de estos dispositivos plantean la posibilidad de construir prácticamente fronteras dinámicas entre la didáctica general/didáctica específica, convocando a los alumnos a transitar el desafío de construir opciones de intervención docentes integradoras.

REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Sin perder de vista los ejes estructurantes de la cátedra, este taller se ocupó



de consolidar la presencia del juego como una opción posible en los contextos de enseñanza. El equipo de trabajo - frontera disciplinar portugués/generalpropuso un dialogo interdisciplinario a partir de una práctica concreta y sus fundamentos, priorizando la importancia de disponer de un tiempo/espacio para recuperar e intercambiar experiencias lúdicas transferibles a otros contextos de enseñanza. Mientras que la racionalidad instrumental diluye el sentido pedagógico del juego, las perspectivas críticas lo entienden como frontera habilitantes de un hacer placentero capaz de cuestionar los sentidos construidos. Su inclusión en las aulas no es natural ni espontánea; requiere la recuperación de las significaciones lúdicas construidas en la vida cotidianafrontera juego-escuela-. De este modo, el pasaje del juego como experiencia cultural a la estrategia de enseñanza estaría dado por la recreación conjunta de aquellas experiencias aprendidas en las historias vitales -memoria social, afectiva, sociocognitiva-, sin dejar en el camino la libertad creativa y placentera del mismo. La experiencia lúdica despliega necesariamente un territorio potencial y compartido que abre espacios a infinitas transformaciones, pues el sujeto que juega participa de las significaciones construidas y a la vez produce nuevas construcciones.

Consideramos que explorar estos aspectos tan significativos de la experiencia vital de los sujetos y escasamente retomados por los discursos hegemónicos escolares habilita el acceso a zonas que generalmente se excluyen de los análisis pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, R. y Di Modica, R. (2011). Entramados transdisciplinares en la formación docente. Territorios de las didácticas. En *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)"*. Facultad de Humanidades- UNMDP. Mar del Plata. Buenos Aires.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanzas.* Buenos Aires: Ed. Aique

Bruner, J. (1995). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Ed. Alianza.

Camblong, A., Alarcón, R. y Di Modica, R. (2012). *Alfabetización Semiótica en las fronteras*. Volumen II. Posadas. Misiones: Ed. Universitaria.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lotman, I. (1982). Estructura del texto Artístico. Madrid: Itsmo.



Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Red Federal de Formación Docente Continua. (1997). *Vigotski, Lev S. La imaginación y el arte en la infancia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Vigotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Winnicott, D. W. (2005). Realidad y Juego. Madrid: Ed. Gedisa

LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS EN TRABAJO SOCIAL Y SU OBJETO DE ENSEÑANZA PARA EL NIVEL MEDIO

García Costoya, Marta, martacostoya@gmail.com Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

En el año 2005 la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA creó los profesorados universitarios de las carreras que aún no los tenían y cuyos títulos, de validez nacional, habilitan para la enseñanza en el nivel medio y superior.

La estructura curricular incluye cinco asignaturas cuatrimestrales comunes y una anual diferenciada según la carrera de base: Didáctica especial y Residencia, cuyo eje son las prácticas de enseñanza. En la definición de esta estructura parece haber sido una opción "por default" la inclusión de una Didáctica especial diferenciada según la carrera de referencia. Esta decisión implica asumir que, efectivamente, existe ya un campo didáctico con objetos específicos a ser abordados en la enseñanza y que éstos y sus formas/métodos/ enfoques de enseñanza son diferentes según los campos disciplinares de referencia. El Trabajo Social no es, sin embargo, una disciplina académica tal como habitualmente se las define.

López-Bonilla (2013) sistematiza las definiciones de varios estudiosos sobre esta cuestión y presenta, entre otras, las siguientes:

Las disciplinas académicas (...) se distinguen por tener un objeto particular de estudio y poseer un bagaje de conocimientos especializados sobre ese objeto, con teorías y conceptos que lo organizan, con lenguajes especializados, métodos... (...) Los campos académicos son áreas menos integradas y más amplias que las disciplinas y, generalmente, se integran por varias de ellas, como es el caso de los estudios sobre educación (pp. 384-385).

El Trabajo Social se constituye como un campo disciplinar estructurado en torno a prácticas de intervención en situaciones sociales vinculadas a la preservación, restitución y/o ampliación de derechos de las personas, enmarcados tanto dentro de los Derechos Humanos como de aquellos que se asignan a la condición de ciudadano de un Estado.

La Didáctica específica orientada al nivel superior no presenta tensiones ya que quienes ejerzan en ese nivel, tendrán una formación pedagógico-didáctica que podrá tomar como referencia para su desempeño docente la experiencia de su propia formación y práctica profesional con el acompañamiento de las cátedras en las que se incorporen. En el nivel medio, el "trabajo social" no constituye una asignatura o un grupo de ellas en ningún plan de estudios, a diferencia de otras disciplinas como la Sociología o la Biología. Es en esta segunda vertiente de la Didáctica específica en la que se manifiesta una vacancia vinculada con el o los objetos específicos de enseñanza en el nivel medio.



Esta vacancia se hace más evidente al considerar la inserción laboral más probable para los Profesores de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social como docentes en el nivel terciario y, sobre todo, en escuelas secundarias ya que estas últimas ofrecen más oportunidades en función de su mayor cantidad y distribución geográfica, hecho reconocido en la Resolución que crea el Profesorado¹⁰⁹.

Cabe la pregunta, entonces, sobre cuál sería el núcleo estructurante de la enseñanza en las diversas asignaturas que un Profesor en Trabajo Social puede dictar o, en otros términos, cuál sería el aporte específico que ese docente podría realizar en la enseñanza de tales asignaturas.

La Resolución antes mencionada plantea en la Fundamentación:

El Trabajo Social contribuye a la comprensión de los procesos sociales emergentes, aportando su perspectiva acerca de su constitución y su vinculación con las políticas económicas, laborales, y especialmente con las políticas sociales. Es constitutivo de la formación de los profesionales de esta disciplina la defensa del ejercicio efectivo de los derechos sociales, políticos, económicos y humanos. Por lo tanto, el Trabajo Social tiene un posicionamiento privilegiado en la relación con la acción social y la formación de ciudadanía. Así es que se constituye en herramienta de democratización al favorecer la vinculación entre lo individual y lo colectivo, integrando diversidades y promoviendo vínculos solidarios (UBA, Res. CS N° 5851/05: 1).

A su vez, la recientemente sancionada Ley Federal del Trabajo Social (Congreso Argentino, Ley 27.072, 2014) establece entre sus objetivos: "Promover la jerarquización de la profesión de trabajo social por su relevancia social y su contribución a la vigencia, defensa y reivindicación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales" (Art. 3°, inc. a).

Desde el campo del Trabajo Social, Nora Aquín (2003) explicita la relación con la construcción de ciudadanía:

Los valores y el ejercicio de la ciudadanía mejoran las condiciones de conformación de una opinión pública crítica, al mismo tiempo que aumentan la capacidad de demanda de la sociedad en materia de elaboración de políticas y decisiones públicas.

Resulta relevante para el Trabajo Social develar de qué manera se produce

^{109 &}quot;Desde hace varios años, los estudiantes y graduados de la Carrera de Trabajo Social demandan un título y una formación docente que les permita mayores posibilidades de inserción laboral y un mejor desempeño en el campo educativo. El título de licenciado es considerado como habilitante para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior no universitario, pero implica menor asignación de puntaje respecto de un título docente y, en consecuencia, menores posibilidades laborales." Universidad de Buenos Aires: Resolución CS Nº 5851/05, Anexo, p. 2.



simultáneamente la expansión de la ciudadanía en algunas dimensiones – fundamentalmente en la dimensión cultural– y el retroceso en otras –tal el caso de la ciudadanía social–.

La ciudadanía tiene como componente irrenunciable la participación, tema muy caro al Trabajo Social. La participación ciudadana en el espacio de intersección entre Estado, Economía y Sociedad –espacio privilegiado de la intervención de nuestra disciplina– resulta apta para movilizar y capacitar en procesos de representación, negociación e interlocución, procesos que precisamente hacen a la constitución del ciudadano, que no es un hecho a priori, sino un trabajo de construcción (p. 8).

Finalmente, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional establece en su artículo 30 que "la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el <u>ejercicio pleno de la ciudadanía</u>, para el trabajo y para la continuación de estudios" (el subrayado es propio).

Desde la cátedra a la que pertenezco¹¹⁰ consideramos que, en función de lo anteriormente expuesto, el objeto específico de enseñanza de la Didáctica del Trabajo Social para el nivel medio está constituido por las prácticas de ciudadanía y todas aquellas vinculadas al ejercicio y defensa de derechos y asunción de responsabilidades. Esto se corresponde con la diferenciación que realizan W. Kymlicka y W. Norman (1994) en "El retorno del ciudadano" entre la identidad ciudadana o la ciudadanía-como-condición y la ciudadanía-como-actividad-deseable. En este segundo sentido, Kessler (1996) propone entender la ciudadanía como:

(...) el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad residen en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales (p. 143)

Los diferentes planes de estudio y diseños curriculares para ese nivel incluyen asignaturas como Educación Cívica, Formación ética y ciudadana, Construcción de Ciudadanía, consideradas centrales para la formación planteada en la Ley de Educación Nacional. Podría suponerse, entonces, que los contenidos necesarios para llevar a cabo esa formación están ya suficientemente definidos y cubren todos sus aspectos. Sin embargo, en un análisis de estos documentos correspondientes a las jurisdicciones nacional y la Ciudad de Buenos Aires se plantea que:

Una conclusión preliminar en este análisis de documentos oficiales, permite afirmar que las prácticas de ciudadanía se encuentran representadas, aún

¹¹⁰ Didáctica especial y Residencia, Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Prof. Adjunta a cargo: Lic. M. Benegas.



cuando cabe señalar que si cabe asignar una presencia de las prácticas de ciudadanía, éstas se presentan más claras en los documentos de desarrollo curricular transversales e institucionales, luego en los documentos de aportes para la enseñanza de las asignaturas y finalmente en los documentos que abordan los trayectos de contenidos. Entendemos que esta ponderación de tipo de saberes en documentos curriculares se basa en tradiciones acerca de la forma de formular contenidos curriculares por un lado y a una mirada muy esperanzadora –y poco verificada– acerca de la transferencia del saber teórico a la realización de la acción.

Una segunda conclusión preliminar: les queda a los profesores la tarea de la redefinición de los contenidos que mayormente se formulan en términos de saberes y conocimientos de base teórica, conceptual, informativa más que aquellos vinculados a la realización de una acción, a la promoción de una acción y a la reflexión sobre una acción. (Benegas y Maglione, 2011: 13).

Ahora bien, formar para el ejercicio pleno de la ciudadanía como finalidad de la escuela secundaria implica que ésta en su conjunto es responsable de esa formación. Sin embargo, tal como lo hicieron notar los integrantes del Collège de France (1989), se corre el riesgo de que, como otros saberes a los que sus integrantes refieren, "al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie" (p. 131). A ello se agrega en nuestro país que, tal como lo describen Larramendy y Siede (2013)

(...) sucesivas gestiones le han dado un peso significativo a la definición de los programas oficiales y cada golpe de Estado tuvo su correlato en cambios de denominación de esta materia (sobre todo en la escuela media); como contrapartida, estudiantes, familias y buena parte de los docentes le asignan una importancia reducida (...) De modo semejante, los contenidos de la educación ciudadana han sido objeto de debates y controversias desde los orígenes de los sistemas educativos nacionales. Con un derrotero sinuoso, los espacios curriculares que han dado cabida a esa función política de la escuela no siempre se mantuvieron estables ni bajo el mismo nombre. Esta inestabilidad en la denominación, como efecto de los avatares institucionales del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, han dificultado sensiblemente la construcción de una tradición de enseñanza y un cuerpo teórico que le dé sustento pedagógico.

Un estudio reciente presenta una exploración de la investigación científica actual en el campo de la educación para la ciudadanía a través de una aproximación al método bibliométrico. Entre las conclusiones obtenidas, los autores plantean que:

Existe mucha producción de carácter diagnóstico que se vincula directamente a las investigaciones en currículo escolar y, por lo tanto, a la educación formal. La producción sobre artículos de carácter teórico es muy elevada, y éstos



no presentan relación directa con el resto de las variables (...) simplemente hablan de la educación para la ciudadanía de una manera abstracta, sin profundizar ni en la realidad del aula, ni en los entornos educativos, ni tan siquiera con la legalidad vigente presentada en forma de currículo educativo (Salazar, Molina y Barriga, 2013: 79).

Tendríamos, por un lado, producciones teóricas, posicionadas política e ideológicamente, sobre qué debe entenderse por ciudadanía, cuáles son los derechos y responsabilidades que implica y en qué ámbitos y por parte de quiénes debería promoverse la formación para su ejercicio. Por otro lado, producciones de carácter diagnóstico sobre los aciertos o falencias de la formación brindada por las escuelas y propuestas para su mejoramiento. En la mayoría de estos casos, se da por sobreentendida la concepción de ciudadanía implicada en estos trabajos. Esta disociación y la ambigüedad a que da lugar subyace probablemente a la situación descripta por Larramendy y Siede (2013), permitiendo que ésta se prolongue en el tiempo y esta formación sea redefinida con cada cambio de gestión política, generando, eventualmente, retrocesos en los derechos ya obtenidos y en los procesos y modos de participación democrática.

Basado en lo planteado hasta aquí, considero que se hace necesaria una investigación que permita dar respuesta a algunas preguntas:

- ¿Cuáles prácticas sociales caracterizan el ejercicio de una ciudadanía democrática?
- ¿Cuál es el repertorio más exhaustivo que puede construirse en torno a las prácticas sociales vinculadas al ejercicio de la ciudadanía?
- ¿Cuáles, de las incluidas en este repertorio/inventario, serían las consideradas imprescindibles de conocer, comprender y ejercitar para un egresado del nivel medio?
- ¿Pueden agruparse estas prácticas en categorías? ¿Cuáles serían los criterios para construirlas?
- ¿Qué saberes se manifiestan en su puesta en juego?
- ¿A cuáles disciplinas académicas referencian esos saberes y cómo se articulan con las prácticas de ciudadanía democrática?
- ¿Cuál/es y de qué tipo sería/n el/los aporte/s específico/s de un/a Profesor/a en Trabajo Social a la enseñanza de las asignaturas del nivel medio para las cuales su título docente habilita, varias de ellas pertenecientes a otras disciplinas?

A partir de las respuestas que la investigación pudiera construir para esas preguntas, se abre una nueva serie vinculada a la transformación de este saber en contenidos curriculares:



- ¿Cómo realizar la transposición didáctica de esas prácticas sociales en contenidos escolares incluidos en los currículos del nivel medio?
- ¿Cuáles metodologías/enfoques/estrategias serían los más adecuados para su enseñanza?
- ¿Cuáles de las prácticas de ciudadanía y los saberes que éstas manifiestan están contemplados ya en los planes de estudio vigentes para el nivel medio?
- ¿Cuáles son las más frecuentes y qué concepción/es de ciudadanía reflejan? ¿Se hacen explícitas estas concepciones?
- ¿Qué orientaciones se brindan para su enseñanza en las escuelas?
- ¿Cuáles están ausentes/no sistematizadas/diluidas en propuestas que las implican pero que no las refieren explícitamente?

Algunas cuestiones conceptuales que resultarán pertinentes para enmarcar la investigación se presentan a continuación.

Lawrence Stenhouse (1987) define el curriculum como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 29). Más adelante explicita que

Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos. (...) Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela (...) su origen está fuera de ese ámbito y poseen una existencia independiente. (..) Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan. (Stenhouse: 1987: 31 y 35-37)

Esos puntos de referencia, en este caso, son las prácticas de ciudadanía. J. L. Martinand (1986) acuñó el concepto de prácticas sociales de referencia para poner en relación las actividades didácticas con las situaciones y tareas de una práctica dada, puntualizando que "ellas conciernen al conjunto de un sector social, y no a roles individuales («social»); la relación con las actividades didácticas no es de identidad, hay solamente términos de comparación («referencia»)" (pp. 55-56, traducción propia)

Años después, P. Perrenoud (1998) sostiene que:

Las prácticas no son objetos inmediatamente «legibles». Su reconocimiento exige un trabajo de rastreo y de explicitación (...) las prácticas son a menudo designadas por etiquetas y emblemas que no dicen exactamente de qué están hechas. Es necesario, por ende, un inmenso trabajo de descripción fina de los gestos profesionales y también de las situaciones de trabajo, o de su equivalente en el campo deportivo, artístico o de la vida cotidiana (p. 503, traducción propia).



Y. Chevallard (1991) propuso el concepto de transposición didáctica para definir las sucesivas transformaciones de un saber desde su ámbito de producción a su efectiva enseñanza dentro del sistema educativo. Con respecto a las prácticas sociales, P. Perrenoud (1998) plantea que la transposición didáctica

no tiene legitimidad e incidencias concretas sin una participación activa de los propios expertos, no como simples comparsas de una encuesta, sino como actores sociales que identifiquen y definan los saberes dignos de ser adquiridos por los nuevos prácticos del dominio considerado (pp. 504-505, traducción propia).

Consideramos que estos actores sociales "expertos" son los académicos, docentes y profesionales reconocidos dentro del campo del Trabajo Social ya que la categoría de ciudadanía, la concepción que de ella se tenga y, privilegiadamente, las prácticas sociales que la caracterizan forman parte del núcleo central de ese campo.

La modalidad de la investigación que dé respuestas a las preguntas planteadas debería ser de carácter descriptivo y cualitativo, enmarcada en el enfoque de la Teoría Fundamentada, buscando inductivamente construir categorías que puedan dar cuenta de la diversidad de prácticas que caracterizan el ejercicio de la ciudadanía, los saberes en ellas involucrados y las capacidades generales que movilizan a partir de entrevistas en profundidad a representantes significativos del campo del Trabajo Social.

A partir de esta sistematización, se debería realizar un proceso de transposición para su formulación como contenidos curriculares, para lo cual intencionadamente, no tomo en cuenta el concepto de "competencias" que tanta difusión ha obtenido en los últimos años en el ámbito pedagógico y que no puedo discutir extensamente en este trabajo. P. Moreno Moreno y G. Soto Martínez (2005) sostienen que

(...) si se revisa la historia de la pedagogía, desde la antigüedad a nuestros días, las competencias no aparecen; pero al revisar la historia de la economía, las competencias aparecen desde 1736 con la revolución industrial: el modelo económico se ha convertido en el principal modelo pedagógico de la época contemporánea (pp. 73-74).

En el campo pedagógico, el uso de las "competencias" surge en 1991, propuesto por el Banco Mundial para el nivel medio y superior de modalidad tecnológica y hoy se ha extendido, en muchos diseños curriculares, a todos los niveles del sistema educativo.

En cambio, considero que resulta pertinente la tipología propuesta por Feldman y Palamidessi (2001)

¿Por qué es necesario plantear una tipología de contenidos? La razón más evidente es que una tipología, como cualquier esquema, llama la atención



sobre rasgos de un objeto y, por lo tanto, permite tratarlo sistemáticamente de manera más completa. (...)

- a) Conjuntos de informaciones, conceptos, principios o teorías (se lo puede llamar "saber qué").
- b) Metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades (se lo llama también "saber cómo"). Muchas veces asociados a campos específicos como: analizar fuentes documentales, manejo de microscopio, redacción de protocolos, etc.
- c) Capacidades de orden general: (no directamente relacionadas con un área en particular). Por ej.: clasificar, realizar inferencias, efectuar una síntesis, emitir juicios fundados.
- d) Prácticas o experiencias. Definen acciones complejas irreductibles a sus componentes.
- e) Actitudes o disposiciones hacia tipos determinados de percepción, valoración o acción (pp. 30-31).

Lo expuesto hasta aquí está en el origen del interés de la cátedra a que pertenezco por llevar adelante este proceso de indagación, así como la certeza de que los estudiantes del Profesorado en Trabajo Social deben abordar esta temática en las diversas asignaturas, bastante heterogéneas entre sí, a que su título docente los habilita. Este abordaje debería darse a través de propuestas de enseñanza que no sólo permitan a sus estudiantes el conocimiento de los derechos y responsabilidades que su ciudadanía conlleva, sino también la apropiación de las prácticas sociales mediante las cuales se la ejerce y se lucha para ampliar los ámbitos y sujetos que incluye.

BIBLIOGRAFÍA

- Aquín, N. (2003). Introducción. En Aquín, N. (comp.). *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Benegas, M. y Maglione, C. (Mayo, 2011). La ciudadanía como práctica en documentos oficiales, en M. G. Di Franco (coord.) Mesa 10: Curriculum y Didáctica I. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)". Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Collège de France (1997) Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.



- Congreso Argentino. (2014). Ley de Educación Nacional Nº 26.206.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Serie Formación Docente N° 1. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kessler, G. (1996). Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. En Konterlnik, I. y Jacinto, C. (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada UNICEF.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Ágora. Cuadernos de *Estudios Políticos*, 7, pp. 5-42.
- Larramendy, A. y Siede, I. (2013). ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? *Le Monde Diplomatique* N° 167. Recuperado de http://www.eldiplo.org/index.php/ archivo/167-kirchnerismo-balance-de-una-decada/como-se-construye-ciudadania-en-la-escuela/
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas Disciplinares, Prácticas Escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 383-412. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa? id=14025774004
- Martinand, J. (1986). Connaître et transformer la matière. Berna: Peter Lang AG. Recuperado de http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesClg/86Psr.html
- Moreno Moreno, P. y Soto Martínez, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Revista Educar*, 35, octubrediciembre, 73-80. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/ index.php? accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU. descarga&tipo=PDF&articulo_id=9917
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation, 24, (3), 487-514. Recuperado de http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031969ar.pdf
- Salazar, R., Molina, J. y Barriga, E. (2013). La educación para la ciudadanía en la investigación científica. *Revista ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 75-82. Barcelona: Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Universidad de Buenos Aires (2005). Resolución Consejo Superior Nº 5851, Anexo.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE CÓMO LOS RESIDENTES DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA VINCULAN LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA?

Meretz, Lucía Iris, irismeretz@hotmail.com Kennedy, María Griselda, griselda, _kennedy@hotmail.com Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste

Introducción

Tal como la definió el proyecto de la Enseñanza para la Comprensión "comprender un tema" es poder realizar una presentación flexible de él: explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo de manera que vaya más allá del conocimiento y de la repetición continua de habilidades. Comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe (Perkins, 1998).

Frecuentemente los autores que abordan la temática de la enseñanza plantean las cuestiones vinculadas a las formas de acercar la teoría de la práctica. En el caso particular de Didáctica Especifica y Pasantía dentro de la carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades, ésta temática no está al margen de las preocupaciones y de los objetivos de la cátedra.

Creemos que *la* generación de espacios de análisis y reflexión en forma sistemática y profunda, son un elemento vital en la construcción del rol docente, de la identidad propia de profesión.

Tanto los elementos teóricos como los espacios de práctica, vinculan al estudiante a situaciones concretas y reales de su futura práctica.

La articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de construcciones que realizan los docentes (alumnos practicantes) en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos.

David Perkins (1998) sostiene que las experiencias de aprendizaje son herramientas importantes para la comprensión. Sin estas, el aprendizaje se vuelve tedioso, monótono.

Por ello este trabajo presenta la forma en la que se fueron incorporando pasantías, ayudantías y tutorías como experiencias vinculadas directamente con la práctica docente. Asimismo, el trabajo entre parejas pedagógicas fue implementado como un método de acercamiento para aprender de otros y con otros. Desde la EpC buscamos explicar reflexivamente esas experiencias de aprendizaje vinculadas con la construcción del rol docente.

La comunicación de esas experiencias relatadas en el diario de itinerancia también tuvo un rol fundamental en el sentido de articular diferentes formatos a



la hora de transmitir y reflexionar sobre esas experiencias, la de otros y con otros.

Las ayudantías, particularmente, permitieron que los residentes puedan establecer un máximo acercamiento con el docente en ejercicio y los involucraron paulatinamente con la vida escolar.

Se puso el énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos, en su reflexión en proceso, en su retroalimentación. Además de la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y percibir el sentido que poseen, el "lugar" que ocupan. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida escolar y con ello contribuye la comprensión de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación podrán modificarlas, mejorarlas, superarlas.

Los alumnos de esta cátedra ya están finalizando el cursado de la carrera; su edad promedio es de 25 años, y los grupos, en general, no son muy numerosos (10-15 alumnos).

Llegan a esta instancia con mucha incertidumbre, temores, angustias, miedos con respecto a las prácticas profesionales, y a próxima su inserción en el ámbito escolar.

La cátedra es uno de los pocos espacios formales que los acerca a la realidad concreta del aula y es el "lugar" donde desarrollan sus primeras experiencias con el grupo clase. Esto les genera expectativas y dudas.

DESARROLLO

Didáctica Específica y Pasantía es una asignatura peculiar en cuanto a su organización y contenido. Supone una toma de contacto reflexiva, vivencial y profesionalizante, con la realidad educativa contextualizada en el marco de las instituciones en las que los alumnos desarrollarán sus prácticas docentes.

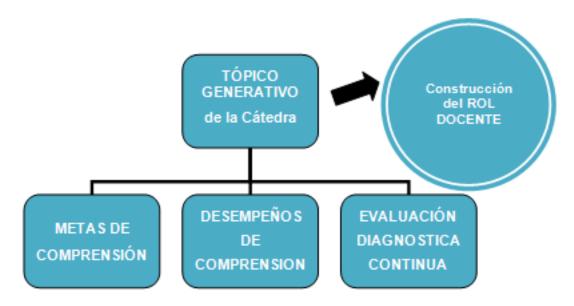
Las Prácticas Pedagógicas constituyen un tema de complejo tratamiento, probablemente por la cantidad de actores que involucra y también porque implica un espacio de síntesis de aprendizajes previos que se ponen a prueba cuando los estudiantes egresan para comenzar con el ejercicio docente.

A lo largo de la carrera del profesorado en Geografía no existe ningún trayecto o cátedra que vincule a los alumnos con la realidad educativa. Esta cátedra es el primer contacto con el ámbito escolar, a través de observaciones, micro clases, prácticas de ensayo y clases a cargo de curso.

Ante la falta de un espacio o trayecto que articule la teoría con la práctica y promueva la práctica profesional en los años anteriores, pensamos como equipo en generar un espacio y un tiempo para que los alumnos se involucren con la realidad áulica y las problemáticas propias del ámbito escolar.



Ante esta realidad, desde la cátedra, se delinearon algunas acciones para subsanar la problemática y encontrar espacios flexibles que acerquen la teoría a la práctica.



Hemos denominado *tópicos* aquellos objetos de conocimiento que permiten hacer integración en torno a *problemas teóricos fuertes*, y los hemos llamado así para otorgarles una especificidad propia, de tal manera que la integración por tópico se pueda diferenciar claramente de las otras modalidades de integración.

Cada elemento centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave: define qué vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión (Stone Wiske, 1999).

Es así como surgió en el año 2009 esta propuesta centrada en el tópico generativo: la construcción del rol docente y en las metas de comprensión para logarlo, por medio de experiencias de aprendizaje como por ejemplo: ayudantías a profesores en ejercicio de la docencia. Estas consisten en acompañar al docente de un curso específico en una institución educativa formal, durante dos meses (mínimo 20 clases), en el desarrollo de sus clases y en todas las actividades relacionadas con la tarea docente. Es también objetivo de la Ayudantía que el estudiante participe y se involucre en todas las labores y gestiones potencialmente probables o posibles y que genere de ellas situaciones de aprendizaje.



La "fase de Asistencia al docente o Ayudantía" se implementó fundamentalmente con el objetivo de que los estudiantes puedan vivenciar situaciones concretas y cotidianas en las escuelas y pensar su propia práctica desde una mirada crítica y reflexiva hacia la construcción del ser docente.

Es un espacio en que la metacognición impregna los saberes construidos involucrando a los actores educativos, en especial a los estudiantes, los que a través de la generación de propuestas integradoras y participativas en la diagramación de las actividades diseñadas en la fase plantean un acercamiento efectivo entre la teoría y la práctica.



LAS "EXPERIENCIAS"

Transitar diversas experiencias permitirá a los estudiantes construir su propio recorrido y desarrollar capacidades para el ejercicio de su profesión. Como lo sostiene Stone Wiske (2006) "Si lo comprendido se demuestra mediante un desempeño, podemos decir que esos desempeños o demostraciones de la comprensión también desarrollan comprensión" (p. 37). De este modo el recorrido que transita entre la teoría y la práctica toma en cuenta el conjunto de procesos cognitivos y afectivos y los enmarca en un contexto institucional.

1. AYUDANTÍA

En la Fase de asistencia docente-Ayudantía, el futuro docente se integra a las diferentes actividades que se realicen en el aula y actividades que se desarrollan en el establecimiento educativo. En tal sentido el residente va observando las actividades escolares en la institución educativa y se inicia en la ejecución de actividades pedagógico didácticas, orientadas por el/la profesor/profesora del curso. Esta etapa tiene como propósito que los futuros



docentes adquieran herramientas básicas para el ejercicio profesional que les permitan tomar decisiones frente a situaciones imprevistas, desarrollar capacidades para resolver conflictos cotidianos y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como habilidades para comunicarse con los alumnos, lo cual les permite adquirir paulatinamente la confianza que sólo la práctica puede proporcionar para enfrentarse a la labor docente.

Fase de Ayudantía a Docentes en ejercicio

Objetivos

- Analizar la práctica educativa del/la profesor/a, a la luz de los enfoques teóricos estudiados.
- Analizar con el profesor/a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y hacer ejercicios de planificación para períodos cortos.
- Practicar diversos aspectos de la docencia mediante el desarrollo de algunas temáticas bajo la supervisión directa del profesor/a.
- Diseñar instrumentos de evaluación, discutirlos y analizarlos con el profesor.
- Analizar los procesos de evaluación y formular recomendaciones para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje con base en sus resultados.

2. Tutorías

Los residentes se desempeñan como tutores de los alumnos de primer año y tiene el objetivo de cooperar con los ingresantes en la adquisición de técnicas de estudio, particularmente lectura analítica, comprensión de textos y elaboración de mapas conceptuales y fichaje, observación directa e indirecta, interpretación de cartografía, análisis de gráficos etc.; como así también a explicaciones referidas a la interpretación de consignas de los docentes de las materias que cursan.

La actividad se enmarcaría dentro de lo que se denomina tutores del *practicum* (Zabalza, 2003) pero no supone solamente la aplicación de las técnicas mencionadas sino que los residentes realizan un proceso de reflexión del sentido que es enseñar a pares y aprender con otros.

La Residencia docente propiamente dicha, es una experiencia más:

Los alumnos realizan sus prácticas profesionales en las instituciones de Nivel Medio.

Desempeños:

- Observaciones a docentes de distintos colegios y cursos
- Clases de ensayo
- Clases a cargo de curso



Observaciones a todos sus compañeros.

La enseñanza se vuelve significativa cuando se pone en práctica el "saber hacer", y paralelamente se explora en el dominio de la metacognición a partir de la enunciación y explicitación de lo operativo, o sea, el "saber cómo se hace y por qué se hace" de esa manera (Calaf Masachs, 1997).

Paula Pogré (1999) afirma que la comprensión se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de manera novedosa, las implicaciones para la pedagogía pueden parecer simples: enseñar para la comprensión involucra a los alumnos en desempeños de comprensión. Pero la historia de los esfuerzos por enseñar para la comprensión revela que la tarea es más compleja. Una pedagogía de la comprensión necesita más que una idea acerca de la naturaleza de la comprensión y su desarrollo.

El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero y que se presentan como un desafío.

El involucrarse con los desempeños es primordial: ningún desempeño puede ser dominado si el sujeto no se involucra en él.

Sin embargo, en muchos entornos educativos convencionales, los alumnos nunca emprenden desempeños que se adecuen a ciertas metas de enseñanza.

Como sostiene Gardner (1999)

El proyecto de investigación colaborativa sobre Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrolló una forma de responder estas preguntas en un marco de cuatro partes. Sus elementos son: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Las metas de la Comprensión pueden demandar que los estudiantes aprendan datos específicos y que desarrollen ciertas aptitudes, pero también requiere que reflexionen a partir de esos datos y que los apliquen de manera creativa (Stone Wiske, 2006: 40).

Esto es lo que intentamos que los estudiantes transiten. Por lo tanto pensar una enseñanza para la Comprensión en Geografía implicaría plantear a los alumnos, futuros profesores en Geografía, ciertas preguntas desde la perspectiva centrada en la Teoría de la EpC:

- 1	1			,				
1	' AS MFTAS	DF	COMPRENSIC)N FN	SIIS	CLIATRO	DIMENSIONES	SON:



¿Cuáles son los contenidos básicos, centrales en la disciplina geográfica? Y en su Enseñanza?

→Propósito



Porغ	qué	es	imp	orta	nte	lo	que	ap	oren	dem	os?	¿Pa	ra	qué	nos	sirve	ese
conocin	nient	خ ?٥	En q	ué c	ircu	nst	ancia	s l	о ри	iedo	apli	icar?					
\Rightarrow	Méto	obc															

¿De qué manera construimos el conocimiento geográfico? De qué manera construimos conocimiento didáctico pedagógico?

Comunicación

¿Cómo puedo demostrarles a los demás mi conocimiento en función del rol docente?

Los desempeños de comprensión son actividades diversas que permiten a los alumnos aplicar el conocimiento -y a la vez exigen profundizar tales conocimientos-en situaciones *nuevas y diversas*; exigen crear algo nuevo, extender y re-armar conocimientos. Los desempeños de comprensión son lo que hacen los alumnos para desarrollar y demostrar públicamente esa comprensión.

META DE MÉTODO

La Clase pensada mediante el dispositivo de pareja pedagógica Objetivos:

* Construir desde la formación docente en la etapa de residencia un criterio de trabajo flexible mediante la conformación de una pareja pedagógica.

*Implementar la transmisión de saberes específicos disciplinares y didácticos.

El trabajo en pareja pedagógica se constituye en un dispositivo pedagógico que favorece el aprendizaje de los estudiantes, sostenido en el intercambio y complementación entre pares y docentes.

Con esta experiencia se propone fortalecer la tarea docente y mejorar sus condiciones de ejercicio en la institución educativa, brindando herramientas de análisis y estrategias de trabajo pedagógico que permitan visualizar las posibilidades y logros de aprendizaje de los estudiantes. Para hacerlo el trabajo en parejas pedagógicas, entendiendo como tal el trabajo en equipo que realizan dos docentes, en relación a un grupo o subgrupo de estudiantes. La idea es brindar un marco teórico desde la perspectiva socioconstructiva, centrado en la articulación entre el quehacer didáctico del aula y la realidad, aportando saberes que faciliten el trabajo cotidiano.

El objetivo del dispositivo es el de acompañar la transferencia al aula para reformular las prácticas didácticas y pedagógicas. Esto implica la puesta en juego de diversas estrategias de acompañamiento entre los participantes y con el equipo docente de cátedra, e éste caso Didáctica Específica y Pasantía.

Otros ejemplos de "la clase" pensada hacia la construcción del rol docente



son los ejercicios prácticos. Estos no se limitan a bibliografía teórica sino a transitar experiencias concretas como: entrevistar a docentes en ejercicio y participar de talleres docentes entre estudiantes y profesores de la facultad. De estas experiencias se realiza una reflexión profunda sobre ¿Qué significa ser docente hoy?

META DE COMUNICACIÓN

La narrativa y el diario de itinerancia.

La narrativa

Objetivos: recuperar los recuerdos guardados en el pensamiento y en las imágenes de la/s experiencia/s docentes del año

Van a transparentar la experiencia, a hacerla visible, en un relato escrito.

Van a hablar de "sí mismos/as" y de "otro/s" (que puede ser otra/s persona/s, lugar/es, tiempo/s, acontecimiento/s).

Van a contar historias de la escuela que tienen un sentido pedagógico.

Aunque la escritura sea individual, las historias son una producción conjunta.

El diario

Objetivo: construir la herramienta de investigación, formación y evaluación del diario de itinerancia a fin de configurar y recrear pensamientos, sentimientos, palabras y acciones docentes en la etapa de Residencia Docente.

Residencia Docente reflexión integradora

Para esta instancia pensamos en un Taller de análisis final de los procesos realizados. El objetivo es el de construir una práctica reflexiva de los procesos realizados como actores involucrados para un mejoramiento a futuro. La metodología es la Implementación del análisis FODA a través de un taller de reflexión docente.



El ejercicio final y dispositivo es la escalera de la retroalimentación



Consideraciones finales Experiencias de aprendizaje y la construcción del rol docente

Comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe (Perkins 1998).

¿Qué es importante que los alumnos comprendan?

Como equipo comprendemos que:

- Se aprende con el otro.
- Se construye comprensión transitando experiencias que permitan reflexionar.
- Se mejora si se reflexiona.
- Se vive la escuela estando en ella, siendo parte de ella, vinculándose con ella.
- Se comprende cuando se establece un vínculo.
- Se conoce la profesión primero, luego se valora el lugar que ocupa esa profesión en la vida y solo así se ama lo que uno hace.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (2008). *La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores.* Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de la Plata.

Anijovich, R., Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique Educación.

Blanco, J. y otros (1997). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.



- Boggino, N., Rrosekrans, K. (2004). *Investigación–acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias.* Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires: Edit. Santillana.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R. y otros. (1997). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2010). *El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2009). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Marra Pelletier, C. (2005). Formación de docentes practicantes. Manual de técnicas y estrategias. Buenos Aires: Edit. Troquel.
- Perkins, D. (1998). What is understanding? En Stone Wiske, M. (comp). Teaching for understanding: Linking Research with Practice. San Francisc: Josseyy-Bass
- Pruzzo de Di Pego, V. (2002). La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a la nuevas ayudantías. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Rendo, A. (2000). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Proyecto D.A.R. Buenos Aires: Aique.
- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stone Wiske, M. y otros. (2006). *Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasco, C.; Bermúdez, A.; Escobedo, H.; Negret J. C. y Leon, T. (2000). El concepto de tópico generador. En Vasco, C. *El Saber Tiene Sentido. Una propuesta de integración curricular*. Colombia: CINEP.
- Zabalza, M. A. (2002). Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario. Madrid: Narcea.
- Zaballa Vilella, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

ACHICANDO DISTANCIAS Y ENSANCHANDO FRONTERAS: ARTICULACIONES POSIBLES ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS ESPECÍFICAS. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO

Merzdorff, Valeria, vmetzdorff@gmail.com Safranchik, Gabriela, gjsafran@gmail.com Lanza, Pierina, pierinalanza@gmail.com Perisset, Patricia, patricia.ana.pat@gmail.com ISFD María Auxiliadora. CABA. Argentina

DE LAS PRIMERAS PREGUNTAS SOBRE EL OBJETO

Abrimos las puertas de nuestra institución para compartir el relato de la experiencia de trabajo de un equipo profesional desde el año 2010.

Con el objetivo de mejorar la formación inicial de los estudiantes, comenzamos a revisar el espacio de la práctica en nuestro profesorado de Educación Primaria. Nos proponemos alimentar innovaciones tales que nuestro Instituto se convierta en un centro de innovación pedagógica al decir de Inés Aguerrondo (2001)

una institución abierta, desafiante. Un espacio en el que se abren múltiples posibilidades. Una institución nueva, diferente, que ofrece la clase de experiencias que necesita todo aquel que desea colaborar y asumir el desafío que representa hoy, cambiar la educación (p. 20).

En un doble movimiento, buscamos entender e intervenir en las situaciones de clase con las que se enfrentaban nuestros estudiantes poniendo en juego los aportes teóricos, a la vez que fuimos sistematizando los saberes que íbamos recogiendo sobre las prácticas de enseñanza, para ir formulando conocimientos generalizables que volvieran a nutrir a nuestros alumnos e interpelaran a los docentes en ejercicio que nos reciben en sus aulas.

Los primeros pasos nos encontraban ocupados en articular la tarea entre los docentes del campo de la práctica y los profesores de las Didácticas Especiales para mejorar el proceso formativo. La organización curricular en asignaturas plantea en la primera etapa de la carrera muchas cuestiones que resulta complejo retomar al momento del ingreso a las aulas. Un marcado divorcio teoría/práctica era el sentimiento más común que experimentaban los alumnos en sus primeros pasos como docentes. Cómo volcar en las situaciones de aula toda la riqueza de la formación inicial, fue uno de los grandes desafíos que nos planteamos buscando achicar distancias e integrar el campo de la Didáctica General con las específicas. Intentamos superar la concepción de práctica como bajada o aplicación de lo aprendido en las clases interviniendo directamente sobre nuestro ámbito de acción: el formativo. Una consecuencia



posterior del proceso emprendido fue también una invitación a los docentes en ejercicio a repensar y problematizar la actualización de su práctica áulica.

Diseñamos entonces un dispositivo tutorial que incrementa horas del campo de la formación práctica, complementando los espacios de reflexión que se disponen a lo largo de los sucesivos trayectos de práctica (Proyectos de Práctica), con espacios de asesoramiento individualizado a cargo de un cuerpo de profesores de las didácticas especiales. El estudiante planifica con el profesor de la didáctica especial correspondiente y analiza su propuesta y el proceso de implementación junto a sus compañeros y con el profesor responsable del trayecto de práctica en el que se encuentre. De esta manera el trabajo en tutoría se alterna con el trabajo en taller en un planificar/reflexionar-con otros, sostenido por una comunidad que se interroga y aprende.

Hargreaves enriquece nuestra mirada cuando expresa que

Superando el paradigma de la docencia como trabajo individual, es necesario construir sólidas culturas profesionales de colaboración que apunten a un propósito común, faciliten el manejo de la incertidumbre y la complejidad, respondan en forma efectiva a los rápidos cambios que caracterizan nuestra era, ayuden a crear un clima que valorice la superación permanente y el asumir riesgos, desarrollen un sentido más intenso de la eficacia del maestro y establezcan culturas de aprendizaje profesional que substituyan a los modelos individualistas, episódicos y escasamente vinculados con las prioridades de la escuela (Hargreaves, 1996 citado en Aguerrondo, 2001:29).

Desde el principio, nos proponíamos no sólo mejorar la formación inicial de los maestros en la práctica sino también dialogar y emprender una construcción compartida con los docentes anfitriones, en vistas a propiciar mejores prácticas en las escuelas. En este sentido, decidimos reunirnos con los directores de las escuelas al inicio de cada cuatrimestre y conversar en profundidad sobre el tipo de vinculación que esperamos lograr entre:

- nosotros como equipo que busca integrar las miradas de la Didáctica General y las específicas y la formación teórica y la práctica, en un dispositivo que articula instancias de asesoría individualizada con momentos de reflexión colectiva.
- el alumno practicante como novato que se inicia en la práctica, a la vez que trae consigo un bagaje de conocimientos teóricos y una trayectoria de formación sobre las cuales construye su identidad docente.
- el maestro anfitrión, como experto que sabe disponer de ciertos saberes prácticos a la hora de planificar, organizar, desarrollar y evaluar la enseñanza con su grupo de alumnos a quienes conoce y considera a la hora de proyectar su intervención.

Esta estrategia institucional requirió poner en diálogo y complementar



perspectivas desde la Didáctica General y las específicas, para abordar los problemas de la práctica, en un movimiento que impuso, a su vez, una genuina contextualización del saber teórico que circulaba por las aulas del profesorado. Buscamos una mejor articulación vertical y horizontal de la formación práctica de la carrera y lo fuimos logrando al establecer un itinerario gradual de microclases y secuencias, para los trayectos de práctica; y de unidades didácticas y proyectos integradores para los trayectos de la residencia. A su vez, reforzamos los circuitos de comunicación entre profesores de los distintos campos y entre los profesores del campo de la práctica mediante reuniones cuatrimestrales y permanente comunicación vía email.

Se trató de una búsqueda de integración teoría-práctica mediante la cual nos fuimos formando y transformando, consolidando una actitud investigadora que nos sumergió en un proceso de investigación-acción en el que las nuevas preguntas se convertían en insumos para revisar y redefinir nuestras decisiones. A su vez, en el análisis y reflexión de los procesos, fuimos identificando algunos conceptos emergentes que nos permitieron contextualizar nuestras tomas de posición a la luz de diferentes referentes teóricos empezando así a esbozar un aporte original al conocimiento disponible sobre la formación práctica de los maestros. Tal como lo plantea Camilloni (2014)

Como en el juego de muñecas rusas, el problema de las didácticas profesionales nos devuelve a la pregunta inicial: ¿Cuál es la relación entre lo general y lo específico? Ambos se requieren mutuamente, ambos deben hallar solución a los casos específicos en los que se reclama la acción profesional. Ésta interviene siempre en la definición de la base de los modelos, uno o varios, que la situación da oportunidad de construir (Billett: 2001). La teoría no es autónoma respecto de la práctica, ni lo es la práctica, que carece de significado sin la teoría. El sistema de actividad las necesita a ambas de manera que la mirada de una enriquezca a la otra y la haga posible (p. 30).

LA MIRADA PERMANENTE SOBRE NUESTRO RECORRIDO

Durante la puesta en marcha del cambio y replanteo de los trayectos y dispositivos que se venían implementando, surgieron nuevas preguntas que nos llevaron a analizar los vínculos entre nuestros estudiantes, los docentes anfitriones y nosotros, de manera tal que nuestra intervención llegara a los novatos o los recién desembarcados al territorio profesional, y se hiciera extensiva a los anfitriones o expertos en la profesión docente como manera de realimentar su labor. Esta mirada derivó en el reconocimiento de la centralidad del rol del maestro anfitrión en la formación práctica de los principiantes, lo que a su vez nos permitió comprobar la importancia de otro tipo de saberes, que no guardan una correspondencia "bis a bis" con los que estructuran el



plan de estudios de la carrera. Nos referimos a los saberes prácticos de los docentes, surgidos de los problemas complejos que plantean la práctica y punto de partida (más que ámbito de aplicación) de las preguntas y teorías de la Didáctica y las didácticas.

Es así que fuimos haciendo un recorrido teórico por conceptos tales como el de buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) y de los docentes como profesionales reflexivos (Feldman, 1996, 1999) prácticos críticos (Camilioni, 1996; 2007) para arribar a un concepto más reciente en el campo de la Didáctica, que busca dar cuenta de la complejidad propia del escenario escolar y de la especificidad de los procesos de construcción de conocimiento que tienen lugar en él.

Nos referimos al concepto de prácticas inclusivas (García Pastor, 1999; Ainscow, 2001, UNESCO, 2008; Melero, 2010; Aizencang y Bendersky, 2013; Lerner y Brawer, 2014, entre otros) que se nutre de los aportes de la sociología de la educación, las pedagogías críticas, el enfoque socio-histórico del desarrollo y el psicoanálisis.

Pensar en clave de prácticas inclusivas, en una escuela y un aula que se modifican, se acomodan y se transforman para alojar a todos y a cada uno en un proyecto educativo compartido, nos permitió articular nuestras miradas e intervenciones desde la Didáctica General y las didácticas específicas a partir de un posicionamiento ético y epistemológico que concibe al conocimiento como una construcción colectiva, contextuada y provisional.

Los referentes teóricos y las experiencias que traen nuestros estudiantes además de confirmar estas primeras anticipaciones de sentido, nos plantean nuevamente el interrogante por el tipo de saberes que se construyen durante la formación inicial de los maestros, la importancia de la reflexión sistemática sobre la práctica y el lugar que ésta debería tomar en la formación.

En nuestro propio recorrido pasamos de la preocupación inicial por mejorar la transferencia de los conocimientos de la formación general y específica de la carrera al campo de la práctica, hacia el interés por generar prácticas inclusivas en las aulas en las que se desempeñan los practicantes redefiniendo la organización y los modos de vinculación vigentes hacia adentro y hacia afuera del instituto formador. Asumimos como supuesto que el tipo interacciones que establecimos para el practicante, con el cuerpo de profesores, con el maestro anfitrión y con los compañeros en torno al diseño e implementación de su propuesta didáctica "en clave de inclusión", tiene un impacto directo en la calidad de la formación, en la disposición reflexiva y en la formación del propio juicio práctico, además de propiciar buenas prácticas durante su desempeño como alumno y por qué no en su futura labor profesional.



EL CONOCIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN

Debido a las características de nuestro dispositivo se abre la posibilidad de construir conocimientos y seguir perfeccionando nuestra tarea en distintos planos: en el de la intervención didáctica (nuestras prácticas como formadores) buscamos construir un saber conjunto ligado a la experiencia, y no por ello desvinculado de la formación teórica, que sirva para inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o el despliegue de su propia clase. Los ejemplos de "buenas prácticas" circulan entre el alumnado y conforman una base de datos para consultar y personalizar a la hora de planificar. Se alejan del formato de las recetas o propuestas cerradas y apuntan a constituir un punto de partida que ayude a propiciar la reflexión e integración entre la demanda del docente anfitrión, las sugerencias del profesor asesor y el propio juicio personal del alumno/docente en formación.

Otro plano de trabajo tiene que ver con el saber al que nos referimos: es aquel que constituye una herramienta para la acción y es la práctica su fuente de referencia y legitimación. A través de los procedimientos de sistematización, crítica, confrontación y conceptualización, este tipo de saber transforma el "arte" o la "experiencia" en algo que puede enseñarse, transmitirse y aprenderse.

En un ciclo permanente de beneficios mutuos, orientamos a nuestros alumnos en formación, invitamos al docente anfitrión a repensar su labor y nutrimos los pasos iniciales de nuestra futura investigación formalizando progresivamente los conocimientos y saberes pedagógicos que vamos construyendo. Lejos de una función aplicacionista, proponemos un cambio de modelo institucional donde se redefinan estructuras curriculares, horarios de encuentro entre asesores y alumnos, vías de comunicación mediadas y beneficiadas por la tecnología, y una redefinición del rol de profesores más cercana al "tutoraje" o coaching (Aguerrondo, 2001).

En el espacio de las asesorías y en los talleres de reflexión buscamos tender un puente entre lo aprendido en los campos de la formación general y específica y el campo de la práctica. Ponemos en evidencia la necesidad de activar conocimientos y habilidades para ponerlos en juego en el aula en el espacio de las prácticas. Pero no se trata de una mera aplicación sino más bien de una problematización e interrogación de lo aprendido en respuesta a problemas reales. Esta revisión crítica da sustento al concepto de transferencia (diferenciándolo del concepto de aplicación), en tanto proceso creativo regido por el juicio práctico del futuro enseñante. Un juicio práctico que aún está en formación y que resulta del sostén o préstamo que le brindan al practicante, el maestro anfitrión, los profesores y hasta sus compañeros como colectivo, en su zona de desarrollo próximo, convirtiendo sus decisiones didácticas en responsabilidad compartida y sujeta a revisión permanente.



Entendemos que la transferencia, tal como lo expresa Tishman (1997)

Tiene lugar cada vez que transportamos conocimiento, habilidades, estrategias o predisposiciones de un contexto a otro. Se da siempre que relacionamos un área de conocimiento con otra para ayudarnos a entender o a ganar poder o influencia sobre un problema. Sin transferencia, el aprendizaje humano no tendría la capacidad que tiene para configurar y dar poder a nuestras vidas (p. 200).

En cada instancia de reunión entre alumnos y profesores, ponemos en diálogo y problematización las experiencias individuales que cada uno de los primeros va atravesando. En términos de Alliaud (2012)

Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, mediante procedimientos de sistematización, confrontación y hasta de validación de la experiencia, resulta una operación no menor que puede efectivizarse de distintos modos: desde la producción de relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado (p. 8).

En este sentido, como producto de las reuniones de articulación, hemos incorporado estas estrategias en los distintos trayectos de la práctica. Mientras en los primeros tramos se trabaja con el Diario de Formación, en el último trayecto se propone elaborar el Relato de Desafíos Pedagógicos, como estrategias generadoras de saberes prácticos y como insumo para la identificación de situaciones que pueden abordarse institucionalmente para mejorar la experiencia de formación. En cuanto a la producción de saber formalizado, éste constituye una herramienta habitual y fructífera, permite iluminar situaciones con distintos referentes teóricos e identificar los criterios generales que subyacen a aquellas decisiones que resultaron provechosas en el aula.

En el marco de una transferencia que implique síntesis creativa, praxis y formación del juicio práctico, tomamos conciencia de la importancia de formarse acompañado por un colega en ejercicio junto a un equipo de profesores orientadores que resulten para el practicante una comunidad que sostiene su actividad a la vez que aprende, se interroga y propone alternativas, desde diferentes perspectivas disciplinares frente a la misma situación concreta. Disponer de maestros narradores o narradores docentes que puedan hablar "expresivamente" de su trabajo ayuda, orienta a enseñar y produce sentimientos de confianza y seguridad para poder hacerlo. "Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es preferible que éstos estén encarnados en un ser humano, antes que un código de práctica inerte y estático" (Sennett, 2009:104)

Por otro lado, partiendo del objetivo de generar conocimiento nuevo sobre nuestro objeto de investigación, es decir, sobre el modelo particular



de formación que estamos construyendo, buscamos especificar, describir, identificar prácticas, modos de organización y estilos vinculares que definan nuestra propuesta formativa. En este sentido, Aguerrondo (2001) sostiene

Los nuevos institutos deberán generar una sinergia para que la escuela y los alumnos-futuros-docentes se beneficien mutuamente en la interacción. (...) El trabajo se transforma en una instancia formativa para los alumnos-futuros-docentes: porque se responde a las necesidades de las escuelas, porque se construye en y con ellas conocimiento pedagógico, porque se les devuelve servicios como parte de esa relación. El trabajo en y con ellas es parte de la formación inicial y, obviamente, de la capacitación permanente (p. 31).

AVANZANDO SOBRE NUESTRO PROPIO MODELO Y SUS ACTORES

A través de las formas dadas a nuestro dispositivo desde su puesta en marcha, con instancias sucesivas de retroalimentación y redefinición de las acciones, llegamos a establecer algunas de las características que creemos lo hacen innovador. Es así que hasta el momento, las siguientes palabras denominan y caracterizan a nuestro modelo de formación como:

MULTIPLICADOR – TRANSFORMADOR – MUTUO – REFLEXIVO - COLECTIVO - COLEGIADO - ENTRAMADO - TRANSITIVO - SOSTENIDO – CONTEXTUADO – ARTICULADO - ENTRETEJIDO

La organización que da forma a nuestro dispositivo es mixta: alterna instancias tutoriales con talleres. El apoyo de la tecnología nos permite mantener un circuito de información en red donde profesores de las distintas didácticas y alumnos están en permanente comunicación.

Próximos pasos

La definición del modelo de formación y sus características principales son el resultado de la reflexión sistemática a lo largo de cinco años de implementación ya transcurridos. En esta nueva etapa nos proponemos saturar las dimensiones de análisis enunciadas más arriba (organización, comunicación, roles, etc.) a fin de conocer otras cualidades y variantes posibles que faciliten prácticas más inclusivas en las escuelas. Es decir, además del diálogo entre las Didácticas en pos de resolver problemas de la práctica, encarnado en personas reales que, en equipo, sostienen la actividad del practicante, es posible que una mayor participación previa del docente anfitrión en este dispositivo, multiplique los efectos favorables. Sostenemos como hipótesis que convocar a los docentes anfitriones a la reflexión sistemática, a la detección de problemas de la enseñanza y a la adopción de una actitud investigadora en relación con su trabajo, superando las visiones tradicionales de la capacitación en servicio,



puede resultar muy provechoso para todos los actores involucrados, maestros, practicantes, profesores formadores y alumnos de la escuela. Para ello, hemos previsto realizar encuentros previos con los maestros anfitriones y recopilar nuevos registros de observación, relatos escritos y orales de los alumnos, profesores, maestros y directores que nos permitan profundizar más en los procesos que estamos acompañando.

A su vez, nos proponemos involucrar a los actores (docentes anfitriones, profesores y practicantes) en algunas instancias de retroalimentación en las que podamos recopilar sus impresiones y análisis y poner a su disposición nuestros avances teóricos. Consideramos que la construcción colectiva de conocimiento constituye una práctica transformadora que le da sentido y relevancia a nuestro proyecto en la medida que buscamos reproducir con todo nuestro equipo la tarea de una comunidad de investigadores. Cual un juego de espejos, intentamos mostrar lo que queremos reproduzcan nuestros alumnos en su futuro desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. y Pogré, P. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Buenos Aires: Troquel.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Alliaud, A. (2012). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. Buenos Aires. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/publicaciones/detalle/160/saberes-docentes-que-debe-saber-un-docente-y-por-que/
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13 (5), 209-214.
- Camilloni, A. y otras. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996) De deudas, herencias y legados. En AAVV. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2014). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. G. (comps.). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.



- Feldman, D. (1996). Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales. *Revista Novedades Educativas*. 8 (72), 12-13.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- García Pastor, C. (1999). Diversidad e inclusión. En Sánchez Palomino, A. y otros. Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Almería: Universidad de Almería.
- Insaurralde, M. (2014). Desafíos actuales para la formación de profesores en la Universidad y los Institutos de Educación Superior. En Civarolo, M. M. y Lizarriturri S. G. (comps.). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Lerner, M. y Brawer, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad en una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Aique.
- Malet, A. M. y Monetti, E. (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Universidad.
- Melero López, M. (2010). *La escuela inclusiva. Construyendo comunidades de aprendizaje*. Recuperado de https://hortasso2.files.wordpress.com/2010/07/la-escuela-inclusiva.pdf
- Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Tishman, S. Perkins, D., Jay, E. (1997). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- UNESCO. (2008). Oficina Internacional de Educación. *Conferencia Internacional de Educación Educación Inclusiva: el camino del futuro*. 25-28 de noviembre, Ginebra, Suiza.

La DIDÁCTICA DE LA DIDÁCTICA... ¿UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA?

Migueles, María Amelia, mtalime@gmail.com Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Casi parece una trampa del lenguaje hablar de "Didáctica de la Didáctica", pero la intención es precisamente provocar esta disrupción en los discursos del campo. Por un lado pensar en lo que estaría otorgando especificidad a cada "didáctica" así como el carácter "general" atribuido a una de ellas. Por otro lado, detener la mirada en la enseñanza de "lo didáctico", sobre todo en los ámbitos de formación docente, y en las diferencias y continuidades entre la "didáctica general" y las "didácticas específicas", tal como lo enuncian los diseños curriculares. Los rasgos que imprime una determinada conformación curricular también inciden en los sentidos que se le otorgan a una y a otras.

¿Qué hace específica a una Didáctica?

Alicia Camilloni (2007) señala que la "especificidad" de las didácticas puede reconocerse en relación a distintos aspectos: los niveles del sistema, las dades de los alumnos, el tipo de institución, las características de los sujetos o los objetos disciplinares¹¹¹.

De hecho, el mayor desarrollo en los últimos años se ha venido dando en torno a las "didácticas específicas" vinculadas a los objetos disciplinares (Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Filosofía, de la Geografía, entre otras). Las preguntas que mantienen estas didácticas refieren especialmente a qué y cómo enseñar esos saberes disciplinares, qué y cómo transponerlos en los ámbitos de formación, a fin de incidir en los procesos de conocimiento y de estudio¹¹² que delimita

¹¹¹ En torno a Niveles del Sistema Educativo, Didáctica del Nivel Inicial, Primario, Secundario o Superior – universitario o no universitario; a edades de los alumnos, didáctica de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes adultos, de los adultos mayores, etc.; al tipo de institución, didáctica específica de la educación Formal y No Formal, de escuelas rurales o urbanas; a las características de los sujetos, inmigrantes, personas que vivieron situaciones traumáticas, minorías culturales o personas con necesidades educativas especiales.

¹¹² Los especialistas en Didáctica de las Matemáticas Yves Chevallard, Marianna Bosch y Josep Gascón sostienen la importancia de adoptar un enfoque curricular centrado en los procesos de estudio. Definen al curriculum como *proyecto de estudio*, y en relación a ello aluden a los problemas que es necesario atender como "problemas didácticos". Cuando mencionan "lo didáctico" no refieren exclusivamente a *la enseñanza* sino a los procesos de estudio de un determinado saber. Enfatizan la importancia de analizar los procesos didácticos – como procesos de estudio – relacionados tanto con ámbitos educativos destinados para la enseñanza como con los que suceden en otros ámbitos. Y resulta relevante la afirmación de que en la clase es donde se puede desencadenar un proceso de estudio que llevará a los alumnos a aprender – solos o junto con los compañeros – algo fuera de la institución o



cada propuesta curricular. En tal sentido, se parte de considerar diferentes campos disciplinares y la atribución del carácter de *sabio*¹¹³ a los saberes que éstos disputan, transponiéndolos para su enseñanza como *saber a enseñar* y como *saber enseñado* (Chevallard, 1997).

Siguiendo este razonamiento podemos afirmar que también la Didáctica conforma un campo disciplinar¹¹⁴ que procura conquistar el carácter de *sabio*, poniendo en juego su legitimidad y pertinencia tanto epistemológica como cultural. Por lo tanto, quienes estamos comprometidos con él – ejerciendo esa *vigilancia epistemológica* de la que habla Chevallard - nos preguntamos qué y cómo enseñar los saberes de la Didáctica, qué y cómo transponerlos en los ámbitos de formación, a fin de incidir en los procesos de estudio y de desempeño que define una determina propuesta curricular.

En torno a estas preguntas la Didáctica (o lo que he denominado "Didáctica de la Didáctica"), lejos de declararse "general", asume el desafío de su especificidad. Por una parte, porque se pretende enseñar un saber disciplinar específico como es el de la Didáctica; por la otra, porque el nivel del sistema, las particularidades de los sujetos involucrados, la singularidad de cada institución y propuesta curricular en que se inscribe, le exigen respuestas peculiares.

No es lo mismo enseñar Didáctica en un profesorado de Historia, de Matemática, de Ciencias de la Educación, de Educación Inicial, de Educación Primaria o Secundaria. Tampoco es igual el sentido que adquiere la Didáctica en ámbitos en los que debe aportar a la formación y desempeño de un docente (de otra especialidad), que en los que además se espera que ese profesional enseñe esta disciplina e investigue para producir saberes que aporten al campo disciplinar y profesional de la Didáctica. Y aquí incorporamos no sólo preguntas por el qué y el cómo, sino también por la intencionalidad que sostienen la selección y organización de estos saberes y las formas de enseñarlos.

En relación a lo que venimos planteando, resulta, al menos inquietante, adjetivar a la Didáctica como "general".

fuera de la enseñanza del profesor. En estos otros ámbitos no hay clase ni profesor pero sí proceso didáctico. Plantean que hay una tendencia a olvidar la existencia de otros procesos didácticos que hacen posible ciertos procesos de enseñanza y de aprendizaje en clase. Y al olvidarlos, el aprendizaje y la enseñanza pasan a ser un fin en sí mismo y no un medio para lograr otras finalidades. Afirman que hay un proceso didáctico cada vez que alguien se ve llevado a estudiar acerca de un determinado saber o cada vez que alguien ayuda a otro/s a estudiarlo (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997: 57). En este sentido, la *enseñanza* es un medio para el estudio.

¹¹³ Que al decir de Chevallard (1997) adopta este carácter (de sabio) por su legitimidad y pertinencia tanto epistemológica como cultural.

¹¹⁴ Constituido por un corpus teórico, por las prácticas de enseñanza con sus particularidades profesionales y por la investigación sobre categorías específicas



¿En qué radicaría la generalidad atribuida a la Didáctica?

Si hacemos un poco de historia, podemos remontarnos a principios del siglo XX, en plena consolidación del sistema educativo argentino y del movimiento normalista. Entre los pedagogos destacados de la época, Víctor Mercante y Rodolfo Senet, centrados en el método de enseñanza, enunciaron los métodos para cada disciplina distinguiéndolos de los métodos de la Pedagogía; marcaron así las primeras divisiones - ya insinuadas por José María Torres - entre "Metodología General" y "Metodología Especial". Recordemos que en esos momentos no hablaban de Didáctica sino de Pedagogía, siendo *lo didáctico* – bajo la influencia de la Psicología Experimental – la parte práctica de la Pedagogía.

La metodología condensaba tanto principios comunes como los especiales de cada materia. Mercante (1932) enunciaba características generales del método mientras consideraba a la metodología como el aspecto más importante de la Pedagogía por su especificidad de aplicación. Asignaba al método mayor nivel de inclusión y generalidad, que se iría particularizando en diferentes metodologías y en la organización de "las lecciones". Planteó la adecuación de los métodos a las edades y características de los alumnos y a los ámbitos de saber específicos.

Tanto Mercante como Senet (1918) desarrollaron en sus obras precisas y detalladas indicaciones acerca de cómo enseñar cada disciplina. En este marco, comienza a consolidarse la idea de una *metodología especial* concebida como derivación de la metodología general que debía responder "al espíritu científico".

Podemos reconocer en estos pedagogos antecedentes de lo que luego se erige como Didáctica General, aquélla que aporta principios y pautas de acción para ser aplicadas en la enseñanza de las distintas disciplinas. De tal modo, el mote de "generalidad" asignado a la Didáctica la inscribe dentro de ese cuerpo de saberes que, como dice Chevallard (1997), pretenden ser abarcadores en exceso, antecamas de otros saberes. Surgen únicamente en y para el ámbito institucional en los que se elabora, en este caso para la formación docente.

Este carácter de generalidad atribuido a la Didáctica se ha mantenido a través del tiempo, en diferentes y a veces conflictivas relaciones con otros desarrollos, discursos e investigaciones didácticas. Asimismo, en los diseños curriculares de las últimas décadas, se la inscribe en el "campo general"¹¹⁵, ubicada en los primeros años de cursado. Incluso encontramos normativas¹¹⁶ en las que se dispone su equivalencia automática desde y para cualquier orientación y especificidad profesional.

¹¹⁵ También denominado "tronco o trayecto común" a todos los profesorados.

¹¹⁶ En la provincia de Entre Ríos, la Resolución N° 655 (del CGE) dispone que se otorgará equivalencia total para todas las materias del campo de formación general de otras carreras.



Propongo que nos detengamos en los efectos de esta "generalidad" en los ámbitos de formación docente. Suelen escucharse al respecto algunos comentarios de estudiantes

"...esa Didáctica es excesivamente teórica y muy abstracta", "no da respuestas a los requerimientos de la práctica de enseñanza", "no se relaciona con la orientación de cada profesorado y, menos aún, con las didácticas específicas", "recién encontramos algo que nos sirve para la práctica de enseñanza en las Didácticas Específicas, lo otro es puro discurso que repetimos para aprobar" (Estudiantes).

Decía una colega "... la Didáctica General, preocupada por correrse del enfoque instrumental, desatiende las preocupaciones de los alumnos respecto del cómo enseñar. Ese desafío entonces lo toman las didácticas específicas".

En una investigación que llevamos a cabo sobre la conformación curricular de las didácticas específicas¹¹⁷, advertimos que los estudiantes le atribuían un carácter teórico a la Didáctica General y un sentido práctico a las Didácticas Específicas; consideraban que estas últimas les daban orientaciones para la tarea de enseñar.

Comentarios como éstos lleva a evocar lo que años atrás señalaba María Cristina Davini (1996) que se había producido un desplazamiento en la Didáctica, desde su base normativa, a la crítica y a la comprensión, dejando muchas veces vacío el espacio metodológico. Se fueron generando así "fugas" metateóricas (primando teorías que analizan teorías) o "megateóricas" (como discurso abarcativo que une un abanico de producciones científicas), que impactan en el sentido asignado a la Didáctica en los espacios de formación docente.

LA DIDÁCTICA GENERAL Y "LAS DIDÁCTICAS"

Gonzalo de Amézola, en una ponencia presentada en ocasión de las Segundas Jornadas de Didácticas Específicas (2006) plantea la diferencia entre "didácticas especiales" y "didácticas específicas". Menciona que desde la tradición herbartiana se entendía a la didáctica especial como la aplicación de los principios metodológicos generales a un campo disciplinar. La distingue de la didáctica específica que "...se ocupa de poner de relieve los principios didácticos propios de un ámbito de saber" (de Amézola, 2007: 22) Toma aportes de W. Klafki para considerar a la didáctica específica como una materia autónoma ubicada tanto en el conocimiento científico general como en el

¹¹⁷ Proyecto de investigación "Conformación curricular de las didácticas específicas en los profesorados de Geografía, Historia, Ciencias Sociales y Filosofía. La especificidad de su objeto de enseñanza", Dirigido por María Amelia Migueles e integrado por las profesoras Marcela Auch; Susana N. Sattler, Gloria Tarulli; Fabiana Viñas, María Isabel Corfield y María José Gobo. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER



científico educacional; que orienta la labor del enseñante desde dos áreas: la disciplinaria y la pedagógica.

Refiere particularmente a la *Didáctica de la Historia* para señalar que ocupa un lugar incómodo en la formación docente ya que se debate entre aquellos que consideran que con sólo saber de la disciplina es posible enseñar, y por otro, aquellos "generalistas", del departamento de Ciencias de la Educación, que afirman que los conocimientos disciplinares deben subordinarse a las prescripciones de la Didáctica General (de Amézola, 2007: 19). Sostiene que esta situación es la que "acorrala" a la didáctica específica entre dos fuegos que le impiden una discusión razonable sobre el tema.

Por su parte, respecto de las didácticas específicas, Davini (1996) señala que muchas veces centran el análisis sólo en problemas del objeto de estudio, dejando de lado aspectos sustantivos de la enseñanza y de "lo didáctico" no siempre circunscriptos a lo específico de la disciplina (las llama "teorías diafragmáticas", ya que focalizan la mirada en una o dos dimensiones).

Como vemos, las disputas entre una y otras no dejan de hacerse presente no sólo en producciones teóricas sino también en los modos en que se transponen en los ámbitos de formación docente.

Siguiendo el planteo de Amézola podríamos preguntarnos si la "Didáctica de la Didáctica" sería una "didáctica especial" o una "didáctica específica"; si se subordinada a los principios generales de la Didáctica General o si se constituye con autonomía entre el área disciplinaria y la pedagógica (al decir de Klafki). Tal vez también se sienta acorralada entre quienes consideran que para enseñarla basta con saber sobre su corpus teórico y aquellos otros que sostienen que para hacerlo hay que aplicar determinadas prescripciones generales, inmutables a cualquier especificidad.

Y me interesa llegar a este límite del planteo justamente para poner en cuestión tanto el carácter general de una llamada "Didáctica general" como el específico de aquellas denominadas "Didácticas específicas". Múltiples dimensiones convergentanto en una como en otras, lo que no implica considerar que estas dimensiones puedan unificarse en un discurso generalizante y supraabarcativo ni centrarse sólo en algunas, obviando otras.

No podemos dejar de sospechar que el carácter general asignado a la Didáctica operó a favor del desarrollo - en paralelo - de espacios de investigación y de producción de saberes "específicos" desde lo que se fue configurando como "otras didácticas". Específicos en relación con la enseñanza de cada disciplina; específicos respecto de los diferentes Niveles del Sistema; específicos para los sujetos, contextos, campos profesionales e instituciones. Supondríamos así que las Didácticas Específicas, tomando ese vacío que deja la llamada Didáctica General sobre estas especificidades, asumen el



compromiso de producir saberes para estas vacancias, con el riesgo de omitir o desconocer otros aspectos clave de *lo didáctico* que sí ha indagado y planteado la Didáctica (llamada General).

Valdría afirmar que cuando desde la Didáctica pretendemos estudiar e investigar sobre *la* enseñanza, no podemos desconocer que en ello interviene lo que se pretende enseñar o es enseñado. Convergen así diferentes objetos de conocimiento, tanto el que le da especificidad al acto e intencionalidad de enseñar, como el particular de cada disciplina. La especificidad del saber a enseñar y/o enseñado no sólo refiere al saber disciplinar sino también a las pretensiones de enseñarlo y que se aprenda, trascendiendo así la especificidad del objeto de cada disciplina como la especificidad del objeto de la Didáctica (la enseñanza).

Entonces, cuando se procura diferenciar una de otras didácticas, nos preguntamos: ¿qué es aquello tan general que condensa todo el sentido de una didáctica y que no admite especificidades?, ¿qué es eso tan específico que define a cada una de las otras y que no integra lo común de la enseñanza? (Migueles *et al*, 2011)

La enseñanza -como acción y objeto de estudio del campo didáctico- no sólo se hace específica por el saber disciplinar a enseñar o enseñado, sino además contemplando otros condicionantes como las particularidades y vínculos de los sujetos intervinientes, la situacionalidad institucional y curricular, las singularidades histórico-políticas y culturales en que se inscribe, entre tantos. Pero esto no crea infinitos "tipos" de Didácticas centradas sólo en una o dos dimensiones –en el objeto disciplinar, nivel, sujeto, edad, contexto o formación profesional-. Por el contrario, el desafío está en reconocer lo específico dentro de lo común y lo común (que no es igual a lo general) dentro de un sinfín de pluralidades.

Basta señalar, por ejemplo, que cuando Chevallard elabora la teoría de la *transposición didáctica*, si bien lo hace en principio desde la centralidad de la Matemática, sus producciones exceden ampliamente el marco de esta disciplina. De hecho, estas conceptualizaciones se extienden –muchas veces sin mediaciones-¹¹⁸ a la enseñanza de otras disciplinas. Pero debemos admitir también que Chevallard no ahonda en algunas cuestiones¹¹⁹ que, desde la

¹¹⁸ Lo cual merece también un análisis pertinente, que en este caso no será abordado.

¹¹⁹ Así, por ejemplo, acerca de las particularidades del *saber sabio* en el campo de las Ciencias Sociales; las determinaciones políticas e ideológicas que inciden en otorgar este carácter a los saberes; la coexistencia de diferentes perspectivas sin que una se considere superadora de la otra; la posibilidad de pensar en términos de relación y no de adecuación del saber a enseñar respecto del saber sabio; la diferenciación del saber sabio del saber académico en distintos momentos históricos; la noosfera, los sujetos y las luchas de poder; las singularidades que adoptan los saberes de cada disciplina al ser enseñados. Así también, analizar las condiciones históricas de producción de saberes en el dispositivo pedagógico, las racionalidades hegemónicas que sedimentaron tanto en el saber científico como en el escolar;



especificidad disciplinar de la Didáctica, podemos seguir problematizando.

Como vemos, sería muy valioso que quienes participamos de la producción de saberes de una y otras didácticas reconozcamos las vacancias y los aportes que se han alcanzado en cada una hasta el momento, con la convicción clara que nos asiste una preocupación común, referida a la enseñanza y a la intencionalidad de mediar en los procesos de conocimiento y de estudio de determinados saberes. De allí la potencia del encuentro, en una tarea compartida que admita la existencia de diferentes tradiciones y aportes y nos corra de estériles disputas por ganar espacios e imponer discursos colonizadores dentro del campo didáctico (y de formación docente).

LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA

Para finalizar, vuelvo a la preocupación inicial, acerca de la enseñanza de la Didáctica en los ámbitos de formación docente. Por supuesto que a esta altura de la exposición abandono la idea de considerarla una didáctica específica pero retomo la preocupación por restablecer su especificidad.

Necesitamos repensar el sentido que la Didáctica asume en los profesorados. Por un lado tenemos que recuperar su relevancia para la formación de los futuros docentes. Se trata de plantear definiciones pertinentes acerca de cómo actuar, qué trasmitir, en qué incidir respecto de la formación del profesor/a de una determinada disciplina, en un nivel específico, en una institución, en una comunidad, en una época.

El docente a cargo de la Didáctica en diferentes ámbitos educativos (de grado o de posgrado, de formación inicial o en ejercicio) debe *situar* su propuesta atendiendo a la multiplicidad de dimensiones que se ponen en juego en la enseñanza de esta disciplina. Al mismo tiempo correrse tanto del mandato de instrumentalidad y de "antecámara" atribuido a los saberes que se trasmiten (como si fuera posible dejarlos "a la espera" de ocasiones para que se utilicen y apliquen), como de los rasgos de generalidad y excesiva abstracción que han provocado las fugas meta y megateóricas. Tenemos que plantearnos la posibilidad real de incidir en la formación de los sujetos, tanto para que comprendan – se comprendan - y problematicen las situaciones en que se encuentren, así como para que actúen en ellas, incluso cuando no cuenten con principios generales que las anticipen.

las características que se le confiere al nicho institucional en el que se producen los saberes que se enseñan - en su dimensión histórica y política -; los vínculos que las instituciones educativas mantuvieron y mantienen con la Pedagogía y la Didáctica; las condiciones curriculares e institucionales que inciden en la transposición de los saberes a enseñar; los riesgos de lo que el autor llama despersonalización, desincretización, deshistorización en la elaboración del texto del saber a enseñar y la influencia de las tradiciones didácticas que operan en ello; y tantas otras interpelaciones más.



No podemos desconocer que la enseñanza de la Didáctica tiene un doblez particular, sus objetos de estudio y de enseñanza se constituyen tanto en saber de la disciplina como en práctica a través de la cual los enseñamos y promovemos su estudio. De allí la responsabilidad y coherencia que nos exige ser docentes de Didáctica en los profesorados, sin que entren en contradicción unos con otra.

Quienes enseñamos Didáctica en los profesorados nos debatimos constantemente entre la intervención y la problematización, entre el planteo de preguntas y reflexiones y la necesidad de encontrar alguna respuesta "apaciguadora" para los problemas de "la práctica de enseñanza". Trabajar en estos dilemas implica conjugar en su enseñanza tanto una dimensión teórica como una dimensión práctica, lo que no conlleva su coincidencia, menos aún la subordinación de una a la otra. Supone reconocer a la práctica como acontecimiento interno de las teorías (González, Rinesi y Ferrer, 1995) y a la teoría en su posibilidad de interpelar las prácticas.

El campo disciplinar de la Didáctica –sin generales y específicas– debe recuperar su centralidad en la formación docente, poniendo en cuestión inclusive los agrupamientos que postulan algunos diseños curriculares al clasificar disciplinas y saberes en lo que excluyentemente parece ser "general", "específico" o "práctico".

Hay mucho que hacer por delante.

BIBLIOGRAFÍA

- Amézola, G. (2007). La espada y la pared. Historiadores, pedagogos y Didáctica de la Historia. En Fioriti, G. y Moglia, P. (comps.). *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas.* Cuadernos del C.E.D.E. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica General y Didácticas Específicas. En Camilloni, A.; Cols E.; Basabe, L. y S. Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.* Universidad de Barcelona: Cuadernos de Educación. ICE HORSORI.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas. En Camilloni, A. *y otras. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.



- González, H., Ferrer, C. y Rinesi, E. (1994). ¿Se puede salvar la teoría? *Revista El Ojo Mocho*. 5.
- Mercante, V. (1931). *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. 2da. Parte, Buenos Aires: Cabaut y Cia. (5ta. edic.).
- Mercante, V. (1932). *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. 1era. Parte. Buenos Aires: Cabaut y Cia. (6ta. edic.).
- Migueles, M. A. y otros. (2011). Las Didácticas en los profesorados... especificidades que se construyen. En *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. XXII. (43) ISSN 0327-5566. Noviembre. Concepción del Uruguay: UNER. 97/127
- Senet, R. (1918). *Guía para la práctica de la enseñanza (planes y bosquejos)*. Buenos Aires: Cabaut y Cia.

¿QUÉ TAN ESPECIAL ES LA DIDÁCTICA ESPECIAL O ESPECÍFICA?

Rosso, Irma, rossocuqui@gmail.com Torres, María Dolores, dolorest339@gmail.com González, Mirtha Esther, mirthaalas@yahoo.com.ar Meretz, Lucia Iris, irismeretz@hotmail.com Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste

En esta presentación queremos compartir ideas y propuestas relacionadas con esa larga y compleja relación entre las disciplinas, la didáctica y las didácticas.

Antes de adentrarnos a establecer el "objeto de estudio" de la Didáctica Específica, pretendemos precisar lo que entendemos por disciplina como categoría organizadora del conocimiento científico la cual permite la división y especialización del trabajo en la ciencia.

La organización del conocimiento científico en disciplinas, carga sobre sí una historia que se inicia en el siglo XIX con la enseñanza del mismo en las universidades; de esta manera se originó un análisis interno de la ciencia en relación con el conocimiento externo, es decir con los requerimientos de una sociedad, de acuerdo con sus exigencias de "conocer" la producción de la ciencia.

Una disciplina adquiere su autonomía por medio de la delimitación de su campo de estudio o "campo categorial", según Moradiellos (2001), establece los límites o alcances de su reflexión y enseñanza, determina el uso del lenguaje que se corresponde con el científico, como así también las técnicas de investigación que permiten adquirir el conocimiento científico.

Desde el punto de vista educativo las disciplinas son recursos para la formación de sujetos. Los sujetos se forman –en el conocimiento- en la medida en que van adueñándose de dos dimensiones: los contenidos de las ciencias y las estrategias para adquirir los conocimientos (usando como modelo las técnicas de investigación de la ciencia).

Por lo tanto cada disciplina se aboca a un campo categorial de estudio; delimitar el campo de estudio de la Didáctica Específica se vuelve problemático porque depende de una disciplina específica cuya base es la ciencia que le da sustento (en este caso: Filosofía, Geografía e Historia) como así también, en relación con las teorías y propuestas de enseñanza (Ciencias de la Educación). De tal manera que

La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que enlazan a las disciplinas. El espíritu hiperdisciplinario va a convertirse en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su parcela de saber. Sabemos que en su origen la palabra "disciplina" designaba un pequeño látigo que servía para autoflagelarse y que, por



lo tanto, permitía la autocrítica; en un sentido degradado, la disciplina se convierte en un medio de flagelar al que se aventura en el terreno de las ideas que el especialista considera como de su propiedad (Morin, 2001: 117)

Cabría agregar a lo anterior que, la Didáctica Específica, cuando se trata de la enseñanza de la Filosofía la cuestión se vuelve sinuosa en tanto se trata de un objeto tan amplio que se resisten a los límites que la ciencia impone y, por lo tanto, doblemente problemático.

En el desarrollo de la Didáctica Específica, la práctica de la enseñanza de la disciplina plantea una problemática particular, porque como vimos existen dos campos de estudio que se entrecruzan, que se necesitan para lograr una enseñanza real de los contenidos; son los campos de la asignatura particular y los de la Didáctica. Consideramos que para su abordaje es necesario – imprescindible- conocer los contenidos de la ciencia en particular y las formas de encararlos científicamente para, luego enseñarlos.

Las Didácticas Específicas deben resolver esa "encrucijada" del especialista en contenidos disciplinares y las formas de enseñarlos (Didáctica), con el desafío de que los alumnos "aprendan".

Existe un imaginario en los estudiantes, con respecto a la Didáctica Específica, como síntesis de las asignaturas pedagógicas y la especialidad disciplinar, la cual imparte una serie de principios (recetas) a ser aplicadas en el ejercicio de la profesión. Como así también el correlato de que la práctica (incluido el conocimiento vicario) es sinónimo de buen docente. Si bien valoramos estas posturas, consideramos que no son las únicas.

Entendemos que se trata de una relación problemática en la medida en que se juegan cuestiones vinculadas con los alcances y limitaciones de cada una –entre otras-. En tal sentido, el abordaje lo hacemos a partir de preguntarnos ¿hasta qué punto la manera de concebir ambos campos está condicionada por momentos socio-históricos que inciden en su configuración y relevancia? Sabemos que la profesionalización del saber produjo nuevas formas de regulación social a partir del reconocimiento y legitimación del saber experto materializado en las disciplinas y con ellas, el surgimiento de comunidades especializadas con una fuerte impronta de carácter instrumental.

Referirse a Didáctica es hablar sobre estrategias de enseñanza, es el planteo de un problema sobre todo práctico; sin embargo, en la actualidad se incorporan planteos de tipo teórico, en que la praxis alimenta a la teoría y viceversa. Es decir estamos ante un proceso de cuestionamientos que no se remiten solo a la enseñanza de la didáctica, sino a los cambios de paradigma que están sufriendo las diversas ciencias, sobre todo las Humanas.

Los cambios no se dan de manera sincrónica porque cada ciencia avanza a su propio ritmo; avances que son considerados en las instituciones de



formación profesional, que forman en el conocimiento científico y se preocupan por la forma en que los presenta para ser apropiados por los estudiantes, situación que se refleja en las instituciones de nivel medio. Este es el punto de encuentro entre las propuestas pedagógicas y las disciplinas en sí; por un lado el especialista con todo el bagaje de producción de la ciencia, ante un grupo de alumnos que debe lograr que conozcan, que se apropien de ese conocimiento a través de las técnicas de investigación, tratando de presentar el conocimiento de la forma más accesible al estudiantado, es decir la praxis. Por otro lado reflexionar, analizar esta situación nos remite a los postulados de la Didáctica. Aquí está el quid de la cuestión, quien es el que tiene "derecho" a presentar los cuestionamientos y las soluciones; se debe tener en cuenta lo disciplinar, lo didáctico, el requerimiento de las políticas educativas, lo epistemológico, la sociedad; elementos válidos son todos. Sin embargo consideramos que se debe partir de uno en particular: la ciencia que sustenta nuestra disciplinas, observar los paradigmas en vigencia para relacionarlos con lo didáctico, los requerimientos sociales y políticos.

Por ejemplo en el caso de Historia y Geografía, cuando surgen como ciencia, su base epistemológica proviene del positivismo (corriente metódica) y el empirismo lógico. Su base psicológica remite a la concepción de aprendizaje como un proceso lineal, descontextualizado, de acumulación de información y su correspondencia con la concepción de la disciplina como narración cronológica "lineal" de hechos históricos y es descriptiva desde lo geográfico. Ejemplo que nos remite a la concepción epistemológica de disciplina en primer lugar, luego su correlato con lo didáctico y socio político. Respecto de Filosofía, la matriz positivista ha sido dominante desde que ésta se convirtió enun saber profesionalizante.

Resulta imprescindible esta discusión en instancias de nuevas revisiones de planes de estudio de las carreras de profesorado. Una nueva propuesta de plan de estudio en tanto no queramos que se convierta en un simple trámite tecnocrático-burocrático, está más allá o más acá de defensas corporativas de campos disciplinares o materias.

De allí que entendemos la necesidad de interrogarnos desde ciertos lugares teóricos y prácticos para darle consistencia a las propuestas. Para esto hemos tomado como eje una revisión conceptual y práctica referida a los criterios para pensar la formación en práctica profesional docente y plantear desde allí algunas líneas de acción.

Podemos acordar casi sin discusión que los actuales planes de estudios, cuya implementación se inicia en el año 2000 en instancias de transformaciones curriculares impulsadas a partir de la aplicación de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y su marco regulatorio, tuvieron importantes mejoras respecto



de aquellos que fueron concebido en un contexto socio histórico político de democracia incipiente, esto es los planes de 1983.

Junto con cambios significativos relacionados con los campos específicos disciplinares, a partir de un formato preestablecido, se incorporaron asignaturas del área de "formación docente". Contrariamente a lo esperado, en los aspectos referidos al ámbito particular de la práctica profesional docente, sigue habiendo importantes falencias.

Podemos enunciar a modo de hipótesis que esta situación está sostenida en gran parte por la imposibilidad de modificar los paradigmas de formación en el rol docente, tanto desde los supuestos teóricos, pero fundamentalmente desde sus prácticas. Bien sabemos con Bourdieu y Foucault los efectos "disciplinadores" y "naturalizantes" que operan en la construcción de las diversas prácticas. La práctica y la formación docente no es por tanto ajena a estas consideraciones. A pesar de discursos transformadores lo cierto es que seguimos operando, predominantemente, con los supuestos de una racionalidad tecnocrática heredada del positivismo que la formación docente universitaria hegemónica sostiene.

Así en el caso de la formación para profesor en Geografía, Filosofía e Historia, la "práctica" de manera específica y sistemática, está ubicada en el último tramo de la formación. Esta separación de teoría y práctica, lleva algunas creencias implícitas tales como que teoría y práctica son ámbitos totalmente diferenciados; sobrevaloración de la teoría por sobre la práctica; el supuesto que si conocemos la teoría, sólo resta "bajar" a la práctica y que, para conocer lo "real", sólo basta aplicarle ciertas categorías. Es decir, estamos ante la presencia de una formación academicista que brindan los profesorados.

Teoría y práctica son elementos indisolubles e interdependientes, aunque haya "momentos" más teóricos y otros con más énfasis en la práctica.

En el caso de la formación para la docencia de los profesorados en cuestión, sería necesario plantearnos la necesidad de entender la actividad docente en tanto "construcción metodológica" término utilizado por Edelstein (1996) para referirse al proceso complejo y cambiantes, atravesado por y en diversos contextos, que se construye a partir de la disciplina y en relación con las características diversas y peculiares de los sujetos en situación de apropiarse de ella.

Un investigador de las prácticas profesionales y la formación académica como Schön (1998) señala que es predominante la visión de los encuestados en referencia a que perciben su formación como "pobre" en cuanto a una escasa interacción y conocimiento de los ámbitos de las prácticas profesionales futuras para las cuales de forman. Aluden a los altos niveles de incertidumbre, singularidad, complejidad y carácter cambiante de las situaciones de práctica laboral/profesional. Pretendemos



homologar la epistemología de las disciplinas a las de práctica docente. Esquizofrénicamente corre en paralelo una suerte de "paquete" de materias pedagógicas que casi no roza lo disciplinar.

Particularmente, en el caso que estamos analizando, los estudiantes que cursan la asignatura Didáctica Específica, en sus diarios de itinerancia reflejan esta situación, cuando narran que egresan muy bien preparados en los contendidos disciplinares de cada profesorado, pero experimentan grandes falencias en la formación pedagógica, particularmente cuando se hallan frente al grupo-clase.

Retomando la referencia anterior sobre la necesidad de pensar la formación docente, desde el concepto de *construcción metodológica* que se constituye a partir de la disciplina, en tanto colectivo docente proponemos diversas instancias de ejercicio y problematización sobre la práctica docente durante toda la formación. Esto supondría no aumentar más materias pedagógicas –sí revisar y actualizar las actuales- sino que todos los espacios de formación disciplinares incorporen en diversos niveles de complejidad instancias procedimentales y de reflexión sobre la formación docente e intensificar los espacios específicos de prácticas docentes en el área.

El concepto de construcción metodológica zanja la discusión: enseñar y aprender la disciplina tiene como punto de partida las discusiones epistemológicas de la disciplina y cómo estas se traducen para su enseñanza. Esto hace a la especificidad, de que quienes estén a cargo de estos espacios de formación, conozcan en profundidad los procesos de construcción y discusiones adentro de las disciplinas. De allí que entendemos la plena vigencia y sentido de los aportes de las didácticas "especiales" o "específicas". La formación desde los aportes de la didáctica general es indispensable e insustituible ya que aporta herramientas teórico-prácticas generales para el análisis del proceso docente pero el aporte desde los campos específicos y sus discusiones es insoslayable. A modo de ejemplo, para aprender Lógica y proponer modificar su enseñanza hay que saber de qué se trata la Lógica y en qué consistieron las discusiones epistemológicas y los cambios que se produjeron. Aprender y enseñar la filosofía desde problemas tiene una connotación específica, diferente al planteo de problemas en las ciencias, referida a la construcción de los problemas del campo filosófico. Enseñar filosofía constituye en sí un problema filosófico con cuestiones singulares dadas en la práctica concreta de su enseñanza y de la reflexión sobre sí misma en relación con sus condiciones de producción y circulación, es decir, sus supuestos pueden considerarse más de orden filosóficos que didácticos tal como lo señala Cerletti (2008). Entonces qué mejor que sean los docentes especializados en esos problemas, quienes ayuden a plantear su enseñanza y desafíos para el aprender.



En el caso de Historia es necesario conocer las nuevas corrientes historiográficas como la nueva historia política, nueva historia cultural, microhistoria, entre otras, para poder realizar propuestas de enseñanza de acuerdo con las nuevas técnicas de análisis que proponen estas escuelas historiográficas sobre la realidad histórico social y el constructivismo o bien lo que solicita en la actualidad el ministerio público, la enseñanza de capacidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1985). *El juego de Michel Foucault, entrevista con A. Grosrichard y otros.* Madrid: La Piqueta.
- Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Gómez, A. (coord.). (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

LA VOZ, LA MIRADA Y LA ESCUCHA: UNA PEQUEÑA Y NUEVA APUESTA DIDÁCTICA

Santoalla, Mariel, m_santoalla@yahoo.com.ar Domínguez, Micaela, micaelainesdominguez@yahoo.com.ar Lomberg Verónica, veronicalomberg@yahoo.com.ar Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Introducción

El trabajo que desarrollaremos, tiene como finalidad compartir reflexiones en torno a competencias que deberían desarrollar los Licenciados en Psicología -nuestros estudiantes-, alumnos del Profesorado de Psicología de la UBA, en la última asignatura y que involucra las prácticas pre-profesionales. En el recorrido que propone la materia, hemos detectado a lo largo de nuestros 10 años de existencia que muchos de los futuros docentes, llegan a realizar su breve residencia con ciertos indicadores de estrés corporales como serían: altibajos en la voz, mirada desconcertada ante la abrumadora de otros, inhibición para transitar el espacio del aula, entre otros.

Explicitaremos algunas estrategias que -como tutores de comisiónimplementamos con ellos para empoderarlos a la hora de 'poner el cuerpo' como profesores.

Pensamos igualmente, que la especificidad didáctica tiene que ver precisamente, con la formación previa que tienen los futuros docentes, quienes ya son mayoritariamente Licenciados en Psicología egresados de la misma unidad académica. Tal recorrido supone haber transitado asignaturas de orden clínico como: Teoría y Técnica de Grupos, Psicopatología, Clínica de Adultos, entre otras que involucran bagaje teórico para pensar algunos parámetros al interior del dispositivo.

No obstante, parecería que todo ello no resulta suficiente para 'poner el cuerpo', como consecuencia necesaria a la hora del quehacer docente.

La tutoría que desarrollamos en cada comisión de Trabajos Prácticos, supone ajustes en esa labor; es por tanto insoslayable brindarles nuevas herramientas que permitan transitar la experiencia y salir empoderados de la misma.



La voz

"... Después, la brisa que la trajo tiró por otro rumbo, y volví a atender a mi cuerpo y al de la compañera y a las conversaciones del baile. Al rato largo llamaron a la puerta con autoridá, un golpe y una voz. En seguida un silencio general, una pechada poderosa a la puerta y el hombre estaba adentro. El hombre era parecido a la voz."

El Hombre de la esquina rosada, Jorge Luis Borges, 1927.

Entre el conjunto de estresores que detectamos en nuestros estudiantes, se encuentran los titubeos, altibajos o la disminución de la voz al momento de realizar sus prácticas. Teniendo en cuenta, que en el ejercicio de la docencia se cuenta con ciertos recursos del orden de la dramaturgia y de los cuales muchos alumnos carecen, es que durante el transcurso del ciclo lectivo, realizamos en el espacio del práctico, ejercicios vinculados a la "colocación de la voz".

La voz es, según Barthes, un "objeto cultural" pero también "de alguna manera un objeto ausente", pues raramente escuchamos una voz "en sí", escuchamos lo que dice; la voz tiene la misma posición del lenguaje, que es un objeto que sólo se cree poder aprehender a través de lo que vehiculiza; pero así como hoy gracias a la noción de "texto" aprendemos a leer la materia misma del lenguaje, de la misma manera será necesario que escuchemos el texto de la voz, su significancia, todo lo que en ella desborda a la significación" (Barthes, 1981: 159).

Es claro que la voz, en el dispositivo escolar, resulta un "objeto cultural" y eventualmente un "objeto ausente" cuando su emisión desborda la significación in situ. El silencio también tiene significación en el espacio aula: pues indica el trabajo de esa comunidad de aprendizaje; el pensamiento en el auditorio; la mora en responder del docente para pensar acabadamente la respuesta a dar, a la pregunta proferida por el educando.

La voz es también

...una manifestación del propio yo, entonces, trabajar con ella es abrir una nueva vía de expresión de la propia subjetividad. Tanto en la voz como en el cuerpo se imprimen señales del estado físico, emocional, mental y espiritual de una persona y puede constituirse en la vía regia para construir un potencial creativo inexplorado. La voz nos muestra lo que no siempre la palabra dice y está allí como el más precioso instrumento natural (Moreau, 2008: 513).

La voz como "instrumento natural" nos permite comunicarnos con otros, dialogar con los estudiantes de y co-construyendo conocimientos, pero también expresar un estado emocional a través de las cadencias que implementamos al decir.

La voz que en el teatro, es emitida por un actor y escucha un espectador,



tiene dos estatutos diferentes:

Por un lado, los momentos en que 'la voz' es vehículo de ideas, portadora de dichos, enunciados (para la lingüística y el psicoanálisis, el nivel del enunciado); o nos hace recordar un carácter, un prototipo, un modelo de persona reconocible socialmente, al cual el público se identifica o se regocija al reconocerlo en un saber compartido... que implica el intento de llevar la belleza a un ideal supremo, paradigmático, que pretende atrapar el punto de permanencia, de eternidad de la belleza, para todos.

Pero otro estatuto diferente es el que se juega cuando en la escena teatral, en algún momento, irrumpe 'otra voz', que no porta ya ideas sabidas ni pensamientos, sino que despierta al espectador del ensueño (¿«ensueño dirigido»?) y lo implica en 'algo' de su intimidad más profunda (Zelis, 2002: 450).

Sin duda, en el espacio del aula, algo de la voz en el teatro acontece... Justamente cuando los estudiantes, cuando nuestros 'espectadores' logran recortar sobre el enunciado, algo que convoca una disrupción en esa escena, y –cual línea de fuga- los transporta a otro registro, a la posibilidad de re-crear algo inexplorado que en el quehacer profesoral, acaso tenga que ver con una inscripción en la autobiografía escolar y consecuentemente con ese 'saber no sabido' que habita en cada uno de nosotros, en otra escena y sólo se hace visible con otra demanda curricular: la reflexión crítica sobre la autobiografía escolar. ¿O es que acaso no recordamos un docente por su voz? Y con ello representamos una escena de aprendizaje que interiorizamos a partir de ella.

El pensar el campo de la enseñanza en el ámbito universitario y en particular en la formación de futuros Profesores de Psicología nos permite reflexionar sobre esa representación docente y, en este trabajo, del docente en formación.

Al referirnos a la inscripción o representación que posee un estudiante del profesorado nos remitimos a su historia personal como alumno, atravesando distintas instituciones educativas que ahora involucra ajustes para su puesta en marcha como profesor.

Su biografía escolar deviene fundamento para la revisión crítica de la práctica, teniendo en cuenta que reproducimos modelos interiorizados. Esa revisión crítica involucra un contraste intersubjetivo y plural que implica repensar la práctica para encontrar los sustratos de nuestro quehacer. Se trata de buscar nuevos sentidos a las experiencias que antaño incorporamos como alumnos (Labandal y Meschman, 2009).

Creemos que brindarles a los futuros catedráticos una práctica que incluya: técnicas de relajación (para adquirir una buena postura corporal y extensión diafragmática) y respiración diafragmática (para aumentar el caudal de aire acumulado en los pulmones), técnicas que les permitan aunar consonantes y vocales mientras exhalan aire (para presentar una cadencia determinada



en el decir, para mejorar la dicción y volver libidinalmente sobre el cuerpo propio manteniendo un tono de voz determinado que mantiene la atención del auditorio), técnicas que ordenen cómo colocarla (usando como caja de resonancia la gola/garganta o el velo palatino), cómo sacarla del aparato fonador (para que sea audible en todo el espacio físico), puede contribuir a brindarles seguridad en la puesta en escena. Entonces,

Como expresión de las nuevas exigencias para la formación docente universitaria, se promueve la revalorización del plano personal y la ponderación de aquellas competencias socioemocionales que pongan de manifiesto la importancia de los afectos en los vínculos entre docentes y alumnos para potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes (Labandal y Maiorana, 2012).

De esta manera se intenta, en la formación del futuro profesional, abarcar no únicamente la formación teórica, sino también la totalidad de la trayectoria de aprendizajes de los sujetos, la cual es considerada prioritaria para la formación de un docente reflexivo, crítico y comprometido con el contexto social, según las mismas autoras.

Asimismo, incluimos en la curricula un breve curso de oratoria puesto que entendemos que es a través del lenguaje que el hombre conoce, se conoce y construye su mundo social. También piensa, reflexiona e interviene, educa y se cura a través de la palabra. El aula le impone al docente una comunicación verbal eficiente, compleja y organizada, motivo por el cual debería ser un experto en recursos orales. La comunicación verbal debería implicar una disciplina de trabajo permanente, que no demande esfuerzo físico excesivo (Rodríguez Lamas, 2009).

El contexto actual, como decíamos, exige al quehacer docente, el abandono de estrados y el trabajo en comunidades de aprendizaje; esto permitirá que

El orador docente enfrente el desafío de enseñar de-construyendo las estructuras tradicionales de la enseñanza clásica, preservando emocional y físicamente a sus alumnos y brindándoles toda clase de recursos (entre ellos los orales) que los ayuden a salir adelante (Rodríguez Lamas, 2009: 2).

LA MIRADA

"La <u>historia</u> es un profeta con la mirada vuelta hacia atrás: por lo que fue, y contra lo que fue, anuncia lo que será."

Las venas abiertas de América Latina, Eduardo Galeano, 1971.

Otro de los estresores que detectamos en los futuros docentes es la vergüenza, timidez o angustia que causa la mirada de los otros al desempeñarse como tales. También a partir de la teoría psicoanalítica sabemos que:



la mirada es condición necesaria, pero no suficiente, para la constitución del sujeto; para que el cuerpo de un cachorro humano sea algo más que un 'cacho de carne' es indispensable que en esa mirada exista un corte, algo que ponga límite a la mirada omniabarcante del Otro (Jurado Hernández, 2013: 2).

Y sabemos también que la vergüenza que siente el sujeto le revela la mirada del prójimo y a él mismo en el extremo de esa mirada (algo que también vale para el orgullo). La vergüenza es el reconocimiento de que, efectivamente, el sujeto es ese objeto que otro mira y juzga. Por tanto, la vergüenza pura no es el sentimiento de ser alguien reprensible, sino de reconocerse en ese ser dependiente y degradado por el otro.

La vergüenza es el sentimiento de caída original, no de haber cometido una determinada falta sino, simplemente, de estar caído en el mundo, en medio de las cosas y de necesitar la mediación ajena para ser lo que soy. El pudor y, en particular, el temor de ser sorprendido en estado de desnudez, no son sino una especificación simbólica de la vergüenza original: el cuerpo significa en este caso nuestra objectidad sin defensa. (Sartre, citado en Sánchez, 2011: 112).

Evidentemente, la situación que se suscita en nuestros futuros docentes, es que con tales sentimientos quedan totalmente expuestos, desnudos, a la mirada de otros. Guiarlos específicamente en esa situación, a través de la tutoría que efectuamos con los estudiantes y trabajando bajo la modalidad de 'comunidad de aprendizaje'; implica que se los incentive para que en ese marco 'cuidado' realicen micro-clases. Estas devienen una suerte de ensayo para la acción, de alrededor de 20 ó 40 minutos de duración en un práctico que involucra 3 horas de permanencia. El contenido de las mismas ocupa aquellos explicitados en la curricula de la asignatura, la elección de la temática corresponde a diversos autores estipulados y la planificación queda a cargo de quien se postula a realizarla.

No obstante, creemos que la modalidad de trabajo como comunidad de aprendizaje involucra: una disposición particular de los bancos o pupitres (de manera circular), con grupos reducidos de estudiantes (sólo 12 por comisión) donde se establecen relaciones a partir de un diálogo igualitario entre tutores, co-tutores y educandos, y donde el aprendizaje depende precisamente de esas interacciones, así como de la participación de todos, por cuánto ayudar a otros implica un ejercicio de meta-cognición que contribuye a consolidar los conocimientos.

Una vez concluida cada micro-clase, se le pregunta al aspirante precisamente sobre los sentimientos que la misma ha despertado en él/ella, se les pregunta también cómo se sintieron al realizar esa práctica en particular; así como al resto de integrantes: qué han observado sobre esa puesta en escena, qué les ha parecido ese ensayo. Así, entendemos que entrenarlos/ estrenarlos a 'poner el cuerpo' o -para este caso particularmente- 'quedar



expuestos o desnudos' significa ejercitarlos en una nueva postura corporal que saca al educando del pupitre y lo pone a jugar la escena, pero a partir de un dispositivo que les resulta íntimo, familiar, conocido y por tanto para sus subjetividades, no susceptible de 'ser devorados' por la mirada de otros y empoderar allí lo que van construyendo para la asunción del nuevo rol.

En todas las esferas de la actividad humana y en particular en el ámbito educativo de nivel superior, los actores adoptan determinada postura en función de reglas implícitas que las determinan. En los intercambios que se establecen, se intenta controlar la imagen que se da de sí mismo a través de: los movimientos, los gestos, la voz, la mirada, para evitar equivocaciones o impresión de incompetencias. Toda la expresividad siempre está sujeta a las reglas y a la relación que se construye con el interlocutor; la misma va construyendo una estructura, una lógica que determina el intercambio de saber. "La dimensión corporal de la interacción está impregnada de una simbólica inherente a cada grupo social y se origina en una educación informal, impalpable, cuya eficacia podemos asegurar" (Le Breton, 2002: 53).

Creemos precisamente que como futuros docentes, el espacio de equivocaciones o impresión de incompetencias es al interior del dispositivo, donde algo de la educación informal o impalpable acontece y empodera a los futuros profesores a jugar su rol.

LA ESCUCHA

"El aprendizaje es un resultado de la escucha, que a su vez conduce a la mejor escucha y atención a la otra persona. En otras palabras, para aprender de los niños hay que tener empatía y la empatía crece a medida que aprendemos".

Su vida finalmente salvó, Alice Miller, 2008.

Otro estresor que hemos detectado y aparece entre nuestros estudiantes es: la escucha en el aula. Si bien han incorporado en sus años de licenciatura, fundamentalmente, la importancia de la escucha en las teorías para la clínica; parecería que en el ámbito profesoral, requiere de algunos ajustes.

Escuchar implica ingresar a una suerte de espacio del otro y, al mismo tiempo, ser abierto a ese espacio. Por esta situación atraviesan los profesores en formación, todos con la experiencia compartida de haber sido estudiantes, algunos con un acercamiento al rol docente, pero todos con la intención de asumirlo como una nueva profesión.

La escucha y los silencios son componentes de la comunicación que permiten entender y compartir el conocimiento. Tratar de comprender los posibles efectos del silencio en una situación de aprendizaje, implica entender cuál es el uso que se hace de la palabra y del silencio en el intercambio con



otros y cómo este uso puede favorecer u obstaculizar la relación de un grupo clase con el saber.

El silencio funciona para 'escuchar' en un sentido activo; hacer silencio para escuchar al otro, posibilita un intercambio, pero también: otorgarle poder a quien hace uso de la palabra. Una vez más, el uso que el sujeto hace del silencio, tendrá efectos en el proceso de intercambios de la comunidad de aprendizaje.

Se afirma que

El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso — el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también lo que es el objeto del deseo; y ya que — esto la historia no cesa de enseñárnoslo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, 1992: 11).

Analizar las relaciones de poder y de saber, exceden nuestro trabajo, pero enfatizamos que las mismas se encarnan en un cuerpo y se ejercen en un espacio; cómo, cuándo y de qué manera se instalen en el ámbito de enseñanza universitaria, serán los efectos sobre la educación, a saber: el intercambio que se posibilite.

Así, para asumir el rol docente, somos conscientes que no alcanza la formación didáctica; aunque necesaria, debe ser siempre analizada y puesta en cuestión, debe siempre hacerse una reflexión sobre ésta, por la responsabilidad que conlleva y porque nuestro cuerpo no sólo encarna nuestra propia historia, sino la imagen discursiva que construimos y que se va construyendo en el encuentro con los otros.

Desde otra perspectiva, la escucha activa es primordial para crear ambientes democráticos basados en la confianza, donde cada quién se expresa libre y auténticamente, sin imponer el conocimiento de manera autoritaria; en todo caso, se trata de construirlo conjuntamente, desde saberes previos involucrando a las personas en el poder de transformación que tienen y viabilizan a partir de la toma de decisiones (Escallón Largacha, 2007).

Es en ese convencimiento, que alentamos a los estudiantes a que dialoguen constructivamente para realizar la praxis, para incorporar paulatinamente el "saber hacer" que involucra su futuro desempeño. Exige una predisposición consciente a oír lo que cada integrante de la comunidad de aprendizaje que conforman tutores, co-tutores y compañeros, puedan aportar a la planificación de la práctica.

Teniendo en cuenta que toda la expresividad en la comunicación siempre



está sujeta a las reglas y a la relación que se establece con el interlocutor y entendiendo que sobre esta se va construyendo una estructura, una lógica que determina el intercambio de saber, nos acercamos nuevamente al espacio de formación y a los factores que intervienen, sintiéndolos como generadores de cierta incomodidad sobre los cuales es necesario hacer un trabajo reflexivo.

La formación de formadores exige la participación en una comunidad de aprendizaje y en ella, una relación con el saber y una reflexión constante de las situaciones en las que se genera.

Este proceso transcurre en un espacio donde se interactúa con el saber y con otros de manera activa y, como ya señalamos, el cuerpo no queda por fuera, por el contrario, se recortan diferentes dimensiones entre las que acabamos de subrayar: la escucha y su relación con el silencio.

En definitiva, estamos convencidos que

La enseñanza del maestro del sentido trata de una relación con el mundo, sobre una actitud moral más que sobre una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable. El fin no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo, etc., es decir una apertura al mundo del sentido y de los sentidos... (Le Breton, 2000: 40).

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, R. (1981). El grano de la voz. Entrevistas: 1962-1980. Buenos Aires: Siglo XXI.

Escallón Largacha, E. (2007). *Altablero* N° 40, Marzo – Mayo. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html

Foucault, M. (1983). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets Editores.

García Labandal, L. y Meschman, C. (2009). La autobiografía escolar en relación con la construcción del rol docente. *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. ISBN 978-987-604-050-1

García Labandal, L. y Maiorana, S. (octubre, 2012). Las competencias socioemocionales en Profesores de Psicología. XIII Congreso Metropolitano de Psicología: "Psicología e Interdisciplina. Complejidad, ética, poder y subjetividad en las prácticas de Salud Mental". Buenos Aires.



- Jurado Hernández, J. A. (2013). *Goce y pulsión escópica. Un esbozo sobre la mirada*. Recuperado de http://www.psicomundo.com/mexico/articulos/jurado.htm
- Le Breton, D. (2000). El Cuerpo y la Educación. Revista Complutense de Educación, 11 (2), 35-42.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moreau, L., Otero, L., Zimbaldo, A., Gutman, L. y Marina, M. (2008). El uso de la voz en la formación de musicoterapeutas. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez Lamas, V. (2009). *Oratoria Contemporánea*. Manuscrito inédito del Taller dictado para la materia "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza" del Profesorado de Nivel Medio y Superior en Psicología. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires.
- Sánchez, S. (2011). La mirada en Lacan y Sartre. Letras, 2 Revista de Psicoanálisis de la Comunidad de Madrid ELP. Recuperado de https://letraslacanianas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=68:la-mirada-en-lacan-y-sartre-&catid=15&Itemid=27
- Zelis, O. (2002). El teatro y la voz. Sobre la problemática de la subjetividad y la identidad. *Revista Acheronta de Psicoanálisis y Cultura*, 15. Recuperado de http://www.acheronta.org/acheronta15/teatro.htm

LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, UN ESPACIO ABIERTO Y EN CONSTRUCCIÓN

Scoppa, María Amelia, mscoppa@exa.unrc.edu.ar Escuela Normal Superior José Manuel Estrada Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

A partir de una serie de interrogantes que se venían planteando desde hace algunos años en el "Taller de Ciencias en la escuela", espacio curricular del 3º año del Profesorado para la Educación Primaria, se decidió realizar un trabajo exploratorio sobre un conjunto de proyectos llevados a cabo en distintos centros educativos de nivel primario de distintas localidades del sur de la Provincia de Córdoba. Se pretendía encontrar algún modo compartido de construcción de saberes relacionados con la Educación Ambiental, algunas competencias comunes y/o afines que permitiera comenzar a pensar en una Didáctica específica de las Ciencias Ambientales.

LOS INTERROGANTES DISPARADORES

¿Cómo piensan los docentes sus proyectos de Educación Ambiental?

¿Persiguenunmododeenseñarcontenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados al conocimiento del medio ambiente, o son sólo un producto de buenas intenciones que apuntan a innovaciones en los diseños curriculares?

¿Qué metodologías prevalecen cuándo inician una intervención pedagógicodidáctica en esta temática?

¿Cuáles son los elementos de la Educación Ambiental que explícita o tácitamente consideran los docentes cómo más relevantes?

¿Qué rol desempeñan los docentes en la implementación de estos proyectos? ¿Cuál y cómo es su intervención?

¿Persiguen objetivos disciplinares o apuntan más a una formación de valores en sus estudiantes?

COMENZAMOS POR...

Nos pareció interesante partir de una reflexión expresada por el Profesor Fernando Melillo (2004) en un texto que él mismo coordinó bajo el nombre de "Educación Ambiental, Ideas y propuestas para Docentes" donde plantea la



complejidad de la situación actual con respecto a la Didáctica de esta Ciencia. En él expresa

...Si consideramos a la EA como que es en sí misma un campo de intersección, de convergencia de temáticas, problemáticas, disciplinas, perspectivas y metodologías, necesita por lo tanto también, de una concepción de Didáctica entendida como una Práctica Política, Epistemológica y Técnica, cuyos principales marcos conceptuales son el paradigma de la complejidad y el constructivismo (Melillo, 2004: 102).

Según este mismo autor, la metodología propia de la EA resulta convocante de por sí cómo uno de los modos posibles del trabajo colaborativo, la investigación grupal, el protagonismo de los chicos, el intercambio interinstitucional, entre otros. Y es por esto que nosotros decidimos mirar a los proyectos desde los principios metodológicos más actuales dentro del constructivismo que son:

- 1. El trabajo colaborativo
- 2. El aprendizaje basado en problemas
- 3. La investigación como estrategia didáctica
- 4. El trabajo por proyectos
- 5. El estudio de casos
- 6. El proyecto integrado al aprendizaje de servicios

Yademás consideramos como primera selección a aquellos que manifestaran entre sus propósitos "intenciones de promover cambios en las acciones" y esto es, porque muchos autores ya han detectado esta particularidad en gran parte de las actividades de Educación Ambiental (Melillo, 2004; Cañal, 2009; Meinardi, 2010) por lo que convierte a esta intencionalidad en una característica metodológica importantísima a tener en cuenta para pensar en una didáctica específica.

Educación Ambiental... ¿para qué?

Si indagamos en los antecedentes de la Educación Ambiental encontramos diferentes posturas acerca de cuándo y para qué comenzó a considerarse el término, pero podríamos intentar resumir una de estas posturas en palabras de Leonardo Meza Aguilar (1992) en su artículo "Educación Ambiental para qué?", donde sostiene que la necesidad de educar sobre las características y funcionamiento del medio ambiente ha estado siempre presente entre los educadores, aunque no recibía el título de educación ambiental y que en este sentido, la educación ambiental surge como una nueva forma de educar con un sentido profundamente crítico, a través de contenidos cuestionadores de la sociedad y sus valores dominantes.

Aunque el para qué está más actualizado en la cita que Daniel Gil



(2006) utiliza en su publicación sobre Educación Ciudadana y Alfabetización Científica, donde expresa

...todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural (parr. 13).

Y no solamente se refiere a los ciudadanos en términos generales sino también particularmente a los docentes cuando expresa que en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992, se reclamó una decidida acción de los educadores para que los ciudadanos y ciudadanas adquieran una correcta percepción de cuál es esa situación y puedan participar en la toma de decisiones fundamentadas (Naciones Unidas 1992).

Haciéndose eco de este llamamiento, el International Journal of Science Education dedicó, en 1993, un número especial a "Ambiente y Educación" en cuya Editorial (Gayford, 1993) donde reconocía la ausencia de investigación didáctica en este campo (Gil Peréz y otros, 2000).

CONSOLIDANDO UN ESPACIO

A lo largo de los 70 se produjeron numerosas iniciativas para transformar la Enseñanza de las Ciencias, como por ejemplo las mejoras de las clases prácticas, la utilización del entorno, el estímulo en la adquisición de destrezas científicas y se presentaron numerosos proyectos educativos con diferentes resultados. Asimismo se fundaron las principales revistas especializadas, se crearon asociaciones de profesores e investigadores, y se comenzaron a celebrar números congresos en este campo. Durante este tiempo se fueron delimitando una serie de problemas específicos de la Didáctica de las Ciencias (Garrido Romero; Perales Palacios; Galdón Delgado, 2008), pero con una clara ausencia de un planteo acerca de las ciencias ambientales.

Luego, coincidiendo con las nuevas corrientes sociales que ponían en cuestión el desarrollismo económico vigente (ecologismo, pacifismo, etc.), entra en crisis la idea de que la enseñanza es la única responsable del aprendizaje y se comienza a valorar los significados construidos por los estudiantes como variables mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde la Nueva filosofía de la Ciencia (Lakatos, Khun, Feyerabend...) se proponen nuevos planteamientos sobre la Ciencia que comienzan a tener reflejo en los enfoques didácticos que se aunaron posteriormente bajo la denominación de "Constructivismo".

Podríamos decir que la década de los ochenta ha visto el arranque de la



Didáctica de las Ciencias y en las décadas posteriores hubo un gran crecimiento en la producción investigadora en Didáctica de las Ciencias Experimentales, muchos trabajos centrados en las ideas que utilizan los alumnos para explicar fenómenos científicos, como la luz, la composición de la materia y también conceptos como la contaminación, el aumento del efecto invernadero, el ozono en la atmósfera, etc.

Temas que desde la Didáctica de las Ciencias se los considera como "Ejes transversales" entendiendo a éstos como cuerpos de conocimiento que atraviesan a otras áreas y que son definidas como grandes temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente puedan adscribirse a ninguna de las áreas y que pareciera que desde esta postura es un lugar ganado en la didáctica de las ciencias por la educación ambiental.

Muchos autores fundamentan desde los posturas constructivistas la inclusión en los diseños curriculares, tanto del nivel primario como secundario, a la Educación Ambiental como un Eje Transversal (Garrido Romero; Perales Palacios; Galdón Delgado, 2008).

Algo similar ocurre con el movimiento didáctico denominado Ciencia-Tecnología y Sociedad (CTS) que plantea un campo de estudio e investigación para una mejor comprensión de la Ciencia y la Tecnología en su contexto social. Esta corriente, que tuvo sus orígenes en EE UU a partir de la década de los sesenta fue ganando espacios dentro del constructivismo para delinear estrategias educativas que se aplican con bastante éxito, como la participación democrática, la resolución de problemas, los debates y grupos de discusión. Desde esta perspectiva general se le exige a la educación CTS no limitarse a cursos específicos, sino que debe impregnar transversalmente las áreas del conocimiento relacionadas con las ciencias de la Naturaleza y la Tecnología. Tanto es así que actualmente se intenta incorporarle la letra A de Ambiente para expresar que las CTS tienen la intención de dar más énfasis a las consecuencias ambientales en los movimientos científicos y tecnológicos.

Podríamos pensar entonces que desde los contenidos, y a través de los años, se fueron delimitando estos espacios para la EA, pero qué pasaría en cuanto a su enseñanza ¿podríamos suponer que un proceso similar estaba ocurriendo con la Didáctica Específica para las ciencias ambientales?

Algunos autores sostienen que existe una preocupación en señalar que la ciencia cada día se está acercando más a las personas, en un afán de contribuir en el desarrollo de actividades actuales, donde se "requieren nuevas estrategias de enseñanza y un nuevo diseño" permitiendo que la ciencia sea enseñable a todas y a todos (Izquierdo, 2000), y en este sentido Mckeown (2002) nos señala que se deben considerar en la Educación Ambiental, la inclusión de habilidades de pensamiento crítico, habilidades para organizar e interpretar



información y datos, habilidad para formular preguntas, y la capacidad de analizar los problemas a los que se enfrentan las comunidades.

Buscando voces de especialistas en Didáctica podemos encontrarnos con Alicia Camilloni (citada en Bazán y Devoto, 2013) que sostiene que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.

Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan a partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, desde la multiplicidad de parámetros que se pueden explicar para diferencias entre clases de situaciones de enseñanza.

La escuela, tal como la conocemos, es una respuesta al problema de asegurar la producción de las habilidades y de las mentalidades que una sociedad necesita. Con lo cual, casi puede decirse que la didáctica, algo que se ocupa de la enseñanza, debería aprender a reconocer este hecho y a utilizarlo en sus maneras de pensar los asuntos educativos (Feldman, 2010).

¿Es necesario, entonces un planteo didáctico para la enseñanza de los contenidos de Educación Ambiental? Si, creemos que sí. ¿Debemos construir una Didáctica específica para la Enseñanza de las Ciencias del Ambiente? Sí, también. Porque no puede compartir formas de enseñanza con las Ciencias Naturales ni con las Ciencias Sociales porque tiene elementos que la distinguen en su esencia.

Investigaciones educativas actuales han llegado a consensuar que la idea óptima es optar por una estrategia didáctica que, debidamente fundamentada, sea capaz de abarcar la enseñanza de las Ciencias en la escuela como un todo; es decir, que pueda adaptarse para el diseño y puesta en acción de todas las actividades que se realizan en el aula: las clases teóricas, la resolución de problemas de papel y lápiz, los trabajos prácticos de laboratorio y la evaluación de los aprendizajes (Ferreyra, 2010).



Los Proyectos de Educación Ambiental en la escuela primaria

Como se mencionó al principio se realizó un trabajo exploratorio en varias escuelas de nivel primario de distintas localidades de la zona de influencia de la ciudad de Río Cuarto (CBA), estas son: *Centro Educativo Perito Moreno, Centro Educativo José María Paz*, ambos de la localidad de Alcira Gigena, *Centro Educativo Bernardino Rivadavia* de la localidad de Coronel Baigorria, y Escuela Rural *Clotilde Guillen de Rezzano* de la localidad de Las Albahacas.

A continuación se mencionan sus títulos y una definición extraída literalmente de cada uno de ellos donde queda plasmada la intención que persiguen de promover cambios. Tal como se había dicho, esto constituía una característica presente en las actividades de Educación Ambiental. También se establecen qué tipo de metodología prevalece en cada uno de los proyectos¹²⁰.

PROYECTO 1 "EL BIODIGESTOR CAMBIA NUESTRO FUTURO"

Centro educativo Bernardino Rivadavia, Coronel Baigorria. Córdoba

....El principal objetivo de la experiencia educativa es el cambio de comportamiento de la población urbana respecto a los residuos domiciliarios.

...Este proyecto procura modificar la costumbre de desechar de manera indiscriminada los residuos domiciliarios, para evitar las consecuencias negativas enla problación que provocan los basurales, ya causales de incendios, proliferación de vectores, suciedad volando, etc (Proyecto "El Biodigestor cambia nuestro futuro" presentado por los Docentes y Alumnos en la Feria Provincial de Ciencia y Tecnología, 2012)

Proyecto 2 ¿Dónde depositar los bidones de agroquímicos?

Centro eductativo Jose María Paz, Alcira Gigena. Córdoba

...La propuesta que surgió con un enfoque educativo de los chicos de quinto y sexto grado, abarca en la actualidad un espectro que va más allá del ámbito educativo, puesto que apunta a hacer conciencia entre los vecinos. Esta tarea se realiza en el marco de un proyecto educativo que apunta a concientizar a los productores sobre el adecuado tratamiento de estos envases (Proyecto presentado por Docentes y Alumnos en la Feria Provincial de Ciencia y Tecnología, 2011)

¹²⁰ Más información sobre los mismos puede encontrarse en ¿Están los Docentes de la Escuela Primaria Construyendo una Didáctica de las Ciencias Ambientales? Trabajo de Tesis de la Licenciatura para la Enseñanza de las Ciencias del Ambiente (Scoppa, M. 2014).



Proyecto 3 "Aprender a volar"

Escuela Rural Clotilde Guillen de Rezzan, Las Albahacas. Córdoba

...Los alumnos en edad escolar permiten a la escuela la formación de multiplicadores de un cambio de actitud con respecto a la localidad, a los patrimonios culturales, de biodiersidad, y además insertar en la sociedad la cultura ambiental de revalorización que favorece el sentido de pertenenecia a la región (Proyecto publicado por docentes en Cuadernos de Prácticas educativas N°2 UNRC, 2009)

Proyecto 4 Cartoneros Solidarios

Centro Educativo Perito Moreno, Alcira Gigena. Córdoba

...Con este proyecto buscamos concientizar a los niños de la importancia del reciclado, del ahorro y de mantener limpio a nuestro ambiente, pero sobre todo generar en ellos y en la comunidad toda un cambio de actitud (Proyecto presentado por Docentes a los directivos del centro educativo, 2010).

Principios Metodológicos y los Proyectos de EA

Del estudio realizado pudimos observar que todos los proyectos se llevaron a cabo con la participación de diferentes actores sociales como la comunidad, la municipalidad, la universidad, los padres, etc. *El trabajo colaborativo* es una característica sin la cual en ninguno de los cuatro casos se podría haber desarrollado la propuesta.

El Aprendizaje basado en problemas estuvo presente con un planteo claro de una situación problemática en el proyecto 1, enunciado de la siguiente manera: ¿Cómo lograr que la población separe la basura en residuos orgánicos e inorgánicos. El proyecto 2 con ¿Por qué se observan tantos envases vacíos de agroquímicos en las zonas aledañas a la localidad. O el 3 ¿Están amenazadas las especies de aves silvestres en nuestra localidad. Pero hay un cuarto proyecto que sólo plantea interrogantes no pudiendo identificarse la situación problemática.

En cuanto a la *Investigación como Recurso Didáctico* en los proyectos 1 y 2 se plantean metodologías de investigación y las herramientas usadas en ambos casos para la obtención de datos son las entrevistas y encuestas. En el Proyecto 3 se menciona la indagación como el método utilizado para la investigación pero no se explicitan detalles de cómo se realizó. En el proyecto 4 no se plantean investigaciones.

En el *Trabajo basado en Proyectos*, sólo los proyectos 2 y 4 se originaron en los intereses de los alumnos. Sería muy interesante aquí reflexionar sobre la complejidad de los temas que en los cuatro proyectos se abordaron. En un



primer análisis tanto el 2 como el cuatro abordan una problemática que se presenta más visible para la mirada de los niños, una situación que la observan en la calle, en el río o en los alrededores de su localidad como en el caso de los bidones vacíos de agroquímicos. Del mismo modo la propuesta de recolectar cartones y papeles para reciclar es una actividad que les genera muchas cosas ligadas con el juego y el compartir todos juntos. En tanto el proyecto 1 es evidente que por su complejidad nunca podría haber sido ideado por los niños, la problemática de separación de residuos y la obtención de energía a través de un biodigestor están muy alejados de sus intereses.

Los proyectos 1 y 2 implementaron todas las etapas del *Estudio de caso*. El Proyecto 3 después de analizar el problema referido a la notoriedad de la disminución de las especies de aves más preciadas en la zona se determina un método de análisis en cuanto a considerar cuánto conoce la comunidad sobre el medio ambiente, los cambios y alteraciones que pudieran estar ocurriendo en él pero no se producen acciones en consecuencia ni tomas de decisiones al respecto. En tanto el proyecto 4 analiza un problema como la cantidad de papeles y cartones que se desechan, en principio desde la escuela y luego se extrapola a la comunidad y se programa un plan de acción para recolectarlos y utilizarlos como donativos a un hospital.

En cuanto a la simulación de casos solamente el Proyecto 1 planificó en su metodología la construcción de un simulador con los objetivos de replicar el funcionamiento de un biodigestor.

El principio metodológico que estuvo presente en todos los proyectos fue, sin lugar a dudas, el Aprendizaje de servicios. Cada uno de los proyectos se ha preocupado en seleccionar contenidos, competencias y valores tendientes a satisfacer necesidades de la comunidad, propiciando metodologías de organización entre los participantes.

CONCLUSIONES

Es importantísimo destacar que todos los proyectos, tanto los que se han seleccionado en este trabajo como los que se han leído pero apartado de la exploración, plantean la problemática ambiental abordada en Jornadas extendidas, proyectos extracurriculares, salidas de campo o actividades de promoción para las escuelas. Esto nos está demostrando que existe en los docentes y directivos cierta resistencia aún a incluir la Educación Ambiental dentro de los diseños curriculares institucionalizados.

El Aprendizaje de Servicios es una estrategia a la que se le da más importancia que aquellas que persiguen objetivos de aprendizaje de conceptos científicos.

En rigor de las observaciones realizadas se puede interpretar que todos los



proyectos de Educación Ambiental son depositarios de contenidos relacionados con la enseñanza de valores, con estrategias de organizaciones sociales en pos de acciones relacionadas con el cuidado del ambiente pero pueden carecer de contenidos científicos relacionados con principios físicos-químicos para explicar cualquier tipo de fenómeno que ocurra en la Naturaleza. De igual modo las aplicaciones tecnológicas que tuvieran alguna incidencia en cambios o controles ambientales no son tratadas en los contenidos.

En consecuencia, podríamos concluir que el aprendizaje de valores está por sobre el de conceptos científicos, desde este punto de vista estaríamos más próximos a un didáctica de las Ciencias Sociales que a una de las Ciencias Naturales y bastante lejos de considerar una Didáctica de las Ciencias Ambientales, ya que la aplicación de estas estrategias no presentan rasgos distintivos.

También podemos concluir que las metodologías que prevalecen cuando los docentes intervienen pedagógicamente en estos proyectos están enfocadas al aprendizaje colaborativo, siendo éste el modo de intervención docente casi por excelencia en los proyectos analizados.

En cuanto a la Problematización de los contenidos y a las investigaciones que se plantean no son estrategias que se aborden con objetivos claros, es decir, no se persigue un aprendizaje en cuanto a las habilidades propias de estas metodologías.

Los docentes en Ciencias Naturales, que llevamos bastante tiempo aplicando y estudiando las didácticas de la Física, de la Química y de la Biología, nos animaríamos a sospechar que hay algo que claramente debería diferenciar a una didáctica para las ciencias ambientales de estas otras y es que la educación ambiental persigue una construcción de saberes más ligados a la comprensión para la crítica, hay algo que es necesario conocer para luego cambiar y en ese cambio participamos directamente todos y este tipo de planteo no lo tiene las otras ciencias. En la educación ambiental buscamos siempre promover un cambio, no alcanza con conocer un problemática, en las otras ciencias no lo es siempre necesario. Nadie enseña la ley de dilatación de los metales para provocar un cambio, tal vez en algunos casos se busque comprender fenómenos para predecir algunos hechos, aplicar conceptos a situaciones diferentes, modificar conceptos previos sobre determinados hechos naturales para cambiar modelos explicativos que se tengan sobre fenómenos, pero el cambio que se busca en la EA tiene otras características.

Pero, por supuesto esto sólo no alcanza, la complejidad que planteábamos anteriormente sobre la EA debe ser tenida en cuenta en las intervenciones docentes.

La enseñanza de las Ciencias Ambientales cada vez cobran más importancia en los espacios curriculares de todos los sistemas educativos, es importante



entonces llegar a establecer algún tipo de categoría de análisis para determinar si frente a la labor de diseñar un proyecto o actividades de EA podamos hacerlo desde un posicionamiento que nos garantice una didáctica específica para las Ciencias Ambientales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazan, S. y Devoto, E. (2013). Entrevista a Alicia Camilloni: La Didáctica no es árbol: Didáctica general y Didácticas específicas. *Revista de Educación* 6. Recuperado de www.fh.mpd.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/750
- Cañal, P. y otros (2009). *Formando(nos): compartiendo escenarios educativos*. Cuadernos de Prácticas Educativas. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Aportes para el desarrollo curricular. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Ferreyra, A. y De Longhi, A. (2010). *Metodología de la Investigación I*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Garrido Romero, J M; Perales, F J; Galdon, M. (2007). *Ciencias para educadores*. Madrid: Ed Pearson.
- Gil, D y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana alfabetización científica: Mitos y Realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. pp. 31-53.
- Gil Pérez, D; Vilchez, A; Astaburuaga, R y Edwards, M. (2000). La Atención a la Situación del Mundo en la Educación de los Futuros Ciudadanos y Ciudadanas. *Revista Investigación en la Escuela*, 40, 39-56.
- Izquierdo, M. (2000). Fundamentos epistemológicos de las Didáctica de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol 3. 35-63.
- Mckeown, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Versión 2. Recuperado de http://www.esdtoolkit.org/Manual_EDS_esp01.pdf
- Melillo, F. (coord.).(2010). *Educación Ambiental, Ideas y Propuestas para Docentes- Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Meinardi, E.; González Galli, L; Revel Chion, A. y Plaza, M. (2010). *Educar en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós. Voces de la Educación.



- Meza Aguilar, L. (1992). Educación ambiental. ¿Para qué? *Revista Nueva sociedad*, 122, 176-218.
- Proyecto ¿Dónde depositar los bidones de Agroquímicos? (2011). Presentado en *Feria Provincial de Ciencia y Tecnología*. Córdoba, Argentina.
- Proyecto "El Biodigestor cambia nuestro futuro (2012). Presentado en *Feria Provincial de Ciencia y Tecnología*. Córdoba. Argentina.
- Proyecto "Aprender a volar" (2009). *Cuadernos de prácticas Educativas Nº 2*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Proyecto "Cartoneros Solidarios" (2010). Dirección del Centro Educativo Perito Moreno.
- Scoppa, M A. (2014). ¿Están los docentes de la escuela primaria construyendo una Didáctica de las Ciencias Ambientales. Tesis inédita. Universidad Tecnológica Nacional. Córdoba.

DESAFÍOS DE ENSEÑAR LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROFESORADO EN LENGUA INGLESA

Somale, Marisel, masomale@gmail.com Ziraldo, Ana Claudia, acziraldo@hotmail.com Universidad Nacional de Villa María

Introducción

El siguiente trabajo se inscribe en una investigación en curso enmarcada en el Programa de Incentivos de la UNVM, periodo 2014-2015. La línea de investigación "Audiencia, propósito y tema en la escritura académica" integra el Proyecto "Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM," el cual comprende otras líneas que surgen a partir de los tres Profesorados del IAPCH: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Inglesa, y de las cátedras Didáctica General y Didáctica Específica. En esta comunicación nos concentraremos en la línea de estudio llevada adelante en el Profesorado en Lengua Inglesa (de aquí en adelante PLI), equipo compuesto por docentes de Lengua Inglesa, Fonética, Gramática y Lingüística, dos graduadas de la UNVM (una de ellas adscripta a la cátedra Lengua Inglesa IV) y una estudiante beneficiaria de la beca EVC- CIN.

El principal motivo de llevar adelante el presente estudio es uno de los tantos desafíos de la enseñanza universitaria en la actualidad: cómo abordar la alfabetización académica de los estudiantes. Según Paltridge y Starfield (2013) la alfabetización implica interacción entre docentes y estudiantes. Sin embargo, la experiencia de varios años de docencia demuestra que la realidad no suele ser así. En reducidas oportunidades esta actividad interactiva se explicita a los estudiantes, pues se suele esperar que los ingresantes a la universidad ya estén equipados con herramientas de escritura adecuadas. Recordemos que la mencionada habilidad es la clave para desarrollar, evaluar y transformar el conocimiento mismo. Si pretendemos que nuestros estudiantes comiencen gradualmente a participar de la comunidad científica debemos intentar reorientar nuestras prácticas docentes hacia ese objetivo. Así, en esta presentación nuestros objetivos son los siguientes:

- Mostrar qué entienden los estudiantes del PLI por Escritura Académica (de aquí en adelante EA).
- Demostrar en qué aspectos de la EA los estudiantes de Lengua Inglesa presentan mayores dificultades.
- Especificar las estrategias que los estudiantes emplean para escribir un texto académico.



• Proponer medidas de acción enfocadas en la necesidad pedagógica fundamental de trabajar de manera colaborativa en todo el currículo.

Marco Teórico

En la introducción nos referimos al concepto de alfabetización académica. Por alfabetización entendemos "aquellas nociones y estrategias necesarias para no solamente integrar la comunidad discursiva de una disciplina, sino también para participar de aquellas actividades que implican escritura y análisis de textos requeridos para aprender en el contexto universitario" (Carlino, 2003: 410). Entendemos por EA la habilidad para responder a las demandas de elaboración y divulgación del conocimiento, que implica una práctica social a través del empleo de un lenguaje escrito disciplinar, en cuyo caso inglés es el idioma predominante (Coffin et al., 2003; Hyland, 2009; Wiggins, 2009). Es frecuente asociar la EA con un "juego conocido aunque dificultoso ya que sus reglas suelen resultar poco familiares y en algunas oportunidades no se explicitan"121 (Irvin, 2010: 3). Sin lugar a dudas, participar de un juego cuando sus reglas son ambiguas o confusas resulta una tarea compleja. De hecho, la escritura como macrohabilidad productiva constituye un instrumento valioso entre los educadores para evaluar el conocimiento de los estudiantes mediante actividades diversas, como respuestas a preguntas, escritura de párrafos, ensayos en instancias de exámenes parciales y/o finales, composiciones y papers, informes de investigación, entre otros.

Lograr competencia académica resulta una tarea ardua debido a la diversidad de convenciones de escritura según el área o disciplina abordada y según la lengua en la cual se escriba (Leky & Carson, 1994). Además, se debe contar con un entrenamiento sistemático en EA y con las condiciones adecuadas que ofrezcan a los aprendices las herramientas necesarias para lograr ingresar a la academia. En numerosas oportunidades se observa que quienes desean formar parte de la comunidad científica no suelen contar con estos recursos. El desafío de formadores de futuros docentes consiste en estimular y orientar a nuestros estudiantes hacia una cultura académica. Una manera de garantizar que nuestros profesores en formación comiencen a involucrarse en la comunidad científica es entrenarlos en el empleo de estrategias de escritura necesarias para elaborar textos que presenten las características propias de un escrito académico.

En el PLI se aborda la enseñanza de la escritura como desarrollo del proceso recursivo de composición, en el que se revisa y modifica el texto escrito en sus distintas etapas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Carlino, 2004; Flower &

¹²¹ La traducción es nuestra.



Hayes, 1981; Reid, 2000). Componer un texto académico significa resolver problemas y para poder hacerlo se deben emplear diferentes estrategias. En el proceso de escritura existen distintas fases y cada una de ellas cuenta con sus respectivas estrategias. Nos referiremos brevemente a las etapas implicadas en este proceso y a las estrategias cuyo empleo se debería estimular entre nuestros estudiantes para emprender sus tareas de escritura. La primera fase comprende el bosquejo de la composición-selección y delimitación del tema, decisión sobre el propósito comunicativo del texto, la definición sobre cuál será la audiencia a la cual se dirigirá el escrito y la generación de ideas, sobre este último aspecto se destaca la posibilidad de optar entre numerosas estrategias a las cuales los estudiantes pueden recurrir (Ziraldo et al., 2015). Una vez que la composición está delineada se redacta la idea principal y se planifica el texto completo. La segunda fase comprende la composición del texto propiamente dicha mediante la reescritura. Por último, la tercera fase consiste en la edición o revisión del texto para lo cual se recomienda el trabajo de a pares antes de la revisión que realizará el docente (Carlino, 2008; Reid, 2006). En el PLI el trabajo colaborativo entre pares se lleva adelante con guías de edición que han sido diseñadas por las profesoras de Lengua Inglesa. Las guías se focalizan en la organización del texto en términos de contenido, forma y uso de la lengua extranjera.

METODOLOGÍA

La investigación aún en curso consiste en un trabajo exploratorio que consta de dos etapas. La primera (2014) comprendió un estudio descriptivo sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje entre los docentes para promover la EA, que considera tres elementos claves en todo escrito académico (propósito, audiencia, y tema). El estudio también tuvo en cuenta las percepciones de los estudiantes en lo referido a qué implica la EA. Para ello se administraron cuestionarios a 48 estudiantes y se entrevistaron 12 profesores Profesorado en Lengua Inglesa. Se analizaron también los Programas de Estudios de Lengua Inglesa I a IV para verificar si alguno de los elementos constitutivos de la EA se consideraba clave dentro del desarrollo de la escritura como macro-habilidad, en especial, en relación a la escritura de párrafos y ensayos. Por ejemplo, el análisis de los libros de texto sobre EA que se utilizan en uno de los espacios curriculares troncales de la carrera, Lengua Inglesa IV, mostró que en la gran mayoría de los casos se desestiman los mencionados componentes en las consignas de escritura. La triangulación de los datos arrojados por los instrumentos permitió focalizar en aquellos puntos de la EA en los que se requiere explicitar la enseñanza de la EA en LI.



La segunda fase (2015), en proceso de profundización, consistió en la implementación de talleres, dictados en el primer cuatrimestre, orientados a docentes y estudiantes del Profesorado en Lengua Inglesa. Los mismos se diseñaron especialmente para iniciar acciones concretas que intenten sortear las dificultades que presenta la EA entre la comunidad discursiva del PLI. El material empleado en los talleres se seleccionó teniendo en cuenta la necesidad de explicitar a los docentes y estudiantes los aspectos a considerar en EA. El curso de extensión implementado contó con 8 sesiones cuyos talleres constitutivos giraron en torno a los siguientes tópicos: Introducción a la EA, consideración de la audiencia, propósitos de la EA, selección del tema de escritura, estilos y convenciones de escritura, elementos cohesivos y dispositivos metadiscursivos, la situación de escritura, y estrategias de EA (planificación y corrección de a pares). Se ofreció una sesión final en la cual se reconsideró la importancia de la EA.

RESULTADOS¹²²

Esta presentación se circunscribe sólo a los datos recogidos de los cuestionarios administrados a los estudiantes. Las respuestas de los 48 participantes variaron según el nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera. A los fines de proporcionar mayor claridad en la interpretación de los datos recogidos, se designa como *principiantes* al grupo de estudiantes de Lengua Inglesa I, *intermedios*, a los estudiantes de Lengua Inglesa IV. Atenderemos a continuación tres aspectos puntuales de la EA: a) definición del concepto según los estudiantes, b) aspectos de la EA que les resultan dificultosos abordar, y c) estrategias que emplean para elaborar un texto académico.

Definición de EA según los estudiantes

La mayoría de los *principiantes* consideran que la EA se define a partir del buen manejo de las reglas gramaticales, la ortografía, la puntuación, la coherencia y la cohesión. Identifican como atributo de la EA el uso de vocabulario formal, variado y específico. La minoría menciona que para escribir académicamente es necesario tener buen conocimiento sobre el tema a desarrollar. Agregan que el contenido de la composición no sólo debe estar apoyado en fuentes confiables de información, sino que también debe resultar interesante. Además reconocen que la organización de la información, y de las ideas que fundamentan el tema de escritura, constituyen un elemento esencial de la EA.

¹²² Se ofrecen los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados a los estudiantes de Lengua Inglesa I a IV (Lengua Inglesa I: 18 estudiantes, Lengua Inglesa II, 13, Lengua Inglesa III, 8, Lengua Inglesa IV, 9).



Muy pocos *principiantes* (4) sostienen que uno de los atributos que define a la EA es el conocimiento del género o tipo de texto a escribir. Sólo dos estudiantes demuestran tener presente la audiencia o la comunidad a la cual la escritura académica va dirigida, mientras que otros dos sostienen que la coherencia de la composición es un atributo de la EA.

Más de la mitad de los estudiantes *intermedios* declara que los rasgos propios de la escritura académica son: su carácter formal, la organización de la información de manera específica, precisa y clara, y la consideración del lector. La minoría estima como atributo de la EA la cita de autores, la coherencia del texto, el desarrollo del contenido o tema y la organización del material de acuerdo con el mensaje que se quiere transmitir, la inclusión de evidencia empírica, la atención a las convenciones y al formato del texto, el empleo de una gramática correcta, y la planificación de la escritura (*outline*). Sólo un estudiante de este grupo menciona otros aspectos que caracterizan la EA que no fueron indicados anteriormente: atención a diferentes "formas de interesar al lector", el estilo de escritura y la estructura del texto, la inclusión de bibliografía, la cohesión, la argumentación, la investigación para la obtención de información, la objetividad en la presentación de argumentos, y el pensamiento crítico. Sólo dos alumnos afirman que el tema a desarrollar es un elemento que define a la EA.

La mayoría de los estudiantes avanzados (ocho de nueve) coincidieron en que el uso de un registro formal es una de sus características puntuales de la EA. Por registro formal entienden: el uso de vocabulario específico, de estructuras como la voz pasiva, empleo de formas no contraídas; también enfatizan el evitar repeticiones, el empleo de citas textuales para no cometer plagio, y la inclusión de evidencia clara a los fines de argumentar sobre el tema seleccionado. Algunos alumnos coincidieron en la necesidad de remitirse a una buena organización del texto, y a la precisión y coherencia en la comunicación de las ideas. La mitad hizo referencia a la consideración de la audiencia. Tres de esos cinco estudiantes destacaron que la escritura académica debe dirigirse a una audiencia específica, particularmente a la comunidad científica o universitaria. Sólo uno de los encuestados comentó que "de acuerdo al tema del que se trate, puede estar dirigida al público en general". Una minoría (2) menciona la importancia de considerar el propósito de la EA, e indica algunos objetivos de la EA: "comunicar algún nuevo hallazgo o refutar alguna teoría", "cumplir con una tarea asignada", "informar y/o argumentar sobre un tema determinado".

ASPECTOS DE LA EA QUE OFRECEN MAYOR DIFICULTAD A LOS ESTUDIANTES

Según los datos ofrecidos en las encuestas se observa que casi todos los estudiantes del PLI (38/48) admiten tener dificultades en alguna instancia de la EA, en especial, cuando se trata de identificar la perspectiva desde la cual deben desarrollar el tema seleccionado y luego elaborar un texto



académico sobre ese tema. Cabe subrayar que en el área de Lengua Inglesa se exige a los estudiantes escribir textos formales no sólo en instancias de evaluaciones parciales y finales, sino también durante todo el año académico, en concordancia con la perspectiva pedagógica adoptada que entiende el desarrollo de la escritura como proceso, antes que como resultado (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Sólo una minoría de los estudiantes *principiantes* manifiesta no tener dificultades respecto de la perspectiva desde la cual deben abordar la escritura de un párrafo formal. La totalidad de los estudiantes *intermedios* expresó haber tenido inconvenientes para identificar la perspectiva desde la cual deben escribir. Entre esos escollos mencionan: la comprensión de las consignas, la delimitación de un tema o la perspectiva del mismo, la carencia de información específica y relevante, la falta de referencia al lector. La respuesta de los estudiantes *avanzados* fue unánime al coincidir en que, al menos en alguna oportunidad, tuvieron dificultades. Resta por investigar cuáles son esos aspectos puntuales.

Estrategias empleadas por los estudiantes para elaborar un texto académico

Entre las estrategias mencionadas por los alumnos para sortear las dificultades que se les presentan al momento de elaborar un texto académico (carta formal, párrafo descriptivo, ensayo expositivo, argumentativo), la mayoría de ellos recurre a los docentes a cargo del espacio curricular Lengua Inglesa o a sus pares: son más los estudiantes (21) que recurren a sus compañeros que a sus docentes (17 del total). Igualmente, el número resulta significativo a los efectos de considerar que cuentan con sus pares o sus superiores para resolver sus dudas. Es de destacar que los alumnos también realizan un trabajo independiente para resolver sus inquietudes, lo que se evidencia en algunas declaraciones como: "investigo y profundizo en Internet sobre el tema a desarrollar", "realizo outlines", "releo las consignas varias veces". Se advierten, además, otras estrategias aisladas (representadas por un solo caso de un estudiante de nivel intermedio): posicionarse como lector, practicar, agotar los recursos (consulta de diccionarios, entre otros), estudiar, revisar las clases, utilizar estrategias de pre-escritura y leer en voz alta lo escrito; otro estudiante del mismo nivel declara "pensar y escribir ideas principales y, en base a ellas, desarrollar el resto del escrito" como estrategias previa a la EA.

A continuación haremos referencia a algunos resultados adicionales. Resulta notable que en situaciones de escritura en los otros espacios curriculares, como Cultura o Literatura, la mayoría de los estudiantes considera los mismos aspectos que tiene en cuenta cuando escribe en Lengua Inglesa: coherencia en la comunicación de las ideas, uso adecuado de vocabulario específico y pertinente y uso correcto de formas gramaticales. No obstante, algunos



declaran no tener en cuenta la organización del texto, ya que no se sienten presionados por convenciones de escritura. Debe destacarse, sin embargo, que a medida que los alumnos avanzan en su carrera se concientizan más sobre la importancia de la EA la cual "es útil cuando uno tiene que escribir una tesis, o cuando se trabaja en investigación", "en ponencias", o "cuando se debe diseñar material especializado".

Finalmente la encuesta realizada a los estudiantes que asistieron al curso de extensión manifestó haber aprendido conceptos nuevos sobre EA y profundizado sobre algunos aspectos de la misma: sistema de citas, referencias, estrategias de escritura (refraseo o parafraseo, cita directa, indirecta), elementos metadiscursivos y dispositivos de cohesión, focalización puntual sobre audiencia, propósito y tema. Sin embargo, también señalan la necesidad de contar con más oportunidades para la práctica de la escritura.

CONCLUSIONES

Algunos estudiantes se interesan por mejorar sus prácticas discursivas escritas; otros sostienen que la escritura académica está alejada de su realidad inmediata por lo cual no la consideran importante. La enseñanza de EA, sin embargo, sigue siendo un desafío que en nuestro rol de formadores de formadores debemos afrontar. El equipo de investigadoras destaca, en primer lugar, la importancia que cobra la escritura como medio para aprender o para demostrar lo que se ha aprendido, para producir y transmitir conocimiento, y así permitir gradualmente la participación activa de los estudiantes en la comunidad científica. En segundo lugar, la relevancia de explicitar en las consignas de escritura los tres componentes fundamentales de la EA (audiencia, propósito y tema), elementos que no pueden estar ausentes si esperamos que nuestros alumnos participen en contextos académicos con sus producciones y que tomen conciencia sobre la importancia de seguir las convenciones de escritura establecidas a fin de que sus textos resulten satisfactorios. En tercer lugar, la necesidad de ofrecer a los estudiantes actividades complementarias y sistemáticas que impliquen la producción de textos académicos y estimularlos para que puedan formar parte de equipos de investigación.

Resta por concretar el análisis de las composiciones escritas de los estudiantes, en cuyo caso se prestará especial atención a las anotaciones, comentarios u observaciones de los docentes, que indudablemente brindarán datos de relevancia a las investigadoras en lo referido a estrategias de escritura, edición y evaluación. Esta acción se llevará adelante en una etapa posterior a la que se encuentra en curso.



IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

De lo concluido en el punto anterior se deduce que como equipo debemos trabajar en conjunto con los docentes de todas las áreas del conocimiento del Profesorado en Lengua Inglesa a fin de aunar criterios de escritura académica y de concientizar a nuestros formadores de formadores sobre la necesidad de explicitar la enseñanza. En varias oportunidades, los docentes asumen que los estudiantes ya tienen conocimiento sobre un determinado tema, cuando la realidad suele demostrar lo contrario. Lo mismo sucede con el propósito de la EA: para la mayoría de los estudiantes escribir para fines académicos está alejado de sus expectativas, con lo cual se debería reforzar ese aspecto de la formación desde el inicio del cursado.

Abordar el problema de la escritura académica implica acordar pautas de trabajo en conjunto que tiendan a la superación de los obstáculos que nuestros estudiantes presentan al momento de componer un texto académico. El trabajo en equipo que garantice la participación activa por parte de docentes del PLI supone un compromiso institucional que permita aunar criterios en lo referido a métodos de enseñanza, prácticas docentes, y evaluación. Implica además, fomentar la investigación de problemas íntimamente ligados al desarrollo de la carrera del Profesorado y promover el estudio y futura implementación de estrategias de enseñanza y/o medidas de acción que permitan la promoción de nuestros estudiantes. Entendemos por promoción el desempeño efectivo de los estudiantes en la comunidad científica, aun cuando la mayoría de los egresados no continúe con estudios de posgrado. En su rol de institución educativa superior, la universidad constituye el espacio donde algunos estudiantes se inician y se perfilan como futuros científicos del mañana, por lo cual es allí donde se debe impulsar el desafío de alfabetizar académicamente y contribuir con el acompañamiento necesario para que nuestros alumnos participen activamente en la transformación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, Investigación, 6 (20), 409-419.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *EDUCERE*, artículos arbitrados, 8 (26), 321-327.



- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 2, 20-31. Recuperado de http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/Referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.pdf/
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S. Hewings, A., Lillis, T., &Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. Londres: Routledge.
- Flower, L. & Hayes J. (Dec., 1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387. National Council of Teachers of English Stable. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/356600
- Hyland, K. (2007). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Nueva York: Routledge.
- Hyland, K. (2009). Second Language Writing. Cambridge: CUP.
- Irvin, L. (2010). What is "Academic" Writing. *Writing Spaces: Readings on Writing.* Volume 1, Indiana: Parlor Press. Recuperado de http://www.parlorpress.com/pdf/writing-spaces-v1.pdf
- Leki, I. & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 81-10.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (Ed.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Reid, J. (2000). The Process of Composition. New York: Pearson Education.
- Reid, J. (2006). *Essentials of Teaching Academic Writing: English for Academic Success.* Boston: Thomson Heinle.
- Wiggins, G. (2009). Real-World Writing: Making Purpose and Audience Matter. *English Journal*, 98 (5). 29–37. Recuperado de http://www.ncte.org/journals/ej/issues/v98-5
- Ziraldo, A. C. et al. The Writing Skill in University Students: Pre-Writing Strategies for the Generation of Relevant Ideas and Creative Texts. Villa María: Eduvim (en prensa).

Contenidos geográficos escolares: una construcción posible entre la Didáctica General, las Geografías de la Vida Cotidiana y la enseñanza intercultural de la Geografía

Trigo, Liliana, trigolili@gmail.com Rotondaro, Analía, analiarotondaro@hotmail.com Flores, Natalia, natycflores@hotmail.com Universidad Nacional de Luján

Introducción

Este trabajo presenta reflexiones y preguntas de investigación sobre el problema didáctico de la selección y sistematización de los contenidos geográficos a enseñar en el marco de una enseñanza intercultural de la Geografía a jóvenes de sectores populares que asisten a escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Para considerar dicha cuestión pondremos en diálogo tres elementos: marcos teóricos de la didáctica general que ponen a prueba nuevos modos de planificar, pensar y abordar la construcción de los contenidos escolares; las Geografías de la vida cotidiana (GVC) y los avances de nuestras investigaciones en torno a la enseñanza intercultural de la Geografía.

En el desarrollo de la asignatura Didáctica Específica de la Geografía¹²³ de la Carrera de Profesorado de la Geografía de la Universidad de Luján, el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (Pogré, 2012) se presenta como un campo fértil para la construcción de la geografía escolar a partir de la geografía académica. La incorporación del enfoque de la enseñanza para la comprensión favoreció la elaboración de la selección y organización del contenido geográfico a enseñar en el momento de construir unidades didácticas por parte de nuestros estudiantes y nos permitió reflexionar sobre nuestra propia propuesta de enseñanza en la asignatura.

Por otra parte, avances de nuestras investigaciones en relación a la enseñanza intercultural de la Geografía y el pensamiento de los profesores dan cuenta de las dificultades que presenta la elaboración de dispositivos para el aula que pongan en interacción el conocimiento geográfico científico y los conocimientos geográficos construidos en ámbitos socioculturales de pertenencia de niños y jóvenes de sectores populares. Las metodologías propuestas por las Geografías Cotidianas pueden ser interesantes para rastrear y sistematizar estos últimos. Al mismo tiempo nos interesa indagar

¹²³ El equipo de docentes-investigadores a cargo de la asignatura así como de la Residencia Docente está constituido por Mg. Liliana Trigo (Prof. Adjunta Ordinaria); Lic. Analía Rotondaro (JTP Ordinaria): Lic. Natalia Flores (Ayudante de 1ra Ordinaria); Prof. Andrés Flouch (Ayudante de 1ra Interino) Prof. Soledad Reyes (Ayudante de 2da Ordinaria).



sobre la potencialidad del mapeo colectivo como recurso didáctico que posibilite estrategias en el aula que desoculten miradas y narrativas sobre el territorio que retroalimenten la unidad didáctica.

En este punto de nuestra reflexión es que planteamos preguntas que darán origen a un nuevo proyecto de investigación: ¿Cómo vinculamos el marco teórico de la enseñanza de la comprensión con la línea de investigación que desarrollamos? ¿De qué modo las preguntas centrales de la enseñanza para la comprensión podrían ser fértiles para recuperar y sistematizar la mirada del sujeto de aprendizaje sobre el territorio? ¿Qué aportes podrían hacer los enfoques de las Geografías de la Vida Cotidiana en relación a metodologías de registro y sistematización? Y en este marco: ¿cuál es la potencialidad del mapeo colectivo como dispositivo de enseñanza que permita poner en interacción conocimientos geográficos construidos en ámbitos socioculturales de pertenencia y conocimiento geográfico científico?

Propuestas de selección y organización de contenidos en el marco de trabajo de la Enseñanza para la Comprensión.

Este enfoque concibe a la enseñanza como una actividad intencional y a la comprensión como un desempeño flexible que se traduce no sólo en un pensar sino también en un actuar. Desde este punto de vista instala preguntas sobre el proceso de enseñanza al cuestionar la idea de la transferencia "natural" de lo que se sabe a la práctica. Sus conceptos centrales en torno a la definición de hilos conductores, tópicos generativos y metas de comprensión resultan muy interesantes y fructíferos porque permiten a los futuros profesores repensar muy potentemente su vínculo con el conocimiento geográfico en términos de interrogantes centrales de la disciplina y también porque propone considerarlos en su redefinición desde la enseñanza al incluir al sujeto de aprendizaje.

A modo de ejemplo presentamos una propuesta de selección y organización del contenido sobre un tema seleccionado de los diseños curriculares de Geografía de quinto año de la provincia de Buenos Aires elaborada por un alumno de la cursada 2015 desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión^{124.}

¹²⁴ Propuesta elaborada por Gerardo Castro, estudiante del Profesorado en Geografía.



Tema seleccionado por el estudiante en base al Diseño Curricular de Geografía de la Pcia. de Buenos Aires	La problemática de los bienes comunes de la tierra y su relación con los conflictos ambientales.
Hilos conductores: preguntas clave que orientan la tarea. Ideas centrales de la Geografía que explican el tema.	¿Cuál es el debate teórico sobre los bienes comunes? ¿En qué contexto surge este concepto y a qué hace referencia? ¿Cómo influye la globalización en la lógica de apropiación y/o uso de los bienes comunes? ¿Cómo impactan en las comunidades dichos procesos? ¿Cuál es el rol de las políticas de estado en el manejo de los Bienes Comunes? ¿Qué organizaciones buscan frenar el avance de las políticas que entregan los bienes comunes? ¿Qué otros actores están involucrados en los conflictos ambientales? ¿Cuáles son las distintas posiciones de los actores sociales con respecto a los bienes comunes? ¿Qué respuestas dan los distintos actores sociales?
Tópicos generativos: puntos nodales de la disciplina habilitadores de aprendizaje. De ellos deriva el esquema conceptual (Ver imagen 1)	Bienes Comunes de la Tierra, Problemas ambientales, Conflictos Ambientales, Recursos Naturales, Globalización y capitalismo, deslocalización, empresas transnacionales, movimientos sociales de base territorial, luchas ambientales, pueblos originarios, migraciones forzadas, empleo, centro-periferia. Megaminería, Agua, Suelo, Políticas estatales. Casos: Megaminería en Bajo de la Alumbrera, el bien común agua en la provincia de Catamarca. En el Chaco, la soja empobrece. Artículo, UNSM Tecnología SUR SUR. Alta Amazonia, un ecosistema en peligro.



Idea-Eje y propósitos de enseñanza: ¿qué es lo que el profesor quiere que sus alumnos comprendan y por qué? (Metas de comprensión)

"Pretendo enseñar el tema (...) haciendo referencia a los procesos que tienen su epicentro en lo local/regional pero cuyos orígenes no se comprenden si no es a través del interjuego de escalas, comprendiendo los fenómenos globales y que impactan las comunidades. Se pretende partir de la presentación del concepto de bien común y su énfasis surgido a partir del contexto de crisis internacional capitalista 2007/2008, promoviendo el contraste entre dos lógicas contrapuestas en el análisis del tema, una desde una perspectiva liberal en el cual el mercado es quien regula la apropiación de los recursos y otra que promueva una reflexión crítica del rol del mercado, el estado y las comunidades en los modos de gestión de los bienes comunes. Propiciando así un análisis de los espacios diferenciales que construyen los conflictos ambientales, entendidos estos como "focos de disputa de carácter político que generan tensiones en las formas de apropiación, producción, distribución y gestión de los recursos naturales en cada comunidad o región." (Merlinsky, 2013:40). Lo que se expresa en relaciones de poder que configuran los distintos territorios.

A partir de estos aspectos busco que los estudiantes comprendan y puedan explicar el proceso de globalización, no como un fenómeno apolítico de sólo ampliación de las comunicaciones, sino con uno asociado a la imposición de una cultura y modo de consumo determinados, que sostienen la reproducción del sistema capitalista.

Asimismo espero conozcan casos donde estos procesos se expresan y forman espacios complejos, entrecruzados por éxodos rurales, desempleo, marginalidad, expulsión de comunidades, transformaciones espaciales y degradación ambiental y donde sobre todo diversos actores se ponen en disputa por los bienes comunes. Empresas transnacionales, que buscan aumentar su tasa de ganancia a costa de la dilapidación de los recursos de países pobres, movimientos campesinos e indígenas que se organizan en pos de garantizar sus prácticas culturales e identidad, como así también defender sus territorios y proponer otra forma de desarrollo; el estado las más de las veces en relación directa y beneficiando los sectores de poder."



Problemática de los bienes comunes Crisis 2007-2008 Crítico Neoliberal lógica define Derechos Recursos Humanos Mercado naturales Mercado : Estado Comunidad a través de Movimientos Movimientos Organizaciones Empresas Nacionales Políticas Campesinos e y transnacionales Estatales Sociales Indigenas Proteccionismo Deslocalización Liberalismo Voces -Metodos de Luchas en el marco Neoliberalismo Aumento de tasa de en oposición ganancia Degradación Pobreza Desempleo Marginalidad Exodos Rurales Procesos de apropiación del espacio que generan Revolución Conflictos ambientales Tierra Expansión como Agrícola manifestados en Atmósfera Prácticas (Cambio Climático) Agua Semillas Suelo culturales perspectiva a través relaciona ejemplo El agua desde se relaciona Sojización Soberanía como derecho alimentaria desde a través Alta Amazonía Sotización en el Megaminería se relaciona un ecosistema en agro latinoamericano. relaciona peligro Documental Reverdecer desde Tinogasta

Imagen 1: Esquema conceptual

Fuente: Elaboración de Gerardo Castro, estudiante del Profesorado en Geografía.

LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE LA GEOGRAFÍA: AVANCES Y RESISTENCIAS EN EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.

En la investigación que acabamos de finalizar¹²⁵ analizamos los cambios y resistencias en el pensamiento de profesores de Geografía de una escuela secundaria del conurbano bonaerense¹²⁶ sobre la diversidad cultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares luego de instancias metodológicas basadas en grupos de discusión en los que analizaron el modelo didáctico de interrelación paradigmática (MIP)¹²⁷ y lo

¹²⁵ Nos referimos al Proyecto de Investigación "La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense" dirigido por la Dra. Graciela Carbone y desarrollado entre 2009 y 2013 en el marco del Programa de Investigación "Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales" dirigido por la Mg. Liliana Trigo y radicado en el Departamento de Educación (UNLU).

¹²⁶ Escuela Secundaria N°2 del Partido de General Rodríguez en el área periurbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

¹²⁷ El Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (Maimone y Edelstein, 2004) se crea en el



pusieron en diálogo con sus propios marcos teóricos para elaborar propuestas de enseñanza. Los profesores pudieron reconocer características comunes en las historias que los chicos cuentan considerándolas formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular construida históricamente y definieron con claridad el conflicto que lleva a estos grupos a ocultar su identidad cultural para lograr pertenecer e integrarse a la cultura que se les impone. Llevaron a cabo un diagnóstico sociocultural de sus alumnos observando diferencias culturales según los lugares de origen de las familias y sus trayectorias migratorias con actitud empática de estrategias y modos de actuar en el entorno viendo potencialidad para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana. Sin embargo, a la hora de trabajar sobre el diseño de propuestas didácticas basadas en el MIP, consideraron a la escuela como una institución normalizadora que no dejaba espacios libres para poder implementar modelos didácticos desde perspectivas renovadas. Manifestaron la idea de que el curriculum es una prescripción y esto genera incertidumbre cuando deben tomar decisiones que implican cambios o sensación de pérdida de tiempo por no avanzar con los temas que los documentos curriculares señalan. No obstante, estas representaciones se tensionaron en el grupo de discusión frente a la idea generalizada de que la Geografía tiene algo que decir sobre la interculturalidad. Las principales dificultades tuvieron que ver con el momento de producción de propuestas didácticas para llevar a cabo en el aula. En este sentido, aparecieron obstáculos para poner en diálogo el reconocimiento de los conocimientos geográficos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural con el conocimiento geográfico disciplinar y destacaron la falta de información y de propuestas elaboradas que obren como referencia.

GEOGRAFÍAS DE LA VIDA COTIDIANA: METODOLOGÍAS FÉRTILES PARA EL REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS GEOGRÁFICOS CONSTRUIDOS EN ÁMBITOS DE PERTENENCIA SOCIOCULTURAL.

En los últimos años, los avances de la Geografía han dado lugar al surgimiento de nuevos enfoques y modos de abordar el objeto de estudio de esta disciplina. Dentro de estas nuevas líneas, las Geografías de la vida cotidiana (GVC) constituyen un modo de abordar el espacio a partir de metodologías y categorías de análisis específicas para analizar los sentidos y las interpretaciones que distintos sujetos sociales le dan al espacio donde construyen sus espacios de vida. Estos espacios de vida son denominados con el concepto de lugar. Según Yi- Fu Tuan, geógrafo chino contemporáneo

trabajo con niños pertenecientes a sectores populares. Se basa en que estos niños y jóvenes desarrollan una estrategia de ocultamiento de su identidad porque ésta es construida en condiciones de exclusión y marginalidad. En el contexto del aula este hecho se convierte en un obstáculo para el desarrollo de conceptos.



(citado por Delgado Mahecha, 2003), el lugar es un tipo especial de objeto que puede tener múltiples significados y que existe en diferentes escalas. Así, lugares pueden ser un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta. En ellos es en donde se materializa el acto de vivir en el mundo. El concepto de lugar es sumamente fértil para explicar de qué modo la espacialidad se construye a través de la subjetividad. Según el geógrafo brasilero Carlos Walter Porto Gonçalves (2001; 2009) la espacialidad puede ser definida como un acto de marcar la tierra, de apropiarse material y simbólicamente del espacio. Y cada sujeto o grupo de ellos podrá apropiarse de maneras diferentes de estos espacios de vida o lugares.

La espacialidad de la vida cotidiana tiene características propias y es aquí donde las GVC y la enseñanza de la Geografía desde un modelo como el MIP encuentran puntos en común. Ambas perspectivas -GVC y MIP-pueden vincularse en términos de la epistemología del sujeto conocido. Esta epistemología postula que la voz del sujeto no desaparezca detrás de la mirada del investigador o del profesor o sea modificada por la necesidad de traducirla a los modos de conocer legitimados socialmente. (Vasilachis, 2006; 2009; 2011). En relación con esto, cobran importancia los relatos que permitan reconstruir ritmos cotidianos y sentidos de lugar.

Hiernaux y Lindón (2008) proponen que otra lectura es posible de los espacios de las periferias urbanas más allá de las posturas que explican a la ciudad como un producto de decisiones políticas y económicas externas. Estos autores postulan que existe una unidad básica, la familia o las solidaridades familiares que poseen estrategias de supervivencia a las que denominan manipulación temporal asociadas a los ritmos cotidianos, tales como el manejo del tiempo libre, la intensificación de los tiempos cotidianos de trabajo, la relativa escolaridad de niños y jóvenes del grupo familiar. También se refieren a estrategias de manipulación del territorio vinculadas a los sentidos de lugar, tales como la capacidad para identificar mercados potenciales para instalar mercados locales, el conocimiento acerca de los procedimientos para adquirir un lote irregular o para vender una propiedad. Es decir, reconocen un conocimiento experiencial de las variables tiempo y espacio que funcionan asociadas a una lógica familiar atravesada por variables culturales que colocan a estas estrategias por fuera de las explicaciones tradicionales y nos permitirían, a través de algunos modos de abordaje, conocerlas en profundidad y darles sentido en nuestras clases.

¿Cómo recuperar las experiencias espaciales en las clases de Geografía y ponerlas en igualdad de status con el conocimiento geográfico académico? ¿De qué manera estas experiencias pueden ser potentes en una propuesta de enseñanza intercultural de la geografía?



EL MAPEO COLECTIVO

La práctica del mapeo colectivo (Risler, y Ares, 2013) se desarrolla en el campo de la educación popular desde hace aproximadamente una década. Su objetivo es la producción de recursos cartográficos críticos. Según los autores citados la práctica del mapeo colectivo subvierte el lugar de enunciación para desafiar relatos dominantes al proponer un proceso de interpretación /conocimiento del mundo que combina saberes cotidianos y populares (no especializados ni expertos) sobre territorios concretos. Se va construyendo y potenciando así la difusión de nuevos paradigmas de interpretación de la realidad. Es también un modo de producir territorio "pues a partir de la institución y renovación de las formas espaciales y los mecanismos de percepción del tiempo, nutrimos y proyectamos nuestro accionar" (p. 8). Estos avances son de interés para la profundización de nuestra línea de investigación: ¿cuál es la riqueza del mapa colectivo como dispositivo de enseñanza y herramienta de registro y sistematización de conocimientos geográficos construidos en ámbitos socioculturales de pertenencia de niños y jóvenes de sectores populares?

EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE LA GEOGRAFÍA. NUEVAS PREGUNTAS.

Las preguntas que planteamos en este trabajo ponen en relación la demanda de los profesores que participaron en los grupos de discusión con nuestro propósito de seguir profundizando y desarrollando nuestra línea de investigación y nuestra propuesta de formación docente en didáctica de la Geografía: ¿De qué modo las preguntas centrales de la Enseñanza para la Comprensión podrían ser fértiles para recuperar y sistematizar la mirada del sujeto de aprendizaje sobre el territorio? ¿Qué aportes podrían hacer los enfoques de las Geografías de la vida cotidiana en relación a metodologías de registro y sistematización? ¿Qué posibilidades didácticas ofrece el mapa colaborativo para poner en diálogo ambos enfoques? ¿Cómo repensar entonces el problema de la construcción didáctica del conocimiento geográfico disciplinar?



BIBLIOGRAFÍA

- Delgado Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2008) El trabajo de campo experiencial y el replanteamiento de la periferia metropolitana. Una interpretación socio-espacial de la economía popular periférica. *Revista Internacional de Sociología (RIS)* LXI (50) Mayo- Agosto, 215-236. ISSN: 0034-9712. Recuperado de: http://revintsociologia/article/download/102/103
- Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Merlinsky, G. (comp.). (2014). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Pogré, P. (2012). Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11681/57811_pogre_paula.pdf
- Porto Gonçalves C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos Sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad.* México: Siglo XXI Editores.
- Porto Gonçalves C. (2009). De Saberes y Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino- americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (22), p. 121- 136. Recuperado de http://polis.revues.org/2636
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Trigo, L., Rotondaro, A., Flores, N. y Flouch, A. (2014). La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Polimodal: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense. Informe final de Proyecto de Investigación. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



- Vasilachis De Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), Art. 30. Recuperado de http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307
- Vasilachis De Gialdino, I. (2011). Nuevas formas de conocer, de representar y de incluir: el paso de la ocupación al diálogo. *Discursoy sociedad*, 5 (1), 132-159. Recuperado de: http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Vasilachis.pdf
- Vygotski, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. *Obras escogidas. T.II*. Madrid: Aprendizaje Visor.

EJE 3 PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN TORNO A LA VINCULACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y LAS TIC EN EL NIVEL SUPERIOR

Aulas virtuales, clases virtuales: NO SOLO METÁFORAS

Asinsten, Juan Carlos, juank@virtualeduca; infojuank@tizaymouse.com Instituto de Formación Docente de Virtual Educa

Introducción

En la educación a distancia "tradicional", en el formato que se masificó durante la segunda mitad del siglo pasado, no existía, no se utilizaba, el concepto de aula ni el de clase.

La enseñanza se centraba en los materiales impresos (complementada por algunos anexos en soportes audiovisuales o digitales) y se completaba con tutorías postales, presenciales (si era posible), telegráficas, telefónicas y por fax. Los estudiantes se incorporaban individualmente a cursos y otras instancias formativas, y eran atendidos también individualmente (aunque no de manera personalizada). Eso era así siempre, o casi.

Con el desarrollo de Internet se van incorporando sus servicios como soporte auxiliar a esa modalidad, comenzando por el correo electrónico. Posteriormente se utilizan sitios Web como lugares para distribución de algunos materiales en formato digital, aunque el escaso ancho de banda disponible en aquellos años¹²⁸ no permitía muchos "lujos". También se comienza a agrupar a los estudiantes en espacios "cerrados" dentro de esos sitios Web y esos espacios comienzan a ser denominados aulas. Esa denominación surge de alguna similitud funcional (lugar donde se reúnen alumnos de un mismo curso) con sus similares físicas, sin que mediara ninguna fundamentación para ello.

Posteriormente, y en paralelo de lo que se bautizó *e-learning* surgen las plataformas, como desarrollos para Internet dedicados a la formación. Allí se produce una bifurcación: mientras las empresas privadas dedicadas a la formación corporativa exploran al máximo las nuevas posibilidades tecnológicas para la formación, las instituciones educativas (mayormente universitarias) incorporan estas herramientas sólo como auxiliares de los formatos tradicionales de educación a distancia. De hecho, hasta hace muy pocos años el modo de distribuir los materiales escritos en los cursos y carreras a distancia universitarios fue mediante impresos. La cultura de la presencialidad (tantos siglos de historia) ha marcado muy fuertemente a las estructuras educativas. Y se manifiesta en conductas que perduran en las nuevas prácticas. "Dime qué hiciste con las viejas tecnologías y te diré qué harás

¹²⁸ Hablamos de la segunda mitad de la década de los años 90 hasta mediados de la primera década de este siglo.



con las nuevas" dice Prieto Castillo(s/f). Y sigue siendo una verdad comprobable.

Las instituciones educativas incorporaron naturalmente el nombre de *aula* para los espacios privados que una comisión, clase, grupo o curso compartían. Y, de a poco, fueron comenzando a aprovechar el resto de los recursos que ofrecían (y ofrecen) las plataformas. Como repositorio de documentos digitalizados, como espacios de comunicación (mensajería, chat, foros) y, más débilmente para distribuir las "clases" periódicamente. Esas "clases" eran, en realidad, otros documentos digitalizados, sin formato (documentos de procesador de textos) que se añadían a las lecturas "básicas" que habían sido entregadas previamente impresas, o mediante su publicación en la Web. Redundantes, respondían más a la extensión de las culturas clásicas de enseñanza que a una búsqueda de la adecuación de la función docente a los nuevos espacios virtuales. Esta práctica es todavía muy común.

Nosotros¹²⁹ hemos recorrido todo este camino, comenzado cuando Internet apenas era una promesa. Armando encomiendas para enviar los materiales impresos, pegando estampillas, incorporando las nuevas herramientas de comunicación a medida que nuestros estudiantes las incorporaban. Hasta que ya en los primeros años del siglo¹³⁰ desarrollamos una experiencia más completa, al crear desde cero una carrera superior, de tres años de duración, totalmente virtual (LeSeVe Virtual). Nunca creímos en esas "clases" en documentos textuales enviados por correo electrónico que sólo repetían lo ya dicho en los materiales de base. Pero tampoco descubrimos de un día para el otro lo que consideramos hoy una clase virtual y lo que pensamos hoy de las aulas virtuales.

Justamente, este breve *racconto* histórico tiene como objeto poner en evidencia que las verdades no fueron escritas de una vez para siempre. Y las que hoy tenemos como certezas seguramente dejarán de serlo en poco tiempo, ya que todos estos conceptos de la educación virtual son una construcción, reciente y cambiante.

Desde hace siete años venimos desarrollando nuestra experiencia en el Posgrado de *Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje* del *Instituto de Formación Docente de Virtual Educa*, y la experiencia que relatamos tiene ese escenario como principal nutriente de nuestras reflexiones.

AULAS REALES, AULAS VIRTUALES

Inés Dussel (2011) define el aula como "una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos" (p.17). A su vez, Tiffin y Rajasingham (1997) la describen como "un sistema de comunicación para la instrucción que

¹²⁹ El "nosotros" refiere a los equipos de gestión pedagógica del Instituto de Formación Docente Virtual Educa. Trabajamos en EaD desde 1995.

¹³⁰ Comenzamos en el año 2004.



ha perdurado con el tiempo y ha tenido un gran éxito", y puntualizan "...el aula es un lugar para aprender de segunda mano acerca del mundo a través de palabras, números, imágenes y diagramas de diversos tipos" (p.92).

Ambas definiciones (podríamos citar muchas más de sentido similar) nos permiten afirmar que las fronteras entre las aulas físicas y las virtuales son más difusas de lo que pareciera en una mirada superficial.

Analizaremos por separado los dos aspectos diferenciados por Inés Dussel:

- La estructura material (y sus funciones)
- La estructura de comunicación (y sus modos)

LA ESTRUCTURA MATERIAL DEL AULA

Para cualquier observador, hay una distancia sideral entre los ceros y unos de las aulas virtuales, espacios planos, coloridos e inasibles en los monitores de nuestras computadoras, y las aulas físicas, sean estas sólidas construcciones de ladrillo, precarias chozas o un simple rincón aislado de la aldea, bajo un árbol.

Pero si obviamos este dato y nos concentramos en las funciones de esas construcciones, veremos que en todos los casos se trata de establecer un "adentro" y un "afuera". El adentro es el espacio en el que sólo pueden ingresar los alumnos y el docente. El afuera es el lugar donde deben quedar el resto de las personas, sus actividades, sus ruidos y todo lo que pueda funcionar como estímulo ajeno a los objetivos del grupo. Aún en el caso de que no exista el aula, y la clase se desarrolle al aire libre, el grupo buscará un espacio alejado de otros elementos distractores.

El aula virtual funciona de idéntica manera: a ella sólo pueden ingresar los miembros del grupo, y sus comunicaciones no se mezclan con la de personas que no están trabajando en el mismo proceso educativo. El "ruido" comunicativo queda afuera. Se hace muy difícil llevar un curso virtual utilizando una red social abierta. Cuando el soporte de un proyecto educativo es una red social, lo que se hace habitualmente es crear un espacio cerrado, imitando el aula virtual.

Desde luego que las aulas virtuales, como las presenciales, poseen múltiples ventanas para mirar hacia fuera. Y puertas para salir, cuando es necesario. No hay contradicción entre ambos conceptos. Se complementan. Recordemos la definición citada más arriba: el aprender *de segunda mano* significa que los objetos de conocimiento no son (en general) los del mundo real, sino que están mediatizados por sistemas de códigos. El separar el *adentro* del *afuera* es funcional al mejor funcionamiento de esos sistemas de códigos.



LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN COMPARADOS

Insistimos: el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución (Prieto Castillo, 1999: 27)

En un aula funcionan varios tipos de sistemas comunicativos. Cada uno de ellos tiene su correlato en el aula virtual, aunque las funciones se desdoblen o se agrupen de otra manera. Veamos.

Uno a muchos. El docente cuando habla al grupo, explicando, desarrollando su clase.

En el aula virtual ese modo se materializa en la clase virtual, en los materiales didácticos y, eventualmente, en los foros.

Uno a uno en público. Un alumno emite una opinión o le hace una consulta al docente, y éste la responde, pero todo el grupo escucha.

En el aula virtual, en los foros de consulta o debate.

Uno a uno en privado. Un alumno se acerca al profesor al finalizar la clase y consulta. El profesor le responde.

En el aula virtual, el correo interno del aula.

Uno a uno en privado (alumnos). Los alumnos dialogan entre sí, en privado. Puede ser también uno a pocos.

Correo interno del aula.

Todos a todos. Profesor y alumnos debaten, intercambian, comparten, de manera pública, en el aula.

Foros, en los que todos leen lo que publica el resto.

Trabajo colectivo en pequeño grupo. Una parte de los alumnos se reúne para realizar una actividad como parte de sus aprendizajes.

Foro grupal, dentro del aula, pero al que sólo acceden los integrantes del grupo.

En estos modelos nos faltaba (inicialmente) otro modo, no institucionalizado (por eso seguramente no lo incluíamos) de comunicación: *el pasillo*. El intercambio informal entre alumnos, libre, no reglado, en el que se comparten situaciones, dificultades, incomprensiones, problemas. Esos intercambios suelen ser parte importante de los procesos de aprendizaje, aunque habitualmente no se los considera en los análisis. Decimos "*el pasillo*" y no *la cafetería* para marcar la cercanía con el aula, el momento de salida, o el previo al inicio de la clase. Momentos en que los intercambios se focalizan, en parte, sobre los temas de estudio, lo que se entiende, lo que no se entiende¹³¹.

¹³¹ Podríamos decir que se trata de "negociación de significados", realizados de manera libre, espontánea, no reglada.



En nuestro Campus Virtual tenemos, por supuesto, una *Cafetería*, un espacio abierto no reglado, al que tienen acceso todos los integrantes de la comunidad educativa. Pero desde hace tiempo, incluimos también, en cada aula, un foro de participación libre, no moderado, donde los alumnos se presentan, comentan sus expectativas y dificultades, se acompañan y aconsejan. No siempre funcionan exitosamente. Depende (como en la presencialidad) de la calidad del grupo, de su propensión o no a compartir con sus compañeros. Pero tenemos experiencias muy exitosas, en las que el colectivo contiene a los más angustiados por las dificultades, y en las que la ayuda a muchos temas la dan los propios alumnos, sin que intervenga el docente.

Resumiendo: también en las aulas virtuales se aprende "de segunda mano" sobre lo que sucede afuera, utilizando sistemas simbólicos (lenguajes). Esos lenguajes difieren muy poco en ambos tipos de aulas. El lenguaje oral es reemplazado, mayoritariamente, por el escrito, pero el resto de los lenguajes es el mismo: imágenes, diagramas, mapas, esquemas, videos, animaciones (agregando que algunos de estos lenguajes son más sencillos de utilizar en el aula virtual).

AULAS HÍBRIDAS, AULAS EXPANDIDAS

Merece una mención, aunque no es el tema que nos ocupa, el fenómeno creciente de *aulas híbridas* (Osorio, 2009) o aulas expandidas. La extensión del aula presencial en educación media y superior, utilizando soportes tecnológicos propios de la educación virtual, fundamentalmente *plataformas*.

Estas experiencias, informales en la mayoría de los casos, impulsadas por docentes innovadores, se están extendiendo cada vez más. Ya no es una novedad el profesor que "cuelga" sus materiales en una Web, en un repositorio gratuito, en un grupo de una red social o en una plataforma (si la institución posee una). Tampoco es novedad la entrega de trabajos prácticos y su devolución mediante el correo electrónico.

Muchas instituciones han contratado plataformas (o instalado una versión de código abierto como Moodle) que ofrecen a los profesores para ese uso. Posiblemente la experiencia más voluminosa en nuestro continente sea la del *Instituto Nacional de Formación Docente* de la República Argentina, que ha provisto a cada uno de los 800 Institutos de Formación Docente del país de una plataforma completa, que incluye (además) una Web. Estas plataformas tienen un uso creciente y se van integrando a la vida académica de las instituciones.

Creemos que estas experiencias se irán extendiendo y se debilitará cada vez más la frontera entre educación presencial y virtual.



LA CLASE HA MUERTO... ¡VIVA LA CLASE!

El concepto de clase está bastante devaluado en cierta literatura (sobre todo *ciberliteratura*). Se la objeta desde lo etimológico, como si lo de *dictar clase*, por ejemplo, tuviera hoy el mismo significado que en la época en que los profesores dictaban el texto de un libro para que sus estudiantes lo copien en sus cuadernos.

Desde una perspectiva más seria, se la objeta junto con el concepto de *enseñanza*, contraponiéndolas a los aprendizajes, que serían mejores, más amplios, más profundos, cuanto más lejos y ausente esté el docente. Nadie duda de que la educación necesite actualizarse. Y que la clase magistral, por sí sola, no es suficiente. Pero generalizar las posibilidades del autoaprendizaje, muy propio de personas formadas, que saben lo que quieren y cómo obtenerlo (en cuanto a nuevos conocimientos) y desde allí proclamar la obsolescencia de la enseñanza nos parece, por lo menos, temerario.

Curiosamente, ese discurso, habitualmente generado desde afuera de los sistemas educativos, pareciera considerar que la clase magistral, transmisiva, unidireccional se lava de todos sus pecados pedagógicos si es grabada como video digital y subida a YouTube, convirtiéndose, mágicamente, en *Objeto de Aprendizaje*.

Nosotros rescatamos el rol del profesor, de la enseñanza, de la clase que, desde luego, no se limita a la transmisión de información disciplinar, al discurso unidireccional docente. Desde hace muchos años que venimos trabajando (no sólo desde el discurso) por la innovación en educación, por la incorporación de las tecnologías más actuales, por incrementar el lugar de la actividad del estudiante en sus propios aprendizajes. Pero sin la negación iconoclasta de toda la herencia que la humanidad construyó a lo largo de su existencia. Por el contrario, hay mucho de bueno en *lo viejo*, que ahora se pretende presentar como *lo nuevo*, mediante el truco de rebautizarlo.

El aprendizaje basado en la actividad del que aprende fue el núcleo de las propuestas de la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa (Dewey, Montessori, Jesualdo, Iglesias, etc.) cuando apenas nacía el siglo pasado. Que el aprendizaje entre pares puede ser muy fructífero impregna toda la obra de Vigotsky y, más acá, encontramos entusiastas aportes de Paulo Freire. La importancia de trabajar en proyectos reales, que interesen al que aprende, es uno de los aportes más conocidos del constructivismo piagetiano. Sólo para dar algunos ejemplos fáciles.

En esa tradición es que rescatamos la idea de enseñanza, como la función docente de ayudar a aprender, transmitiendo información disciplinar, pero, sobre todo, organizando y secuenciando los ambientes de aprendizaje que



propicien los mismos a través de la actividad de los estudiantes. "Como educador me dedico a promover y acompañar aprendizajes, a colaborar en la construcción de puentes entre lo que alguien sabe y lo que puede llegar a saber, a escuchar, a conversar..." (Prieto Castillo 2010: 27).

Nuestro modelo de clase virtual es una construcción que fuimos desarrollando en el tiempo. Como dijimos antes, no llegamos a nuestros modelos actuales de un día para el otro.

Comenzamos a trabajar en educación virtual marcados fuertemente por la educación a distancia tradicional, con casi todo colocado en materiales escritos. Nuestro primer paso al formato más virtual fue extraer las actividades de esos materiales y gestionarlas usando las herramientas de comunicación de la plataforma. Posteriormente comenzamos a incluir otros contenidos, recomendaciones, aclaraciones. No tanto a partir de claridades conceptuales, sino por el simple hecho de que es más fácil actualizar los documentos digitales en línea. Ese proceso de agregar cosas a las consignas de trabajo, en algún momento cristalizó conceptualmente.

Detallamos este proceso y explicitamos las polémicas que implica, porque creemos que la innovación no es un campo idílico donde las verdades maduran y se nos ofrecen en el momento justo.

NUESTRO MODELO

Actualmente, las clases virtuales en la Especialización de Virtual Educa se han convertido en el centro de la gestión del cursado, entendiendo por gestión al conjunto de acciones que docentes y alumnos deben realizar para alcanzar los objetivos formativos planteados. Ese conjunto de acciones deben organizarse, estructurarse, jerarquizarse y ser nítidamente visibles para que todos los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje sepan en todo momento en qué etapa están y qué pasos deben dar en lo mediato y lo inmediato.

La clase es también el espacio principal donde se desarrolla el discurso docente. A la vez es el centralizador y organizador de toda la información necesaria para el estudio. No reemplaza a los materiales escritos, sino que facilita el acceso a los mismos y cumple con todas las funciones de una clase presencial.

¿Qué hace un buen profesor cuando da clase (o cuando imparte su clase)?

La que sigue no es la única respuesta posible. Es una entre muchas, dependiendo del nivel educativo, de la especificidad disciplinar, del momento de la carrera, etcétera. Pero la lista puede ayudarnos a rescatar de las prácticas docentes, y de nuestras propias prácticas, aquellos elementos positivos que deberemos intentar desarrollar también en nuestras clases virtuales.



Estas acciones en la clase, o que constituyen la clase, se relacionan con las estrategias didácticas de enseñanza

- Explica. La explicación es un tipo de discurso que modifica al objeto a explicar de manera de hacerlo más inteligible, más comprensible.
- Ahora bien, aunque el significado de "explicar" es ambiguo, y aunque las disciplinas y escuelas que toman por objeto la explicación difieren en sus consideraciones, se hallará siempre una constante; la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso. Es evidente, entonces, la importancia que tiene el tema para quienes se preocupan por la transmisión y adquisición de conocimientos (Zamudio y Atorresi, 2000: 12).
- En una buena explicación didáctica intervienen formas coloquiales que le permiten [al docente] dar fuerza a algunas ideas, sistematizaras y fundamentarlas, exponer sus propios puntos de vista y mostrar puntos o temas sobre los que se carece de buenas justificacio nes (Litwin, 2005: 89).
- La explicación es una de las principales funciones del discurso docente. Resulta una parte esencial del acto de dar clase.
- Muestra. Una parte de la actividad docente en el aula consiste en desplegar ante la vista de los alumnos información relevante para la comprensión de los temas expuestos: fotografías, mapas, esquemas, gráficos, infografías, dibujos, mapas conceptuales, diagramas, materiales concretos, son algunos de los elementos con los que, en proyecciones, láminas, rotafolios o mediante la antigua y vigente tecnología de tiza y pizarrón, el docente brinda a sus alumnos información visual para ayudarlos a aprender. La clase virtual facilita ampliar el repertorio de materiales, incluyendo muy fácilmente videos y otros recursos audiovisuales y multimedia.
- Demuestra. Podemos decir que una demostración en el aula consiste en el desarrollo de pasos lógicos para demostrar la veracidad de las premisas enunciadas.
- Amplía / Desarrolla. Desarrollar viene de *extender un rollo*, dejando a la vista lo que estaba oculto. Cuando el docente desarrolla un tema, expone aspectos no enunciados antes, amplía lo expresado en resúmenes y textos auxiliares. La ampliación y desarrollo aporta una masa de información adicional, la que amplía el panorama, aportando nuevos elementos de juicio.
- Resume / sintetiza. Muchas veces es necesaria la función inversa: un tema demasiado amplio, que podría producir confusión y pérdida de los ejes principales, necesita ser resumido o sintetizado por el profesor, que brinda a sus alumnos una versión reducida a los términos esenciales del contenido que se aborda, identificando los puntos principales o esenciales.
- Inserta interrogantes. Un discurso disciplinar compuesto de



aseveraciones completas, no siempre motiva la imprescindible reflexión necesaria para los aprendizajes. El profesor puede introducir interrogantes que guíen esa reflexión. Al decir de Carlino (2005: 93): «Las preguntas son categorías de análisis».

- Significa. Ayuda a comprender *el sentido* que tienen las lecturas propuestas, las actividades y los contenidos que se abordan.
- Desarrolla guías de lectura. Ayuda a que los estudiantes aprendan *qué* preguntas hacerles a los textos (Carlino, 2005)
- Transmite información disciplinar. La transmisión de información disciplinar no es por sí misma *la enseñanza*. Pero sin ella la enseñanza no existe. La información disciplinar es la materia prima de los aprendizajes.
- Establece las consignas de trabajo. Es lo más importante. Organiza las actividades de aprendizaje, consignando con claridad el modo de realizarlas y los plazos para cada una.

Como podemos ver, no hay nada en todos estos componentes de la clase que sean diferentes en la presencialidad y en la virtualidad. Nos referimos a la funcionalidad, desde luego.

Decíamos, más arriba, que la clase funciona como organizador. Esa función la cumple de varios modos:

- Centralizando el acceso a los materiales didácticos. Y a toda la información necesaria para cursar. No somos partidarios de las "búsquedas del tesoro" en los infinitos océanos de Internet. En nuestra abundante experiencia, en la actualidad la mayor parte de los adultos que acceden a proyectos de formación virtual tienen dificultades para moverse con soltura en esos espacios.
- Marcando un ritmo que ayude a los estudiantes a trabajar con regularidad y de manera permanente. Eso se realiza secuenciando adecuadamente la publicación de las clases (usamos una frecuencia semanal con día fijo)y estableciendo plazos y frecuencia para las actividades de aprendizaje que deben realizar los alumnos. La frecuencia (en general) de las actividades es bisemanal.
- Gestionando los foros. Aunque los mismos se realizan en el espacio específico, la significación, el lugar que ocupan en el proceso de aprendizaje concreto, se trabaja en la clase.
- Retroalimentando. Utilizamos un tipo especial de clase, al finalizar cada uno de los módulos temáticos. La clase final, en la que el docente resume las conclusiones del grupo de estudio y define pautas para seguir aprendiendo sobre el tema, en dirección a que en "una cultura del pensamiento, la realimentación debe ser informativa y tiene que estar centrada en el aprendizaje. Es decir, debe proporcionar a los alumnos



información útil sobre sus conductas de pensamiento, información que pueda ayudarlos a aprender a pensar mejor" (Perkins y otros, 2006: 17)

La clase virtual es también el espacio ideal para que el discurso docente deje de ser "puro texto". El discurso multimedia puede desplegarse en el lugar y el momento justo, intercalado allí donde el video, al animación, la ilustración, tienen sentido y se integran al resto de la clase.

Cabe aclarar que en estas funciones docentes no hemos incluido, por no ser tema del presente trabajo, las que corresponden a la función tutorial, a la ayuda motivacional, a la respuestas a consultas e inquietudes, a la moderación de foros y otras igualmente importantes. Tampoco a las funciones del docente-contenidista, que prepara los documentos básicos, otro de los pilares en lo que se asienta el concepto de calidad global de la Especialización.





Es interesante destacar que el espacio que utilizamos para la publicación de las clases en la plataforma (*e-ducativa*) no fue diseñado por los desarrolladores para ese fin. Usamos un espacio que cuenta con un editor suficiente (*TinyMCE*, el mismo que posee Moodle), espacio que fuimos adaptando a nuestras necesidades.

EDITAN LOS PROPIOS DOCENTES

Creemos, y así formamos a quienes eligen nuestra Especialización, que la edición de las clases debe estar en manos de cada docente. Y que los mismos deben ir adquiriendo las competencias para eso. La idea de equipos "multidisciplinarios" centralizados es, por lo menos, ingenua. Esos equipos, en el caso de tener existencia real, deberían dedicar su tiempo a preparar materiales didácticos multimedia¹³².

Pero pretender que equipos centralizados se hagan cargo de la edición de las clases, el formateo de las mismas y la actualización permanente es una idea utópica. Hacer un poco de números en cualquier institución demostrará esto que afirmamos. Cuando se sale del terreno experimental (un aula, un par de clases para probar...) no hay equipo que pueda dar respuesta en tiempo y forma a las demandas, que serán siempre crecientes.

CERRAR PARA ABRIR

Debemos finalizar este documento, que ya alcanza la extensión máxima... Pero el debate sobre estas cuestiones recién comienza. Todo esto está en construcción y en proceso de cambios permanentes. En todo caso, hay un elemento que permanece invariable: se trata de educación. De personas que aprenden y personas que ayudan a ese proceso. Difícil, personal e intransferible.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Espiro, S. Asinsten, G. y Asinsten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes.* Buenos Aires: Noveduc.

¹³² La preparación de material multimedia suele estar fuera del alcance de la mayor parte de los docentes.



- Litwin, E. (2005). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Osorio, L. (2009). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. Barcelona: UOC.
- Perkins, D. Tishman, S. y Jay, E. (2006). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Prieto Castillo, Daniel (s/f). Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/castillo.pdf
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ciccus/La Crujía.
- Prieto Castillo, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En Aparici, R. *Educomunicación:* más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Buenos Aires: Paidós.
- Zamudio B. y Atorressi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Un puente virtual para construir el rol de estudiante universitario. El caso del diseño de las autoevaluaciones de ingreso de la FCE de la UNLP

Barranquero, María Fernanda, fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar Grassis, Cecilia, cecilia.grassis@econo.unlp.edu.ar Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata

¿Por qué las autoevaluaciones online como estrategia para el ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas?

¿En qué momento un estudiante de la escuela media se convierte en un estudiante universitario? Desde el punto de vista formal, la respuesta es sencilla, en el momento en el que se inscribe y comienza a cursar una carrera universitaria. Sin embargo, si nos detenemos a mirar con mayor profundidad aquello que está implicado en ser un estudiante universitario la respuesta no es tan obvia. Coincidimos con las perspectivas como la de Alava (citada por Cols, 2008) que proponen que el oficio de estudiante universitario se construye; es un proceso paulatino que se desarrolla a lo largo de la carrera y que involucra la apropiación progresiva de una jerga disciplinar, una forma de aproximación al estudio, el dominio de conocimientos y lógica de una disciplina en particular, así como formas de actuación propias del ámbito universitario explícitas y no explícitas propias de una cultura institucional particular.

Cada vez es más evidente que la construcción de este rol es una de las variables claves para la inclusión y permanencia de los alumnos en la universidad; de allí que la gran mayoría de las universidades hagan un esfuerzo considerable por implementar estrategias que buscan promover su desarrollo en las nuevas generaciones que aspiran a ser parte de la comunidad académica universitaria.

En este trabajo relatamos una experiencia de implementación de una estrategia de ingreso mediada por TIC, que forma parte de un conjunto más grande de alternativas pensadas para promover el ingreso y la permanencia de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. La misma está centrada en el diseño de *autoevaluaciones en línea* y *talleres modulares de ingreso* pensados para impulsar la construcción del oficio de estudiante universitario desde antes del comienzo de las cursadas. Su meta última es contribuir a que los alumnos tomen conciencia sobre los conocimientos previos y formas de estudio con los que cuentan como punto de partida; así como de la oportunidad que significan los talleres de ingreso para fortalecer los aprendizajes, apropiarse de herramientas cognitivas que les permitan operar con las nuevas demandas de estudio y entrar en contacto



con lo característico de la disciplina; en definitiva, fortalecer el inicio de la trayectoria académica.

Es necesario destacar que las autoevaluaciones, si bien no forman parte de un curso o asignatura y por ende, no están ligadas a procesos de enseñanza y aprendizaje específicos, no son concebidas como un fin en sí mismas ni como una instancia de control (Sacristán, 1993) en la que se busque identificar en términos absolutos "qué saben (o no saben) los ingresantes" a la facultad. Muy por el contrario, se pretende que la autoevaluación opere como una instancia de aprendizaje y autorreflexión, que contribuya a dimensionar lo aprendido, como también lo que falta aprender a fin de lograr un mejor comienzo en el inicio de la carrera. Ese vínculo entre evaluación y aprendizaje es claramente expuesto por Elena Barberá (2006) quien propone la evaluación impacta en la motivación, en el sentido que orienta la atención de los alumnos hacia aquellos aspectos del contenido que son evaluados; posibilita el afianzamiento de lo aprendido; y aporta a los alumnos lineamientos claros sobre los requerimientos del contexto del que están participando. Las autoevaluaciones se plantean entonces como instancias de "evaluación formadora" al facilitar la toma de conciencia acerca de lo aprendido y del proceso por el cual el estudiante llegó hasta allí (Camilloni, 2004). De esta forma y a la inversa de cómo se lo suele concebir, el aprendizaje no termina en la evaluación, sino que comienza con ella.

El concepto de autonomía se encuentra muy ligado a lo que se ha venido mencionando; su construcción, comienza en parte, por una toma de conciencia sobre la propia situación y la posibilidad de tomar decisiones que permitan mejorarla. Sabemos que una de las cuestiones a trabajar en la transición de la escuela media a la universidad es el posicionamiento más bien heterónomo que tienen una parte importante de los alumnos en relación a su estudio, producto de formas institucionales típicas del nivel medio: ante el ¿qué estudiar?, ¿cuándo estudiar?, ¿cómo organizarme?, suelen esperar que sea otro, en general la figura del docente, quien les diga qué tienen que hacer y cómo. Las autoevaluaciones y los cursos de acción sobre los que el estudiante debe decidir luego de realizarlas, son una primera apuesta a salir de ese posicionamiento pasivo. Se las concibe como instrumentos que los ayuden a tomar conciencia de los aprendizajes realizados y los orienten, a través de la devolución que se les brinda, a tomar los talleres auxiliares para compensar, repasar y enriquecer lo aprendido.

En síntesis, las autoevaluaciones son concebidas como una herramienta de intervención temprana, con una orientación más bien preventiva, tendiente a favorecer la construcción de un rol más autónomo y el fortalecimiento del inicio de la trayectoria académica.



En qué consisten las autoevaluaciones

Las autoevaluaciones, se visualizan para los aspirantes en el mes de diciembre ni bien finaliza el período de inscripción y son de carácter optativo. Están disponibles a través del entorno virtual de la facultad para los inscriptos a las cuatro carreras: Licenciatura en Administración de Empresas, Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Turismo.

Las áreas abarcadas fueron matemática, inglés y comprensión lectora. ¿Por qué estas áreas? Se apuntó a construir autoevaluaciones que permitieran identificar el manejo de habilidades generales, básicas y necesarias para el aprendizaje de los contenidos específicos de las materias de los primeros años: la comprensión de textos de tipo académico, el dominio de los temas básicos de matemática que se abordan en la secundaria y manejo del idioma inglés en un nivel intermedio, - que es el propuesto por el curriculum de escuela media -, y que es especialmente requerido en el primer año de la licenciatura en Turismo y en años posteriores de la licenciatura en Economía.

Se construyeron a través de un trabajo colaborativo en el que participaron autoridades de la facultad, profesores de la casa que operaron como los expertos de contenido, el departamento a cargo de la administración general del entorno virtual e integrantes de la Unidad Pedagógica de la FCE, especializadas en tecnología educativa y didáctica. Se trató de una labor muy enriquecedora, que no estuvo exenta de debates, acuerdos y desacuerdos, en especial, ligados a las tensiones que suelen generar los dispositivos tecnopedagógicos, precisamente por su doble condición; pero que no hubiera sido posible sin la buena disposición de los actores involucrados.

El proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación, requirió de tiempo e implicó una serie de decisiones que atraviesan varios planos que van desde lo institucional, lo didáctico y lo comunicacional hasta lo tecnológico.

LA TOMA DE DECISIONES EN BASE A LOS DIFERENTES ASPECTOS DEL DISEÑO EDUCATIVO

En el caso de esta experiencia, se trató mayormente de decisiones de carácter práctico (Feldman y Palamidessi, 2001), en el sentido de que en lugar de transpolar algún modelo previo y aplicarlo al contexto de la facultad, se creó una propuesta que, a modo hipótesis inicial y teniendo como foco lo específico de la educación en línea, fuera permeable a lo emergente del contexto, contemplara marchas y contramarchas y reconsiderara las opciones tomadas a fin de configurar y ajustar progresivamente la idea inicial, con el propósito de dar mejor respuesta a la problemática planteada.

En lo que sigue de este trabajo, proponemos exponer las decisiones que fueron configurando el campo dentro del que se desarrolló la propuesta, a fin



de traslucir el proceso a través del cual se desarrolló e implementó. Creemos que compartir "la cocina" de este tipo de iniciativas puede ser valioso para el desarrollo de experiencias similares mediadas por tecnologías. Estas decisiones, que abarcan aspectos institucionales, tecnológicos, didácticos y comunicacionales, se describen a continuación.

LA PROPUESTA INSTITUCIONAL

Las decisiones institucionales refieren a los aspectos más abarcadores y estructurales, a partir de los cuales se inició la configuración del campo de acción de esta propuesta educativa mediada por tecnologías.

Se comenzó a pensar esta propuesta de autoevaluaciones para los ingresantes de la FCE en base a los recursos disponibles y teniendo como principal objetivo el alcance del mayor público posible interesado en estudiar las carreras de esta Facultad. Al tratarse de una actividad nueva y de carácter optativo, facilitar el acceso a las autoevaluaciones de aspirantes distribuidos geográficamente era clave para lograr que el público destinatario participe. La flexibilidad horaria y espacial y la disponibilidad de las autoevaluaciones de manera permanente a través de una estrategia asincrónica, son ventajas claves que brinda una mediación tecnológica en este contexto de implementación. Por todo lo enunciado, la decisión por una modalidad online fue un elemento constituyente y fundante de toda la propuesta más que una opción entre otras a considerar.

Asimismo, el ingreso presencial para las diferentes carreras de la FCE no es eliminatorio ni obligatorio, sino nivelatorio y, como mencionamos antes, opcional. Esta característica del ingreso fue un lineamiento fuerte para el despliegue de las autoevaluaciones online, antesala de esa propuesta presencial. En otras palabras, las autoevaluaciones operarían como una estrategia en tandem con los talleres de ingreso, por lo que se pensaron como un elemento contribuyente a la nivelación y debían mantener el carácter opcional. Sobre todo, debían explicitar claramente el vínculo con estos talleres ¿cuál es el sentido de completar una autoevaluación cuyos resultados llevan a identificar que hay aspectos en los que el alumno debe trabajar para lograr un buen comienzo en las cursadas, si no se le ofrece concomitantemente, algún trayecto adicional y previo en los que poder trabajarlos? De allí la importancia de sostener la coherencia entre ambas instancias y de ofrecerlas conjuntamente en el momento de la inscripción a las carreras de la facultad.

El recorte de las áreas sobre las que se elaborarían las autoevaluaciones también fue una decisión de carácter institucional. Como se mencionó antes, se focalizaron en la identificación de habilidades generales para comprender textos académicos, operar con conocimientos de matemática básicos y comprensión de información en inglés.



EL DISEÑO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO.

De acuerdo con Schwartzman (2014) la primera decisión que se toma respecto a este tipo de experiencias, es pedagógica y responde al tipo de propuesta a realizar. Mediado por tecnología digital, el diseño pedagógico responde a cuestiones asociadas directamente con aquellas que tomamos en una clase presencial: el contenido, el tipo de propuesta, los objetivos, el tiempo, la secuencia, los destinatarios, el contexto, entre otros.

Hoy se introduce el término *diseño tecnopedagógico* (Coll, 2011) para referirse a todas aquellas características del aspecto instruccional y del recurso tecnológico que se "entrelazan" en una propuesta de educación digital. Como mencionamos en este artículo, todos los aspectos considerados en el diseño de las autoevaluaciones, no pudieron pensarse sin relación con el resto de la propuesta.

Uno de los primeros lineamientos que el equipo de trabajo presentó fue la idea de implementar autoevaluaciones y no evaluaciones on line con correcciones del docente, ésta se basó principalmente en la cantidad de alumnos que las realizarían, pero por sobre todo, en la posibilidad de visualizar inmediatamente las respuestas por parte del alumno, que a priori reemplazan la presencia del docente para otorgarlas.

El recorte de los contenidos, a cargo de los expertos de cada área (inglés, matemática y comprensión lectora), fue otra de las cuestiones fundamentales en el diseño de la pruebas on line para los ingresantes. Como esta resultaría una propuesta para que los futuros estudiantes tomaran conciencia de sus conocimientos previos y para invitarlos a los talleres de ingreso, se trabajó con la curricula de Secundaria.

Las autoevaluaciones fueron creadas, dentro del entorno virtual de la FCE, con la herramienta Cuestionario, lo que permitió trabajar, entre otras cosas, en la diversidad de ítems que fueron desde las preguntas de respuesta corta hasta las de selección múltiple. Éstas se combinaron de acuerdo al contenido de cada autoevaluación y a lo que se esperaba alcanzar con cada pregunta en particular.

Otra cuestión transversal al *diseño tecnopedagógico* de la propuesta fue el pensar las pruebas en base al tiempo estimado de respuesta de los alumnos. Se diseñaron instrumentos que requerían entre 15 y 20 minutos para ser resueltos, a fin de instar a la población destinataria a que las complete.

El feedback del docente en las autoevaluaciones estuvo dado, por la retroalimentación inmediata inherente a la tecnología elegida, que fue pensada y dialogada por los expertos en contenidos y las expertas en didáctica.

La interacción entre los alumnos y el docente fue pensada como un espacio complementario de consultas, a cargo de expertos. Este espacio de comunicación asincrónica estuvo a disposición de los ingresantes todo el



tiempo que las autoevaluaciones estuvieron disponibles para ellos.

El diseño didáctico de las autoevaluaciones, estuvo sesgado por las posibilidades y limitaciones que la modalidad online "ofrecía". Se modificaron y enriquecieron las pruebas enviadas por los docentes expertos en contenidos a fin de atender a las particularidades de un estudiante no familiarizado con la dinámica universitaria y, en especial, considerando que se trata de una propuesta on line que precede los talleres de ingreso, y por ende, funciona por fuera de un curso o actividad formativa. Uno de los ejemplos más ilustrativos de este trabajo sobre el diseño es el caso de la autoevaluación de matemática, en la que se modificó la redacción de las consignas, se incluyeron gráficos, se explicitó el tema al que se refería cada ejercicio y se crearon ítems de opción múltiple para que el alumno no tenga que escribir las ecuaciones. Todas estas mediaciones fueron pensadas desde el diseño instruccional para "acercar" el rol del docente con el alumno, y achicar la brecha que suele generarse en este tipo de propuestas.

LAS DECISIONES COMUNICACIONALES

Este trabajo estuvo a cargo de la **Unidad de Comunicación Institucional** de la Facultad, quien fuera la responsable de la edición y diseño visual de la propuesta.

La difusión general a los ingresantes se realizó a través de folletería diseñada para informarlos sobre cuestiones básicas de su inscripción a la facultad y la estrategia de ingreso que comprendía, como se mencionó anteriormente, las autoevaluaciones online y los talleres presenciales optativos del curso de ingreso. También se destinó un espacio dentro de la página Web de la facultad para invitarlos especialmente a realizar dichas evaluaciones online.

Enreferencia al diseño visual de la sauto evaluaciones, fuenecesario considerar diferentes cuestiones de índole didáctico, tecnológico y comunicacional: la edad de la población destinataria, el tratamiento del contenido, el tipo de instrumento, el tiempo de resolución, entre otras.

Se seleccionaron los elementos apropiados para mejorar la calidad del mensaje que se pretendía transmitir. "La elección de la tipografía, el correcto uso del color, la selección del tipo de imagen, el manejo del espacio dentro del campo gráfico son elementos esenciales para la correcta construcción de mensajes visuales" (Calderone, S/F: 10). Por ello, todos estos fueron considerados para el diseño de las autoevaluaciones:

- El color de básico elegido fue el naranja, respetando el color con el que la facultad representa a los estudiantes de grado.
- Las imágenes fueron muy sencillas, acompañando la idea transversal de este diseño de despojar de elementos innecesarios la parte principal de la página.
- Se optó por un diseño lineal, donde se podía acceder a todas las



autoevaluaciones desde una misma "página", solo se generaba un recorrido hipertextual cuando el ingresante clickeaba para resolver cada autoevaluación.

- Por último, el texto dirigido a los ingresantes para explicar la función de las autoevaluaciones no fue extenso, sino breve y específico, también aquel que describía a cada uno de los instrumentos de evaluación.
- La tipografía fue de líneas simples.

Es necesario mencionar un espacio virtual creado y destinado especialmente para que los estudiantes, al momento de realizar las autoevaluaciones, puedan expresar sus inquietudes respecto a la realización de los mismos, y estas eran respondidas por los diseñadores de las autoevaluaciones. La creación de este espacio, además de una decisión comunicacional, fue ante todo una decisión de índole pedagógico- didáctico.

La tecnología elegida

En el plano tecnológico, uno de los primeros aspectos a considerar fue la herramienta con la que se iban a implementar las autoevaluaciones. La Facultad cuenta con un Moodle propio, además de con otras herramientas como por ejemplo las redes sociales. Sin embargo, por la complejidad de la propuesta y las facilidades que otorga un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, se optó por la primera.

AU24 (<u>www.au24.econo.unlp.edu.ar</u>) como es conocido el entorno Moodle de la FCE, brinda muchas posibilidades para el diseño, la implementación, corrección y posterior análisis de datos de las autoevaluaciones.

Dado que este entorno alberga todos los demás cursos que se ofrecen en la facultad y que originalmente se pensó en elaborar autoevaluaciones abiertas, (en el sentido de que estuviesen disponibles para todos aquellos interesados en estudiar ciencias económicas más allá de que luego se convirtieran o no en alumnos de la facultad), se propuso y finalmente se concretó, la creación de un entorno paralelo, Au24 ingreso. El no incluir las autoevaluaciones en el Moodle original, se vinculó con la intención de reducir los riesgos de exponer al hackeo los demás cursos existentes, dado que cualquier persona podía ingresar (y eventualmente vulnerar el sistema).

Más adelante, con el propósito de asegurar una mayor difusión de esta nueva oferta, se optó por ligar el acceso a las autoevaluaciones con la inscripción a la facultad. Así, poco después de concretada la inscripción, los alumnos recibían un nombre de usuario y una contraseña (DNI) para que pudieran tener acceso. De esta forma, las autoevaluaciones dejaron de estar abiertas para un público general y se circunscribieron sólo a aquellos que se inscribieran como alumnos. Con esta decisión, el entorno paralelo específicamente creado para las autoevaluaciones, dejaba de tener su sentido original.



Las cuestiones mencionadas fueron objeto de largos debates en las que participaron las autoridades, el equipo a cargo del entorno virtual y la Unidad Pedagógica y resultan un claro ejemplo de las marchas y contramarchas del proceso de diseño, desarrollo e implementación.

Dentro del entorno creado para las autoevaluaciones, los ingresantes tuvieron acceso a diferentes espacios: una vez logueados, podían ver una página principal con tres grandes columnas, una destinada a la "bienvenida", otra referida a "información, consultas y ayuda" y la de las "Autoevaluaciones". Estas, ofrecían una breve descripción de cada uno de los espacios y los links pertinentes a cada columna. El aula donde se presentaron las autoevaluaciones, aprovechó las facilidades del entorno, mostrando una introducción a los instrumentos, una descripción general de las tres temáticas y dentro de cada una, un link a la autoevaluación.

Las autoevaluaciones fueron creadas con la herramienta "Cuestionario"; esta fue elegida por la variedad de opciones que brinda para el diseño de los ítems, la posibilidad de feedback automático (lo cual permite validar la respuesta de manera inmediata, con la ventaja que esto significa en términos pedagógicos) la alternativa de regular la cantidad de intentos permitidos y otras facilidades que en este caso particular, no fueron finalmente empleadas.

El entorno Moodle en general y la herramienta de "cuestionario" en particular, facilita además la recolección de datos cuantitativos arrojados de las interacciones de los usuarios con el sistema, otra gran ventaja de este tipo de tecnologías. Los datos cualitativos y cuantitativos recolectados del uso de cada herramienta por parte de los alumnos, permitió hacer un posterior análisis de la experiencia por parte del equipo de trabajo, que facilitó no solo la visualización de los resultados de la experiencia, sino también la sugerencias de mejora para las futuras implementaciones de las autoevaluaciones de ingreso.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En relación a los primeros resultados de la experiencia mencionaremos sólo algunos aspectos que nos parecen más relevantes:

-Alanalizarlarespuesta ala auto evaluación (considerando su completamiento, calificaciones y tiempo de resolución) nos encontramos con la necesidad de hacer una distinción entre quienes "entraron" a verla y quienes la completaron, resolviéndo la dentro de los tiempos esperables. De la totalidad de los cerca de 2000 alumnos ingresantes en 2015, aproximadamente el 40% "entraron" en la auto evaluación de comprensión lectora, otro 40% en la auto evaluación de matemática y un 25% en la de Inglés. En el caso de quienes las completaron, la proporción es bastante menor: un 15% en el caso de comprensión lectora, un 20% en el caso de matemática y un 14% en el caso de inglés. Es evidente



que se trata de una propuesta muy reciente, - este es el primer año que se implementa -, y seguramente su instalación entre el público ingresante será progresiva año a año.

- Actualmente se están cruzando los datos para identificar cuántos de los estudiantes que hicieron las autoevaluaciones, se inscribieron y asistieron a los talleres optativos; esta información nos permitirá definir en qué medida las autoevaluaciones cumplieron con su fin último, contribuir a acercar a los ingresantes de primer año a los talleres optativos de ingreso, tramos adicionales pensados para fortalecer sus aprendizajes previos y mejorar el comienzo de su trayectoria académico.
- El funcionamiento de AU24 ingreso fue óptimo, no sólo ofreció una variedad amplia de opciones para la construcción de los ítems, sino que además brindó información sumamente relevante sobre el funcionamiento de las autoevaluaciones en relación a la población destinataria: a través de análisis estadísticos automatizados, fue posible identificar cuestiones como el poder de discriminación de los ítems, y su nivel de dificultad.

La implementación de las autoevaluaciones de ingreso en la Facultad, es un proceso que irá resignificándose y ajustándose en cada una de sus ediciones. Para su futura implementación en 2016 ya se está trabajando en cambios que posibiliten una mayor llegada a la población destinataria, así como de un mejor aprovechamiento pedagógico del diseño de la propuesta y del entorno virtual paralelo AU24Ingreso que les da soporte.

BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e- Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M6
- Calderone, M. (S/F). La Comunicación visual. En Calderone, M. Comunicación visual para docentes. Recursos para la producción de material didáctico. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires, Argentina.
- Camilloni A. (2004). Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, XIV (68). Montevideo, Uruguay.
- Coll, C. (2011) Prólogo: el diseño tecnopedagógico. En Díaz Barriga, F.; Hernández Rojas, G.; Rigo Lemini, M. (eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. pp. 9-13. Facultad de Psicología. México: UNAM.



- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EHJYJi2noxgJ:cedoc.infd.edu.ar/upload/Cols_Laformacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=arPp1-18.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Buenos Aires: Serie Formación docente N º 1.* Los Polvorines: Secretaría Académica, UNGS.
- Sacristán, G. (1993). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.
- Schwartzman, G.; Tarasow, F.; Trech, M. Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el Diseño de la Educación en Línea. En Schwartzman, G.; Tarasow, F.; Trech, M. (2014). De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. Buenos Aires: Flacso, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Tarasow, F. La Educación en línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, G.; Tarasow, F.; Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* Buenos Aires: Flacso, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

EXTENDER EL AULA POTENCIALIZANDO LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA CON TIC

Camartino, Marta, martacamartino@hotmail.com Godoy, Gisela, giselagodoy8@hotmail.com Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Entre Ríos

ENCUADRE DE LA EXPERIENCIA

Los avances tecnológicos producidos en los últimos años han originado profundos cambios en la sociedad, en particular cuando se observan las TIC, estas tecnologías reflejan desigualdades, fracturas y diferencias culturales que nos atraviesan, aun cuando nos neguemos a utilizarlas. Aparecen nuevas lógicas de producción y circulación del conocimiento que, como docentes, debemos estar preparados para poder entenderlas, analizar sus efectos y aprovechar sus potencialidades, así ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar criterios para explotar al máximo las posibilidades que brindan las TIC, propiciando un uso más reflexivo y estimulante en el ámbito escolar.

A partir de estos supuestos, se tienen en cuenta las nuevas alfabetizaciones que atraviesan las aulas, esto implica que hay más de una forma de alfabetización para que los alumnos aprendan y adquieran en la escuela. Hoy no se concibe la alfabetización como una habilidad cognitiva propia de cada individuo, sino las "alfabetizaciones" como un conjunto plural de prácticas sociales en las que la lectura, la escritura y la oralidad participan en diferentes formas (Magadán, 2012). En este sentido Dussel (2009) plantea que el concepto de "alfabetización" supone el aprendizaje de lenguajes que no se limitan solamente a los del lenguaje oral o escrito. Así, podría pensarse en la incorporación de las TIC más allá del recurso didáctico que permite extender las posibilidades del aula, sino también como "un ámbito productivo y recreativo de la cultura contemporánea", que permita de la mano del docente la interacción entre nuevas tecnologías estimulantes y productivas, y contextos y usuariosproductores más críticos. De esta manera, incentivar mejores producciones, en términos de las herramientas intelectuales disponibles para plantearse interrogantes que ayuden a reflexionar, lograr acceder a otros caminos y adquirir otros saberes que enriquezcan la vida de los alumnos.

El equipo de cátedra de "Didáctica de la Educación Tecnológica", perteneciente al 3º año del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria, viene trabajando y perfeccionándose en el uso pedagógico-didáctico de las TIC, con algunas incursiones para los estudiantes; pero en el 2014 se propone incluirlas en el Proyecto de Cátedra. Desde las



experiencias personales con TIC, se piensa su integración en las clases, a partir de esta inquietud, luego de charlas y debates, surgen una serie de interrogantes: ¿de qué manera introducir el uso de las TIC para que realmente mejore la cátedra? En este sentido, ¿Cómo lograr, a partir de competencias y habilidades ya adquiridas, en relación al manejo de las TIC, la apropiación y construcción de conocimientos propios/específicos de la Educación Tecnológica? cabe entonces la pregunta: ¿Se puede construir un espacio de interacción con el Conocimiento Tecnológico, a partir de la mediación de las TIC, para la construcción de capacidades en relación a este tipo de conocimiento? ¿Qué intervenciones realiza el docente y qué papel le asigna al alumno en ese espacio?

Cuando se piensa en la utilización de recursos TIC para la cátedra, no se trata solo de programar una innovación en el aula sino de plantear la formación de los estudiantes, para el desarrollo de un quehacer docente actualizado, dinámico, crítico y flexible que permita el abordaje didáctico, potencializando el encuentro de los estudiantes con el contenido a partir del uso de las TIC, abriendo así los límites del aula.

CONCEPTOS Y SUPUESTOS QUE SE PONEN EN JUEGO

Existe una reconfiguración social y cultural dada por la incorporación de las TIC a las prácticas sociales y por ende a las educativas, planteándose nuevos escenarios que determinan nuevos entramados de derechos e inclusión social. Este fenómeno, dinamizador de cambios, origina formas de construir desigualdades y exclusión social, lo que algunos autores denominan "brecha digital" que sobrepasa lo tecnológico y se constituye como una manera de pensar y comunicarse en la sociedad actual.

Dicha reconfiguración sociocultural provocada por la inclusión de las TIC, agrega un ingrediente más a la complejidad abordada en la formación de docentes, que logren apropiarse de estas nuevas formas de enseñar y aprender, actuando las mismas como verdaderas bisagras entre lo propio y lo ajeno.

Estas realidades, interpelan los enfoques hacia el conocimiento, demostrando la complejidad del mismo desde las profundas retroalimentaciones que producen el uso de las TIC. En cuanto a internet, no solo se navega en busca de información, cada vez es mayor la tendencia del usuario a publicar en la red, lo cual desarrolla procesos, habilidades y competencias que potencializan lo intelectual y académico. Al decir de Cobo (2006), Internet ofrece una "arquitectura de la participación", a partir del uso de diversas herramientas en línea, conformando nuevas dinámicas de construcción del conocimiento colectivo en el contexto de la Sociedad del Conocimiento.

En este sentido, se sostiene la importancia del desarrollo del aprendizaje



colaborativo que tiene una doble dimensión, colaborar para aprender y aprender a colaborar (Rodríguez Illera, 2001), se pretende generar procesos de reconstrucción del conocimiento, de manera que cada individuo aprenda más de lo que aprendería por sí solo, debido a que se manifiesta una interacción de los integrantes de un grupo, accediendo a la idea de "comunidad".

Como eje de los contenidos a trabajar, se propone conceptualizar el enfoque de proceso y su relación con el enfoque de sistemas, para que de esta manera, los futuros docentes logren comprender la articulación posible entre los procesos tecnológicos, las mediaciones que se utilizan para llevarlos adelante y los sistemas sociotécnicos donde se desarrollan. Así, se tensiona el entramado conceptual desde donde se viene trabajando y se pone de manifiesto la reorganización de los contenidos de Educación Tecnológica, desarrollados en los NAP.

La educación tecnológica, acordando con Cwi (2005), se constituye en una composición entre lo técnico y lo humanístico ya que involucra el estudio de los artefactos y los procesos tecnológicos creados por el hombre, así como también la relación de ellos con las personas que los crean en un tiempo y espacio determinados. Esta relación permite visualizar cómo el hombre modifica los sistemas socio-técnicos pero también cómo ellos transforman los hábitos y costumbres de la sociedad.

Se van esbozando las maneras de implementar las TIC, visualizando algunos posibles cambios, por ejemplo: la posibilidad de interacción entre estudiantes para realizar trabajos colaborativos y cómo cambiaría la relación con el docente. Podría generarse una comunicación más fluida y dinámica, teniendo en cuenta lo acotado del tiempo de encuentro: un cuatrimestre.

En este sentido, Burbules (2008) sostiene que la integración de las TIC supone cambios y riesgos en las formas de enseñar y de aprender, en los vínculos que docentes y estudiantes establecen con el conocimiento y en las diversas posibilidades que las TIC ofrecen como herramientas colaborativas y en red. Desde esta mirada "se rompe con los límites de la escolarización", la escuela ya no tiene monopolizado el conocimiento y los jóvenes manejan las tecnologías con cierta experticia que en muchos casos superan a los docentes, por eso debemos replantearnos cómo ayudarlos a integrar sus saberes para aprender a realizar juicios críticos, a evaluar beneficios y propósitos, que les permitan adquirir la experiencia necesaria para la toma de opciones que habilite aprendizajes, mientras el conocimiento sigue cambiando.

EL DESAFÍO ENTRE TEORÍA Y REALIDAD

Desde estas líneas, se pretende compartir un recorrido para analizar y reflexionar sobre la implementación de una experiencia con TIC, que pone



en juego las decisiones que se toman en el aula de Didáctica de la Educación Tecnológica, no solo para fortalecer la comunicación entre los actores involucrados, sino como potencializadora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, actuando también como andamiaje para las futuras prácticas docentes de nuestros estudiantes.

Desde el proyecto de cátedra se sostiene que: 1) no se puede enseñar lo que no se conoce y se comprende y 2) todo docente enseña como aprendió; por lo tanto es importante, la experiencia que vivencian en el aula los futuros docentes.

Para llevar adelante lo planificado se piensa en la disponibilidad de usar notebook/netbook que algunos estudiantes tienen, se acuerda para que traigan sus máquinas y se solicita un aula con acceso a wi-fi. Entonces, se analiza la posibilidad de adecuar diversas estrategias didácticas y metodológicas para que, la incorporación de al menos una computadora por grupo, enriquezca el proceso, sin anular otros recursos de aprendizaje ya existentes.

En el armado de las secuencias del cursado, se tuvo en cuenta el marco teórico-conceptual TPACK, que especifica que el uso adecuado de las TIC en la enseñanza requiere el desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado, "sirve no solo para unificar las propuestas de integración de tecnologías en la educación, sino también para transformar la formación docente y su práctica profesional" (Mishra y Koehler, 2006). Este modelo tiene en cuenta tres tipos de conocimientos que interaccionan cuando se plantea el uso de las TIC en educación, la relación entre el conocimiento pedagógico y el disciplinar es el saber que utiliza todo docente para enseñar, cuando además, aparece el conocimiento tecnológico supone integrar las TIC en sus clases, esto implica un reajuste de las prácticas, resignificando la interacción pedagógicacurricular. Se piensan secuencias didácticas donde se generen nuevas formas de conocimiento que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que llevamos adelante con nuestros estudiantes, enfrentando el desafío de que "saber cómo utilizar tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología" (Mishra y Koehler, 2006).

Si bien, en la formación docente no trabajamos dentro del modelo 1a1, se toman las consideraciones del mismo para generar capacidades y entornos de aprendizaje mediados por TIC. Entendemos que las posibilidades de generar nuevas formas de enseñar y aprender con TIC son infinitas", trataremos de identificar ahora cómo la propuesta de este trabajo, toma algunas de esas maneras que se entraman en el quehacer cotidiano del aula y no pueden ser "miradas" por separado, construyendo en su conjunto un ambiente de aprendizaje que permite optimizar el conocimiento disciplinar y su transferencia. Se transita por los ejes que propone Sagol planteando: enseñar con "contenidos educativos digitales" desarrollando habilidades para "la gestión"



de la información" y para el logro de "publicaciones" en plataformas informáticas que permiten armar "redes"; así también utilizamos "materiales multimedia" y pusimos en juego el "trabajo colaborativo" de nuestros estudiantes.

Enseñar con contenidos educativos digitales: las tareas de consumo y producción de información serán en soporte digital, se recurre a un correo Gmail, que se utiliza sólo para comunicaciones entre docentes y estudiantes. Se digitaliza toda la bibliografía como también las actividades, consignas, apuntes y materiales producidos por la cátedra. Se almacena dicho contenido en una carpeta de Google Drive, habilitada desde el correo Gmail de la cátedra y se comparte con los estudiantes, permitiendo la accesibilidad al material, evitando la fotocopia. A partir del uso de recursos como PowerPoint se exponen las actividades propuestas en cada clase, mostramos y retrabajamos las ideas que se quieren poner en tensión, desde el contenido específico y las relaciones que pueden establecerse entre los conceptos y la complejidad que presenta el mundo artificial, objeto de estudio de esta disciplina.

Enseñar para la gestión de información: en relación con la digitalización, se plantea el desarrollo de habilidades para transformar la información en conocimiento. Son competencias fundamentales en entornos de aprendizaje abiertos, que posibilitan una actuación productiva de los estudiantes en contextos de incremento y dinamismo de la información. En cuanto a la tarea docente de buscar, encontrar y organizar la información disponible para la cátedra, también involucró criterios de selección y validación; formas de almacenar y ordenar; pensar en condiciones y estrategias para implementar búsquedas con los estudiantes; como así también la manera para que puedan comunicar, sintetizar y articular lo trabajado en cada actividad propuesta. Enseñar con entornos de publicación: se plantea un espacio de producción de los estudiantes, incentivando la toma de apuntes de clase, reelaboración y construcción de textos propios, que luego de cada actividad deben ser socializados en las puestas en común de la clase. Todos los trabajos son publicados en una carpeta compartida de cada grupo con el equipo docente, en Google Drive. Así nos "corremos" del uso de internet como mera búsqueda, colocando a los estudiantes en un lugar activo en el proceso de aprendizaje, en el que se exigen procesamientos de la información altamente productivos. Se estimula este tipo de tarea ya que "incrementa el proceso cognitivo, desarrolla competencias extra, construye una identidad intelectual y académica y optimiza la evaluación" (Sagol, 2012).

Enseñar con redes sociales: se parte de utilizar Word como un entorno conocido, que permite acceder a una forma nueva de trabajo, a partir de un documento compartido en Google Docs. Se incentiva el uso de una plataforma informática para armar una red propia, que permita compartir documentos hacia el interior del grupo y con los docentes, generando nuevos modos de



intercambios, discusiones, tomas de decisiones y participación que enriquecen el trabajo colectivo, el saber y las experiencias del cursado. Es la intensión propiciar un sistema de comunicación a modo de "micro-red" que genere sentimiento de "comunidad" en el grupo.

Enseñar con materiales multimedia: Los materiales multimedia son recursos que se utilizan en diferentes actividades de las secuencias, a partir de la selección de videos, se intenta potenciar el lugar del docente como mediador. Este tipo de tareas permite traer al aula situaciones, procesos y diferentes representaciones de la realidad, que de otra manera, no tendrían posibilidad de tratamiento en clase. Así pensar el aula más allá de sus paredes, poder "visitar" diferentes lugares y observar las diversas formas de producir; por ejemplo: ladrillos.

Enseñar con trabajos colaborativos: la enseñanza de Educación Tecnológica plantea la creación de situaciones didácticas a partir de estrategias basadas en la resolución de problemas técnicos, que permitan al alumno, experimentar un saber práctico llevando adelante procedimiento y reflexionando sobre esas acciones para poder comprenderlas y lograr representarlas, apropiándose así de dichos conocimientos. La organización para dichos trabajos genera un ambiente de aprendizaje colaborativo, basado en actividades grupales, que permiten el desarrollo de habilidades personales y sociales, enfatizando en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos. Se plantea potencializar estas actividades colaborativas en el aula con el uso pedagógico de la web 2.0, que ofrece un entorno dinámico y participativo, basado en la interactividad, habilitando la construcción colaborativa de conocimientos a través de herramientas pensadas para trabajar con otros. Acordamos con Pico y Rodríguez (2011), en que "la capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo adecuadamente diversas tareas supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones que se deben movilizar conjuntamente para lograr una acción eficaz" (p.9). Por lo cual intentamos generar competencias para trabajar con otros y colaborar en experiencias de aprendizaje, que se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red.

Se trabajan colaborativamente las conclusiones y producciones de cada actividad en Google Drive, en sus diferentes aplicaciones para compartir textos, presentaciones, y demás producciones de los estudiantes. Para la representación de diagramas, se proponen programas que permiten la edición compartida, como Gliffy, Lucidchart o Cacoo; y su interacción con los otros programas utilizados. Además se sugiere el programa Día, para utilizar cuando no se tenga posibilidad de conexión. Con el acompañamiento docente, los estudiantes realizaron presentaciones dónde cada grupo compartió en clase sus conclusiones, conceptualizaciones y diagramas, para abrir el debate y sacar conclusiones.



La intensión de esta experiencia es lograr incorporar a las prácticas áulicas de la didáctica de la Educación Tecnológica, diferentes recursos TIC que poseen potencial para promover el desarrollo de capacidades vinculadas con el modo en que se produce la construcción del conocimiento tecnológico. Poder pensar en una "enseñanza poderosa", como propone Maggio (2012) es lograr reconfigurar nuestras prácticas de enseñanza, permitiendo una "profunda integración" de las TIC que producirían transformaciones en las nociones de verdad y conocimiento.

EL INICIO DE UN TRABAJO COMPARTIDO

De esta manera transitamos la cursada con la incorporación de las TIC al espacio curricular y vivenciamos, como expresa Sagol (2012)

continuidad, co-creación y caos, como las variables de un trabajo entre varios que construyen un producto concreto y también un producto simbólico con la información transferida y creada", lo que nos permitió producir su transformación en conocimiento. La reestructura del trabajo en el aula con la integración pedagógica de las TIC generó cambios en los vínculos docentes-estudiantes y en el interior de las prácticas mismas, nos planteamos la didáctica utilizando TIC, para la formación en didáctica de la Educación Tecnológica; sosteniendo que "en un mundo donde el conocimiento se construye de manera diferente hay que enseñar y aprender de manera diferente.

Los supuesto de que los estudiantes manejaban ampliamente las TIC y las redes sociales, se desvanecieron cuando detectamos que algunos no disponían de un correo electrónico o desconocían la forma de utilizar y acceder al tipo de trabajo solicitado en Google. Si bien no utilizamos en todo momento la computadora para el estudiante, nos propusimos el uso de TIC en todas las acciones del docente.

Entonces fuimos desarrollando un recorrido factible de ser llevado adelante, pensando que los cambios deben ser progresivos para afianzarse en el tiempo, tomando los espacios y los momentos para la adaptación tanto del equipo como del alumnado.

La dinámica de una carpeta de clase construida entre todos, fue valorada por los estudiantes y más aún el haber podido "vivenciar" en diferentes momentos de la cursada y de diversas maneras la inclusión pedagógica-didáctica de las TIC para su futuro rol docente.

La última palabra la tienen los estudiantes, al finalizar el cuatrimestre expresan:

...el gran desafío fue el uso del Google Drive, no se trabajó en otras cátedras, estábamos acostumbradas al Word y al principio es como que no lo entendíamos, pero después la verdad que está bueno trabajar así,



aprendimos muchas cosas, porque no necesitábamos juntarnos persona a persona y podíamos trabajar virtualmente y ahí en el mismo momento en el documento se podían ir haciendo modificaciones, trabajamos las cuatro al mismo tiempo...

...en otras materias nos hablan de la problematización del conocimiento con los alumnos pero nos dan teoría y no problematizamos, en cambio acá tuvimos la experiencia de problematizar desde la práctica en cada actividad y poder pensar así en trabajar luego con los chicos. En todas las clases tuvimos actividades donde problematizamos algo o teníamos que producir algo...

...Rescatamos la experiencia de los videos, que nos permite pensar como trabajar así con nuestros alumnos porque no es lo mismo que uno les cuente a que ellos lo puedan ver, mirar las imágenes, ver los gestos técnicos que hacían...

... rescatamos desde el primer momento el uso de las TIC, tanto el material propuesto por la cátedra, esto de que sea on-line a nosotros nos facilitaba acceder en cualquier momento porque lo teníamos disponible y el tema de abaratar los costos en cuanto a sacar fotocopias y por otro lado el uso de ese material nos demandaba aprender otros programas que antes no sabíamos...

...tuvimos que crear una cuenta Gmail y los documentos compartidos, que en un primer momento decíamos no, no la vamos a poder hacer y después entro ella y entramos... bueno una experiencia nueva que nos costó... porque trabajábamos por Face pasándonos los archivos, pero nos costó así por Gmail con documento compartido donde incluso ella subía algo y lo comentábamos, lo corregíamos y así trabajamos de otra manera... (Estudiantes).

BIBLIOGRAFÍA

Burbules, N. (2008). Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del *Seminario internacional: Cómo las TIC transforman las escuelas.* Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/lastic-aula-agenda-politica.pdf

Cobo Romaní, C. (2009). *Conocimiento, creatividad y software libre: una oportunidad para la educación en la sociedad actual.* Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/cobo.pdf

Cwi, M. (2005). La Educación Tecnológica: ¿estudios técnicos o humanísticos? Grupo Docente, Nº 16. Recuperado de http://www.grupodocente.com/rdocente/publico/numero16/temasdeeducacion/notas/laeducaciontecnologica/index.htm



- Dussel, I. (2009). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela.* Conferencia en Virtual educa 2009. Recuperado de http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- Magadán, C. (2012). Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas, Enseñar y aprender con TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mishra P. y Koehler M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Recuperado en inglés de http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Pico, L.; Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280
- Rodríguez Illera, J. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Anuario de Psicología 32 (2) ,63-75. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/anuario-psicologia/article/viewFile/61669/88436
- Sagol, C. (2012). Material de lectura: Líneas de trabajo con modelos 1a1 en el aula I y II, El modelo 1 a 1. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ANDAMIAJES EN LA VIRTUALIDAD: ENTRE LO INVISIBLE Y LO EVIDENTE. ESTUDIOS DE CASOS DE LOS SEMINARIOS DE POSGRADO VIRTUALES EN LA UNLU

Cicala, Rosa, rosa.cicala@gmail.com Universidad Nacional de Luján. UNIPE

En este artículo se estudian las tensiones entre lo "invisible" y "lo evidente" en una propuesta de enseñanza virtual, a partir del análisis de tres seminarios de posgrado que se dictaron bajo la modalidad a distancia –totalmente virtual- desde el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Nos estamos refiriendo específicamente a:

- Seminario "Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958-2008)", responsable Dra. Graciela María Carbone, aprobado por Disp. 069/2013 del CDDE UNLu y dictado en el segundo cuatrimestre de 2013. Para los fines de este artículo en lo que sigue lo denominaremos Seminario 1.
- Seminario "Las imágenes en la educación, con énfasis en los libros de texto", responsable Dra. Gabriela Cruder, aprobado por disposición departamental N° 209/13 del CDDE UNLu y dictado durante el primer cuatrimestre de 2014 (Seminario 2).
- Seminario "Los manuales de Lengua Extranjera: perspectivas de abordaje y contextualización", responsable Dra. Rosana Pasquale, aprobado por disposición departamental N° 293/14 del CDDE UNLu y dictado durante el primer cuatrimestre de 2015 (Seminario 3).

Estos seminarios forman parte del Programa "Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal", aprobado por Disp. 136 / 2015. La conformación de un programa responde a la necesidad de brindar reconocimiento a trayectorias realizadas por los cursantes que están profundizando sus estudios sobre el libro de texto como objeto cultural tematizando y problematizando las vinculaciones con la formación docente y la educación formal.La autora de este artículo se desempeñó en los tres seminarios como responsable tecno-pedagógica de la virtualización.

ALGUNAS APRECIACIONES RESPECTO AL ESTADO ACTUAL DE LA EAD EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

La organización y gestión académica de propuestas de enseñanza en modalidad a distancia, desde sus primeras experiencias, evidenció como necesidades la conformación de equipos interdisciplinarios y la generación de estrategias de acompañamiento –tanto para los estudiantes como para los



docentes- (Carbone, 1987; Litwin, 1994; Mena, 1987; Watson, 2009). Estos dos pilares que caracterizaron a la modalidad fueron objeto de reflexión pedagógica profunda. Así, se generaron en el campo de la Educación a Distancia debates e investigaciones que privilegiaron la dimensión didáctica.

El desafío permanente de la educación a distancia implica recordar el sentido político con el que nació la oferta, reconocer si los soportes tecnológicos que se están utilizando son los más adecuados para el desarrollo de los contenidos, identificar la propuesta de enseñanza y la concepción de aprendizaje que subyace y analizar de qué manera se consideran los desafíos de la "distancia" entre los alumnos y los docentes, y de los alumnos entre sí. Ningún buen programa de educación a distancia resolvió de mejor manera, aun empleando tecnología de punta, la convivencia de los estudiantes en un "campus real" o la larga y fructífera conversación cara a cara con un docente. Tampoco es un desafío que se propone. Su verdadero desafío sigue siendo su sentido democratizador, la calidad de la propuesta pedagógica y la de sus materiales. (Litwin, 2000: 26-27).

En el ámbito nacional, las discusiones relacionadas con la gestión institucional de proyectos de Educación a Distancia se dieron en el seno de la elaboración de proyectos específicos considerando las particularidades de cada institución. Esta temática tuvo menor presencia en los debates académicos y en las investigaciones del campo.

En la actualidad, la inclusión de las TIC en las universidades -especialmente la extensión de uso de las plataformas educativas- está generando debates para repensar las estructuras organizativas que conjuguen las instancias presenciales con las potencialidades que ofrecen las TIC para la mediatización de la enseñanza.

Los cambios no refieren solamente a la tradicional modalidad a distancia que asume profundas reingenierías, sino también a la tradicional educación presencial que creciente incorpora plataformas, aplicaciones informáticas, laboratorios como aulas, dinámicas weberizadas de interacción y trabajos en redes digitales colaborativamente. (Rama, 2013: 28).

Los procesos de internacionalización de la educación superior fueron y son un marco para la discusión y toma de postura respecto a políticas que replantean la modalidad a distancia-virtual. En estos nuevos escenarios las TIC ofrecen potencialidades para:

- Establecer comunicaciones interculturales, intra e interuniversitaria.
- Crear lazos entre investigadores con sus consecuentes intercambios de hallazgos, interrogantes y procesos de investigación.
- Generar condiciones para establecer vínculos entre proyectos universitarios de docencia y extensión.



• Brindar oportunidades educativas a quienes tengan restricciones para desplazarse hacia un recinto físico donde se desarrolla la instancia formativa y/o para quienes requieran mayor flexibilidad temporal para organizar su estudio.

También genera riesgos, tal como lo señala Jorge Ares Pons (2006):

Una internacionalización genuina y plausible, construida sobre bases solidarias y de real y mutua complementación; sin fines de lucro (explícitos o enmascarados); respetuosa de la idiosincrasia, los valores y las identidades culturales de los pueblos, es cada vez más avasallada por el poder económico que maneja la gran parafernalia de los medios virtuales y, a través de ella, implanta en los países menos desarrollados, sus propios contenidos educativos, fruto de contextos sociales y culturales muy diferentes de los del receptor. Este, pasivamente irá internalizando pautas, valores, cosmovisiones y hasta información, metodologías y prácticas muchas veces ajenas a su realidad. Se desnaturaliza el propio cometido de "nation-building", cometido que hasta los organismos transnacionales de crédito han terminado por reconocer como un objetivo fundamental en la educación universitaria (construcción de identidad nacional). Si bien esta objeción es aplicable en buena medida a gran parte de la enseñanza íntegramente no presencial, es doblemente condenable en el caso de las formas transfronterizas, tecnocratizadas al máximo y ajenas a los cuestionamientos críticos -éticos y epistemológicos- que por definición deben caracterizar a la educación universitaria (pp. 33-34).

En este contexto, surge como necesidad repensar mecanismos regulatorios para garantizar propuestas formativas de calidad que respetando los propósitos y enfoques de cada universidad aprovechen las potencialidades que ofrecen las TIC en el ámbito universitario.

Los cambios en los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento vienen interpelando a las instituciones de educación superior. En el ámbito de la educación superior, muchos docentes y muchos estudiantes estamos atravesando transformaciones que afectan tanto nuestras subjetividades como las formas de encarar nuestros roles académicos. En la actualidad, pensar la educación a distancia virtual dentro de una institución concebida desde la presencialidad implica abordar cambios internos y externos. Internos, en tanto, suponen un cambio cultural en la institución y externos porque la proyección de la oferta más allá de la cobertura geográfica supone repensar sus alcances.

Para dar cuenta de esta realidad, referenciamos a algunos sucesos actuales:

• La publicación por parte del Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación del DOCU N° 4 "La educación a distancia", en el cual se enuncia que "estamos viviendo un momento en que la educación a



distancia requiere debate profundo" y propone debates sobre "el sentido que atribuimos a los vínculos entre democratización, inclusión, calidad, propuesta/demanda educativa y educación a distancia".

- La creación la Subcomisión de Educación a Distancia dependiente de la Comisión de Asuntos Académico del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- Discusiones en el seno del CIN de un nuevo reglamento sobre Carreras dictadas bajo la Modalidad de Educación a Distancia. En esta disposición se propone la derogación de la resolución 1717/04.

Entendemos que la reflexión pedagógica en torno a la gestión institucional de proyectos de Educación a Distancia y la discusión de diversos marcos teóricos que abonen a iluminar las problemáticas se convierten en herramientas para comprender las instituciones, para interpretar desde otras perspectivas las prácticas que allí se desarrollan como "algo normal", para interpretar los condicionantes y contradicciones a los que se enfrentan los equipos de trabajo cuando proponen la implementación de una propuesta formativa virtual. La inclusión de proyectos de Educación a Distancia en una institución provoca ciertos "movimientos", se evidencian ciertas incompatibilidades y/o restricciones dado que se necesitan instalar dinámicas de trabajo diferentes que no están contempladas en las normativas de aquellas instituciones universitarias que fueron creadas para el dictado de carreras presenciales. En esta línea, presentamos las experiencias del dictado de seminarios de posgrado totalmente virtuales que se vienen organizando desde el Departamento de Educación de la UNLu.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS VIRTUALES: HACIENDO EVIDENTE ASPECTOS INVISIBLES

De la gestión institucional

Como antecedentes a los seminarios 1, 2 y 3 que son objeto de estudio en este artículo citamos tres elementos clave:

- Los proyectos de investigación en los cuales se sustentan las propuestas pedagógicas de cada seminario. Destacamos el valor de contar con propuestas académicas sólidas tanto en aspectos epistemológicos como didácticos.
- Las reflexiones teóricas y experiencias desarrolladas en la División Educación a Distancia respecto a la modalidad. En particular, recuperamos los aportes de proyecto Semipresencial para diseñar, producir y evaluar el cursado en modalidad a distancia de tres asignaturas de la carrera de Administración (1997-2000).
- La disponibilidad de uso de la plataforma e-ducativa, como herramienta



de gestión administrativa-pedagógica, gestionada desde la Secretaría Académica de la Universidad.

Con la convergencia de estos tres elementos se articula la investigación, la formación de docentes y las características particulares de la modalidad a distancia. La reflexión en torno a estas experiencias se convierte en una oportunidad para recuperar, sistematizar y comunicar en vistas a producir un saber pedagógico constituido a partir de las experiencias singulares y particulares que protagonizamos todos los actores de los seminarios.

Desde el punto de vista de la gestión institucional destacamos como hito la necesidad de modificar normativas internas para el dictado de cursos de posgrado que dependen del Departamento de Educación para habilitar el dictado de cursos totalmente virtuales. Se elaboró y aprobó un reglamento que incluye el reconocimiento de un nuevo rol para el acompañamiento pedagógico de los cursos que se dictan bajo la modalidad a distancia.

En el artículo N° 8 de dicho reglamento se expone:

La modalidad de los mismos podrá ser presencial o a distancia. La modalidad a distancia contempla la semipresencialidad (un porcentaje a convenir de horas presenciales y el resto virtuales) o totalmente virtuales. Los cursos de modalidad virtual contarán además con un responsable o asesor técnico pedagógico para la virtualización (Anexo de la Disposición CD-E N° 132/15).

Y en el artículo N° 20 se enuncian sus funciones:

El/la responsable tecnopedagógico de la virtualización deberá:

- Asesorar a los docentes de cada curso y/o seminario de postgrado que se desarrolle en la modalidad a distancia acerca de tipos de tareas y actividades necesarias para el desarrollo pedagógico de una propuesta de enseñanza virtual.
- Garantizar que el 70% de los materiales educativos que integrarán la propuesta de enseñanza virtual esté desarrollado antes del inicio de cada curso y/o seminario.
- Ofrecer dispositivos de apoyo para la mediación de la relación pedagógica para promover la participación e interacción de los alumnos del curso y/o seminario.
- Brindar las condiciones para que docentes y alumnos accedan al espacio virtual y los materiales educativos digitales, en tiempo y forma.
- Asesorar a los docentes respecto a los derechos de autor de los materiales educativos digitales, resguardando el cumplimiento de las normativas legales vigentes.
- Ofrecer alternativas para el seguimiento académico de los participantes. En líneas generales, las tareas que asume el responsable tecnopedagógico



de la virtualización privilegian la interacción con los profesores del seminario y la relación con los estudiantes se establece en la medida que colabora con la tarea del profesor. Es decir, gran parte de su tarea permanece "invisible" para los estudiantes; se hace evidente cuando el seminario cumple las expectativas de los profesores y de los estudiantes.

De lo pedagógico en la virtualidad

Como marco teórico para analizar los aspectos pedagógicos en la virtualidad consideramos los aportes conceptuales de la teoría de comunidades de indagación. Sus fundamentos se basan en enfoques constructivistas de orientación sociocultural donde el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social. En ese contexto la interacción y especialmente el lenguaje juegan un rol fundamental como herramienta de mediación entre profesor y estudiante, y entre estudiantes entre sí. Se dan oportunidades de aprendizaje cuando el estudiante tiene que explicar sus ideas a otros, cuando son capaces de modificar sus ideas a partir de los argumentos de otros.

Aunque el conocimiento sea una construcción social, en un contexto educativo es el estudiante el que debe, individualmente, comprender su sentido u ofrecer una comprensión más profunda sobre el mismo. El proceso de conseguir un resultado que sea valioso tanto en el nivel social como personal es la clave de la transacción inherente a la enseñanza. Esta transacción es un elemento común a todas las experiencias educativas, incluyendo el e-learnin (Garrison y Anderson, 2005: 32).

Basándose en esta concepción de aprendizaje, Randy Garrison y Terry Anderson (2005) proponen la conformación de comunidades de indagación como un dispositivo que permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de sus aprendizajes negociando significados, diagnosticando errores y poniendo en tela de juicio creencias aceptadas. Una comunidad de indagación se genera cuando profesores y estudiantes interactúan entre sí para facilitar, construir y validar la comprensión de saberes. En este sentido, en la virtualidad, la construcción del conocimiento se da en el marco de un proceso de reflexión personal y de cooperación que se soporta y estructura sobre tres elementos básicos: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente.



Figura N° 1: Relación de los tres elementos del modelo e-learning propuesto por Garrison y Anderson



Fuente: Garrison y Aykol, 2011.

La comunidad de indagación se configura en el entramado que interrelaciona estos tres elementos. La presencia social se evidencia en el clima de confianza y en el reconocimiento de comunicaciones interpersonales que ponen en juego aspectos sociales y emocionales. La generación de un espacio seguro para comunicarse y expresarse es condición necesaria para que tengan lugar las otras presencias: la presencia cognitiva y la presencia docente. Estos elementos, como ya hemos dicho, no están disociados; conforman una trama que –sin un proceso de reflexión explícita- pueden quedar invisibles.

La presencia cognitiva se evidencia a través de las huellas que van dejando los estudiantes al interactuar, al contrastar y negociar significados mediante sus participaciones e intercambios. La presencia cognitiva se define en términos de un proceso iterativo de reflexión, expresión de ideas, análisis y síntesis (Garrison y Anderson, 2005).

La presencia docente se define como "el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos significativos desde el punto de vista personal y docente" (Garrison y Anderson, 2005: 51).

Si bien en la presencia docente, en líneas generales, se enfatiza el rol del profesor, todos los actores participantes tienen la oportunidad de contribuir a la comprensión y al cumplimiento de las tareas compartidas. La presencia docente no se reduce a las acciones del profesor durante el desarrollo del proceso de enseñanza, se hace hincapié en la distribución de las responsabilidades



y funciones del profesor entre los participantes (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001). "Es a través de la presencia docente como los participantes pueden desarrollar procesos de metacognición. Tomar conciencia y asumir las responsabilidades para completar con éxito el proceso de estudio" (Akyol y Garrison, 2011: 186).

En la virtualidad, la presencia docente podrá "desplegarse" a través de tres aspectos que la conforman: el diseño y organización de los componentes que proporcionan el soporte material para los materiales y para los espacios de interacción, las formas de promover y facilitar las interacciones, las "intervenciones directas y proactivas" con intenciones de enseñanza (Garrison y Anderson, 2005: 104).

Para mostrar evidencias del alcance de cada "presencia" en los tres seminarios tomados como estudios de caso, consideraremos las siguientes dimensiones y fuentes documentales:

- Trayectorias educativas de los participantes. Fuentes documentales: ficha de inscripción, foros de presentación, consultas por mensajería interna.
- Materiales didácticos. Fuentes documentales: Aula Virtual, encuesta de opinión destinada a los participantes.
- Participación e interacción. Fuentes documentales: Aula Virtual, encuesta de opinión destinada a los participantes.
- Las acciones desarrolladas por los diferentes actores institucionales, los resultados obtenidos y sus articulaciones. Fuentes documentales: encuesta de opinión destinada a los participantes, análisis de registros de actividades del aula virtual, informes finales de los seminarios.

Para la inscripción los docentes interesados en participar de cada seminario debían completar un formulario de inscripción on-line, en el cual completaban datos personales, aspectos relacionados con su formación académica, otros vinculados a su desempeño profesional, explicitaban sus expectativas y se les solicitaba anticipar formas en que podían realizar transferencias académicas cuando finalizaran el curso de posgrado.

Antes del inicio de cada seminario, el equipo docente contaba con un informe diagnóstico que permitía conocer el perfil de los participantes. En todos los casos, esta información se constituyó en un elemento valioso para realizar adecuaciones y contemplar alternativas para la mediatización de los procesos de enseñanza. La siguiente tabla da cuenta de la procedencia de los participantes a los diferentes seminarios, característica importante de la virtualidad: la no restricción del lugar físico para participar de una propuesta formativa.



Tabla 1: Procedencia geográfica de los participantes a los seminarios de posgrado considerados como estudios de caso. Elaboración propia a partir de los datos relevados en el formulario de inscripción. UNLu, agosto, 2015

	Seminario 1	Seminario 2	Seminario 3
CABA	19	6	13
Chaco	0	0	3
Chubut	0	0	1
Córdoba	4	2	7
Corrientes	2	1	1
Entre Ríos	5	1	7
Formosa	1	0	0
Jujuy	0	0	1
La Ратра	1	0	0
Neuquén	2	3	1
Pcia. Bs. As.	44	45	13
Río Negro	4	4	2
Salta	7	6	2
San Luis	2	2	6
Santa Cruz	0	1	0
Santa Fe	2	0	6
Tierra del Fuego	0	2	1
Tucumán	2	0	0
Exterior	0	1	2
Total inscriptos	95	74	66

Cada seminario se caracterizó por tener poblaciones bien heterogéneas, tanto por la diversidad geográfica de procedencia, como por las diferencias etarias y la formación de posgrado previa. Esta heterogeneidad se visibilizaba en y entre los seminarios. Mientras en uno de los seminarios la mayoría no había realizado carreras de posgrado en los otros la mayoría estaba realizando carreras de maestría.

Por otro lado, la temática de uno de los seminarios aportó gran diversidad socio-cultural, situación que fue muy valorada por la mayoría de los participantes:

En la organización de las aulas virtuales de los tres seminarios al espacio reservado para el almacenamiento de archivos digitales se lo llamó "Mediateca". Este espacio digital fue organizado en cada caso por categorías conceptuales que permitían acceder al material por área de interés temática. A través de este espacio, los participantes tenían a disposición documentos de texto, registros sonoros y registros audiovisuales. En dos de los seminarios se desarrollaron materiales teóricos ad-hoc, además de la bibliografía.

En todos se emplearon guías didácticas para presentar los diferentes temas



y las actividades. La frecuencia de las publicaciones y el modo de publicarlas fue variando en función de las particularidades y enfoque didáctico de cada seminario. En algunos seminarios las publicaciones de las guías didácticas eran semanales, en otros se publicaban todas las guías que correspondían a una misma unidad didáctica. En todos los seminarios se comunicó el calendario de publicaciones y de actividades al inicio del seminario, de esta forma se intentaba propiciar que cada participante pudiera organizar y conjugar los tiempos laborales con los tiempos de dedicación que cada equipo docente estimaba para cada unidad de cada seminario. En este sentido, a través de procesos reflexivos e instancias de diálogo se intentaron generar mejores condiciones para que los participantes dejen indicios claros de su presencia cognitiva, es decir, para que se dé una real comunicación, en función del aprendizaje. La forma y dinámica de esta comunicación fue diferenciada en cada uno de los seminarios. Numerosas variables son las que conforman cada universo comunicativo, situación que complejiza la indagación de los motivos. A través del estudio documental y de los análisis de registros de actividades hay evidencias claras de los flujos comunicativos, de los discursos de apoyo -entre profesores y estudiantes, o entre estudiantes entre sí-, de estrategias para incentivar la participación, entre otros elementos.

Existen registros que realiza la plataforma en forma automática que fueron consultados durante el desarrollo de cada seminario para tomar decisiones respecto a la participación activa de los participantes. A través del conocimiento de estos datos, en forma periódica, se establecían comunicaciones personales a través de la mensajería interna para conocer las razones de la falta de participación o abandono, según el caso.

Además de los registros tomados por la plataforma, que constituyen un reservorio para la toma de decisiones, el seguimiento cualitativo de la participación de los estudiantes realizado por la docente a cargo del seminario y consensuado con quien está a cargo de la virtualización, se tradujo en acciones que tuvieron distintos pasos a lo largo del desarrollo del mismo. Sin embargo, lo situacional, lo singular de cada experiencia educativa nos alerta sobre lo complejo de interpretar dichas evidencias; hay otros elementos "invisibles" que deberían ir develándose para identificar estrategias potenciadoras de enseñanzas genuinas en la virtualidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Las experiencias desarrolladas en estos seminarios de posgrado y el proceso reflexivo que conllevó considerarlos como estudios de caso-nos permite afirmar que cada equipo docente genera un espacio singular donde se entraman decisiones anticipadas de mediación pedagógica, un universo



comunicativo particular y, un clima de confianza y de seguridad que potencia y/o limita la experiencia pedagógica.

Durante el desarrollo del seminario y en el proceso reflexivo final producto desu evaluación fue posible registrar evidencias de diálogos, interacciones, tipos de actividades, etc. que permitieron iluminar algunas características particulares que adquiere la enseñanza cuando se desarrolla en modalidad a distancia-virtual. Algunas de estas características son:

- -a necesidad de trabajar en equipos interdisciplinarios, recuperando la tradición histórica de la modalidad a distancia y de la UNLu, en particular.
- la presencia de nuevos roles –en particular, nos hemos referido en este artículo al responsable tecnopedagógico de la virtualización-.
- la necesidad de repensar la gestión institucional a la luz de las experiencias de virtualización. En particular, hicimos referencia a la necesidad de modificar la normativa para el reconocimiento de cursos de posgrado virtuales.
- la necesidad de repensar los tiempos de dedicación a la tarea docente y los tiempos de los estudiantes. En general, los profesores que participan en la modalidad a distancia virtual en forma seria y comprometida hacen referencia a una mayor dedicación y compromiso intelectual.
- la potencialidad que brinda la investigación evaluativa en estos escenarios virtuales. A través de la interpretación de los registros cuantitativos y cualitativos que quedan en el aula se pueden generar dispositivos de apoyo para el andamiaje de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje.

Todas estas características imbrincadas conformaron propuestas formativas de alto nivel académico muy valoradas por la mayoría de los participantes. Según los resultados de las encuestas de opinión, en todos los casos de estudio, más del 90% recomendaría el seminario a un colega.

BIBLIOGRAFÍA

Ares Pons, J. (2006). Educación Superior: Internalización, transnacionalización e integración regional. Papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina. ¿Edudiseños o tecnodesignios? IV Seminario Internacional de EaD. Córdoba: UNC.

Carbone, G. (1987). Las nuevas estrategias de educación a distancia, en Argentina, hoy". En Carbone, G. *Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en Educación a Distancia*. Buenos Aires: AAED.



- Carbone, G. y Cicala, R. *Informe de evaluación del seminario "Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas* e itinerarios hipertextuales (1958-2008). Cohorte 2013". UNLu, marzo 2014. Mimeo.
- Carbone, G., Cicala, R. y Pasquale, R. *Informe de evaluación del seminario "Los manuales de Lengua Extranjera: perspectivas de abordaje y contextualización. Cohorte 2015"*. UNLu, agosto 2015. Mimeo.
- Consejo Departamental de Educación. UNLu. Disposición CD-E:132/15 y Anexo. Reglamento de cursos, seminarios y programas de posgrado del Departamento de Educación. Luján, 22 de mayo de 2015. Recuperado de http://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=59159
- Cruder, G. y Cicala, R. *Informe de evaluación del seminario "Las imágenes en la educación, con énfasis en los libros de texto. Cohorte 2014".* UNLu, marzo 2015. Mimeo.
- Garrison, R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, R. (2009). Implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. *The Journal of Distance Education*, 23 (2). Recuperado de http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/471/889.
- Garrison, R.; Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquirí framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 5-9.
- Litwin, E. (comp.). (2000). La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Litwin, E. (1994) Temas en Debate en torno a la Educación a Distancia en las Universidades Públicas Argentinas. En Litwin, E.; Maggio, M. y Roig, H. (comps.) Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Mena, M. (1987). Algunos aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia. En *Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en Educación a Distancia*. Buenos Aires: AAED.
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Docus N° 4 La Educación a Distancia. Disposición N° 01/15 DNGU. Buenos Aires, 14 de abril de 2015.



- Rama, C. (2013). El contexto de la reforma de la virtualización en América Latina. En Arboleda, N. y Rama, C. (eds.). *La Educación Superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades.* Bogotá: Virtual Educa ACESAD.
- Vessurl, H. (dic., 2003). La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina. En *Forum Occasional Paper Series*. Paper No. 3/s. UNESCO. Artículo producido por el Comité Científico Regional para Latinoamérica y el Caribe del foro de la UNESCO. París, Recuperado de http://portal.unesco.org/education/en/file_ad.p/62cb97470a759d6ec0442a653fb6a-2f9Hebe+Vessuri+%28Spanish%29.pdf
- Watson, M. T. (2009). La producción académica en el campo de la tecnología educativa: aproximaciones a la identidad de su trayectoria universitaria en Argentina. En Pérez, S. e Imperatore, A. (comps.) *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

EL USO DE LA FOTOGRAFÍA EN UNA INSTANCIA METACOGNITIVA DENTRO DEL AULA

Cisámolo, Silvia Carina, carinacis@hotmail.com IES "Olga Cossettini" N° 28

Introducción

Una referencia ineludible se encuentra en el valor que le asignamos al análisis de las prácticas construidas, desarrolladas y nuevamente miradas a la luz de los conocimientos que tienen la potencialidad de producir, desde los procesos metacognitivos de reflexión y comprensión. Si bien las etapas pre e interactivas tienen un rol muy valioso en la construcción metodológica que diseña cada profesor para abordar el conocimiento como objeto de enseñanza en su espacio curricular, es en la etapa posactiva donde focalizamos el eje de nuestro trabajo. Lo ubicamos en el marco de la denominada enseñanza reflexiva o práctica reflexiva (Edelstein, 2011).

Es un trabajo que intenta comprender analíticamente la última etapa de la construcción metodológica puesta en juego en la clase. Radica en una preocupación por el estudio de la didáctica, por el estudio de los procesos didácticos desplegados para favorecer la enseñanza en el nivel superior de la educación. Díaz Barriga (1991) señala

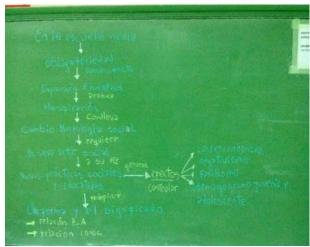
El estudio de la didáctica suele aparecer vinculado a lo infantil, lo que no significa una expresión teórica sobre el niño, sino por el contrario, una suerte de conocimiento inicial y de poco rigor relacionado con la reconocida tendencia femenina de la profesión de enseñanza. Desde esta perspectiva, sería imposible pensar que en la educación superior se presentan problemas didácticos, porque en este nivel implícitamente solo podrían existir problemas de índole científica y la didáctica pareciera no ser un saber social y científicamente legitimado (pp. 16-17).

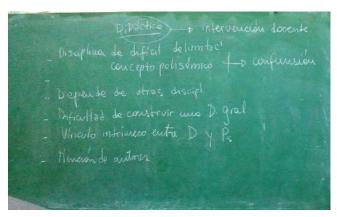
Existe una reconocida tendencia que destaca el valor de "conocer y comprender" lo que sucede en las prácticas para incidir en ellas. Operan como factores importantes en las mismas a pesar de su diseño, los contextos, los sujetos, las instituciones y su cultura y el conocimiento, que es objeto de ser enseñado entre otros, por ello se torna importante la comprensión de las prácticas en una instancia de reflexión. Incluir a los alumnos en el espacio de la clase de nivel superior, como partícipes del análisis comprensivo de aquello desplegado en la cátedra, los ubica como sujetos activos junto al profesor para "observar didácticamente" trayectos transitados. Ahora bien, es el recurso didáctico de la fotografía el que se usa como dispositivo para llevar adelante la instancia de meta-análisis de las prácticas "vividas".



DESARROLLO

La construcción de este dispositivo pone el juego la potencialidad que poseen los recursos que ingresan al aula por vías no convencionales, es decir no planificadas, pero que existen. Un ejemplo de ellos son los celulares que poseen en casi todos los casos cámaras fotográficas de alta calidad. Es necesario contar con el aval de los alumnos e implicarlos en el proceso didáctico. Podrían ser objeto de fotografías: esquemas, redes conceptuales, palabras clave relacionadas que quedan plasmadas en la pizarra producto del proceso de enseñanza. La captura de esas imágenes permite que tiempo después, quizás meses más tarde y en una etapa de cierre de cátedra puedan ser reutilizadas para pensar, autores trabajados, ejes de importancia, contenidos desarrollados y para qué.





Las propuestas que se enmarcan y se desarrollan en el campo de la reflexión de las prácticas se asientan en posicionamientos didácticos desde una perspectiva reconceptualizada. También se las vincula a la "profesionalización docente" y por ende con "el profesor investigador" desde una reivindicación de la autonomía profesional. También es posible pensar que estas prácticas aportan sustantivamente a la construcción del conocimiento profesional docente, desde posicionamientos críticos que trascienden tanto, la biografía escolar como la formación de grado, para instalarse en la formación permanente donde la socialización en el ámbito de trabajo sin duda incide.

Los estudios de los conocimientos de los profesores según Lourdes Montero (2011) pueden organizarse en torno a dos constructos claves: 1) el conocimiento práctico y 2) el conocimiento didáctico del contenido. El conocimiento práctico es personal, es de cada profesor anudando su conocimiento profesional y personal de modo entrelazado pero también, es situado, es local, es en ese escenario. Allí la construcción metodológica que mencionábamos en un principio cobra sentido acorde al conjunto de "decisiones" tomadas. La



construcción metodológica puesta en acción por cada profesor es justamente singular por las decisiones que toma para planificar y para ponerla en acción. Decisiones en torno al alumno y a la concepción de enseñanza que sostiene ese profesor pero, esencialmente en torno al contenido evitando desvirtuaciones con atravesamientos didácticos inapropiados. Cobra sentido entonces, la rigurosidad del contenido atendiendo tanto a la dimensión ética, con el respeto y la posibilidad de ser aprendido, como la dimensión epistemológica que evita facilismos deformantes.

Una mirada profunda de las prácticas que se han concretado permite establecer recurrencias y divergencias. Estas ponen en el debate tanto el modo de enseñar como una mirada crítica que puede ser realizada a través, por ejemplo, de imágenes recopiladas para volver a pensar la clase.

Por otra parte, el conocimiento didáctico del contenido alude a la intersección entre contenido y pedagogía (Montero, 2011). Es decir que el conocimiento didáctico se transforma en el espacio común entre lo disciplinar y lo curricular.

En lo relativo al uso de las tecnologías dentro del aula y en la clase escolar, el abordaje didáctico del contenido implica tres tipos de decisiones: curriculares, pedagógicas y tecnológicas. Las decisiones curriculares implican conocer el contenido a ser desarrollado y pensar en los objetivos que van a direccionar la clase, las decisiones pedagógicas contienen miradas sobre el rol del profesor y del alumno, considerando las capacidades lógicas y psicológicas que poseen como grupo clase para apropiarse de los conceptos específicos del área mediadas por un conjunto de estrategias. Finalmente las decisiones tecnológicas pensadas en torno a los recursos que materializan las prácticas. Estas últimas con posibilidades de enriquecerlas y a la vez visualizadas como recursos tecnológicos (Fotografías / Dropbox) con potencialidad de producir prácticas reflexivas.

El aula es el espacio físico, donde material y simbólicamente se concretan las prácticas de enseñanza, es el espacio por excelencia donde se despliegan las estrategias y los recursos para mediar los contenidos. El aula en términos de Dussel y Caruso (1999), conlleva una estructuración material, es decir, organización del espacio, mobiliario, instrumental pedagógico y una estructuración comunicacional, quien habla, el flujo, la distribución de las comunicaciones.

Las prácticas de enseñanza, objeto de reflexión teórica de la didáctica, se ejercen en ámbitos concretos, en espacios físicos que no solo son telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de ésta... en la actualidad es posible observar una amplia diversidad de instalaciones arquitectónicas escolares, que presentan una considerable variación [...] La disposición arquitectónica representa el comienzo del



ambiente y forma el marco dentro del cual el docente establece el entorno dispuesto (Augustowsky, 2005: 28)

Definido el aula como espacio, ingresamos en aquellas producciones desplegadas en el mismo y capturadas fotográficamente como dispositivo viabilizador para producir reflexiones en instancias metacognitivas de la construcción metodológica.

Se trata pues de pensar en una clase, posiblemente en la última o alguna de las de finalización de la cátedra para reconstruir desde el rol del profesor y de los alumnos a través de los trabajos que han quedado registrados por fotografías y "tesorados" en un reservorio digital –Dropbox- aquellos procesos desplegados. Cada imagen puede pensarse como un analizador en torno a los siguientes ejes, entre otros, y que se construyen al interior de la clase como focos de profundización:

- ¿Qué contenidos fueron desarrollados allí, qué contenidos han sido aprendidos?
- ¿Qué conceptos clave sintetizan o expresan los ejes prioritarios trabajados en esa imagen?
- ¿Qué autores fueron desarrollados? ¿Qué expresa cada uno? ¿Se produjeron confusiones o aclaraciones temáticas?
- ¿A qué conclusiones arribó el grupo en "aquella clase"?
- ¿Qué imagen da continuidad a la progresión temática desarrollada en la cátedra?
- ¿A qué unidad didáctica del proyecto de cátedra referencia determinada fotografía?
- ¿Por qué se realizaron esas selecciones, qué criterios se utilizaron para ello?
- ¿Qué aportó el uso del recurso fotográfico como analizador de la clase de nivel superior a partir de la recuperación de imágenes?

Conclusiones

Ni la incorporación, ni el uso de las TIC comportan de modo automático la transformación, mejora e innovación de las prácticas educativas

(Dussel y Quevedo, 2010)

Partir de esta cita nos posiciona como profesionales reflexivos capaces de comprender que inicialmente ningún "estamento" por sí solo puede producir cambios o transformaciones radicales en las prácticas que se ejecutan en las cátedras de nivel superior. Las estrategias que habilitan el ingreso de recursos



didácticos mediados por las tecnologías suman hoy, sin dudas un potencial que permite, como en este caso "re-trabajar" lo dado, apropiado o desplegado.

Como práctica de evaluación cumple una doble función: 1) capacidad de transformarse en una instancia metacognitiva desde la reflexión, el análisis y la comprensión de las tareas desarrolladas con una mirada crítica; 2) la autoevaluación que sumada a la tradicional heteroevaluación conducen a pensar en los procesos realizados desde cada rol, desde el trabajo desplegado, abordado en la cátedra y desde los aprendizajes y la enseñanza puestas en juego en ese escenario que es el aula.

El uso de recursos tecnológicos, sean redes sociales, programas específicos, modos de presentaciones o como en este caso particularmente *la fotografía* con una intencionalidad clara de trabajo modifican las aulas y la clase en la "producción y circulación" del conocimiento.

Las TIC se transforman en recursos didácticos tecnológicos con potencialidad de eliminar barreras físicas de distancia, generar medios de búsqueda de información o presentar propuestas áulicas en formatos creativos. Conviven con recursos clásicos como la explicación, la narración o el interrogatorio didáctico y el tradicional uso de la pizarra. Pero es en la buena formación profesional, donde radica la posibilidad de reflexionar acerca de los conocimientos producidos. La capacidad del docente influye en la construcción metodológica para realizar los cotejos, análisis y reflexiones necesarios ampliando significados y contextos en el momento de utilizar las imágenes "guardadas" que representan momentos y trabajos realizados en la clase durante uno u otro cuatrimestre del año. En algunos casos, sirve también para acercar "las producciones de todos a todos" y para realizar correcciones evaluativas colegiadas, comprometidas y que apuntan a la retroalimentación.

Por otro lado la inclusión de las TIC como recursos didácticos, lejos de propiciar homogeneidad apuesta a la diversidad y creatividad.

La sola incorporación del uso de las TIC no modifica en profundidad las prácticas. Pero sin dudas abren nuevas posibilidades en los procesos de enseñanza y de evaluación de las mismas.

Finalmente en consonancia con lo planteado en la introducción y apuntando hacia procesos reflexivos, hay dos puntos que merecen especial atención para seguir pensando y analizando en torno esta temática que no queda concluida en este trabajo:

- 1. Las TIC se constituyen en posibles instrumentos mediadores para producir "nuevos procesos mentales" implicados en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación
- 2. Como recursos didácticos, pueden diversificar las prácticas pedagógicas que los complejos escenarios educativos requieren.



BIBLIOGRAFÍA

- Augustowsky, G. (2005). Las paredes del aula. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni, A. y otras. (2011). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otras. (2013). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Quevedo L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos ante el mundo digital* PDF. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Furlán, A. y otros. (1989). *Aportaciones a la didáctica de Nivel Superior*. México: UNAM.
- Litwin, E. (2008). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, L. (2011). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y otros. (2012). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.
- Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo M. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, (1), febrero, 203-229. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2010/201014897009.pdf

RECONFIGURACIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: EL USO DE AULAS VIRTUALES

Díaz, Ana Griselda, anagriseldadiaz@gmail.com CONICET. Universidad Nacional de Catamarca

Procesos de inclusión digital en la Formación de los Docentes

La formación de los docentes es un proceso en el que se depositan grandes expectativas. Las políticas educativas vigentes afianzaron la relevancia de la formación docente como variable moduladora de los éxitos y fracasos del sistema educativo, instituyéndose una especie de axioma basado en que la trasformación de los procesos educativos sólo será posible mediante el cambio de los procesos de formación inicial y continua de los docentes.

Actualmente los avances de la ciencia y la tecnología sumados al constante cambio y la inmediatez con que estos se producen conforman un escenario diferente en el que se despliegan tales procesos situación que acentúa el interés en el estudio del significado de los medios en el aprendizaje, así como sobre la función y el rol de los mismos en una sociedad hípermediada y con gran acceso a la información. Los avances técnicos cambiaron la forma en que los individuos se comunican y relacionan con el mundo exterior. En este contexto emerge la necesidad individual y social de desarrollar competencias técnico-culturales que posibiliten leer e interpretar los nuevos textos de las culturas comunicacionales.

A partir del año 2006 con la sanción de Ley Nacional de Educación se desarrollaron diferentes iniciativas orientadas a promover la inclusión de las TIC en los planes de estudio de carreras de profesorado. "Podemos mencionar entre ellas que existe una normativa vigente a nivel nacional del Consejo Federal de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente -INFD- (Res. 24/07) que considera a las TIC en términos de Nuevas Tecnologías Educativas y Tecnologías de la Comunicación y la Información incluyendo los contenidos de esta área dentro del campo de la Formación General y de la Formación Específica de las carreras de profesorado. Por otra parte, en Abril de 2011 el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) conjuntamente con la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) elaboraron los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios de nuestro país, en los que se incluye como un área de conocimiento la Tecnología Educativa y se explicitan algunos contenidos mínimos" (Angeli, Paoloni y Solivellas, 2012).



En una clara pretensión de introducir las TIC en los procesos de formación docente, los actuales planes de estudio de la oferta de profesorados tanto de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) como de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia se diseñaron de acuerdo a las prescripciones explicitadas anteriormente. Sin embargo, en los trayectos de formación docente es posible reconocer una escasa presencia y resignificación de las nuevas herramientas tecnológicas.

Para el desarrollo de una política federal de TIC el Ministerio de Educación de la Nación en el documento *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad* establece como principios rectores la equidad, la inclusión, la calidad, la formación de la ciudadanía y la innovación; manifestando que es fundamental acercar las miradas sobre las diversas realidades, preocupaciones, intereses, saberes y expectativas de docentes y alumnos en tanto una de las principales observaciones que surgen del diagnóstico de integración de TIC da cuenta de la distancia entre las prácticas de la enseñanza mediadas con tecnologías y los usos que hacen de las mismas los jóvenes en los ámbitos extraescolares. Por otro lado, los docentes se sienten en muchos casos sin la experiencia o conocimiento suficiente para encarar propuestas con TIC dada su escasa formación de base en torno al tema.

Precisiones teórico- metodológicas de nuestra investigación

Las políticas educativas destinadas a la incorporación de las TIC en las instituciones educativas atravesaron diferentes etapas y desplegaron diversas estrategias vinculadas al equipamiento, capacitación e introducción de la temática a los diseños curriculares. Se desarrollaron diferentes planes y programas que incluyen iniciativas como el desarrollo de plataformas y herramientas digitales y audiovisuales orientadas a ofrecer recursos y acciones que acompañen la introducción de TIC en el sistema. Como lo señalamos anteriormente en esta comunicación analizaremos las valoraciones de estudiantes universitarios respecto del uso del campus virtual en el marco de prácticas de la enseñanza presenciales orientadas a la formación de docentes. Nuestra intensión es conocer las posibilidades pedagógicas-didácticas, desafíos y obstáculos que genera el uso de aulas virtuales desde la perspectiva de los futuros docentes.

Con relación a lo anterior creemos oportuno mencionar que el presente trabajo se articula con las actividades del Proyecto de investigación *Interpelaciones a la Gramática Escolar: demandas socio-educativas, pedagogías mediáticas y subjetividades*; y de nuestra investigación posdoctoral¹³³:

¹³³ Este trabajo se realiza en el marco de la beca posdoctoral otorgada por el CONICET 2013-2015.



Racionalidades que operan en las prácticas de la formación docente mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto nos proponemos comprender la reconfiguración pedagógica de los procesos de formación docente a partir de la implementación y uso de las TIC y, en ese marco, conocer los rasgos que asumen la enseñanza y las construcciones metodológicas de los docentes.

El enfoque teórico es interdisciplinario y se apoya en los aportes de las perspectivas críticas de los Estudios Sociales y Culturales, en el plano específicamente educativo incorpora los recursos teóricos de la Pedagogía Mediática, la Didáctica y el Curriculum. La estrategia metodológica es cualitativa, con un enfoque de tipo descriptivo-interpretativo. La Pedagogía Mediática (Graviz, 2010) aborda el significado de los medios de comunicación para el desarrollo de los individuos, en relación a sus condiciones personales y sociales así como el conocimiento pedagógico, didáctico, técnico y analítico que permita elaborar, reflexionar y expresarse a través de los medios.

Para entender la categoría de *uso* de las TIC recurrimos a los estudios de Coll (2004), Coll, Mauri y Onrubia (2008) y de Mishra y Koehler (2006). Respecto de las investigaciones encabezadas por Coll consideramos relevante los planteos acerca de que el contexto de uso, las finalidades que se persigan con la implementación de las TIC en esos contextos, así como los usos efectivos que hacen docentes y estudiantes de esas tecnologías es lo que determina su impacto en las prácticas educativas. Por su parte, Mishra y Koehler (2006) proponen que el uso pedagógico de la tecnología requiere del desarrollo de una forma de conocimiento situada, específica y compleja. En ese marco intentan identificar las cualidades esenciales del conocimiento que los docentes requieren para poder integrar la tecnología a la enseñanza.

Para la construcción de los datos trabajamos con grupos focales de estudiantes de tercer y cuarto año que cursan, en la Facultad de Humanidades (UNCa), profesorados orientados a la enseñanza de nivel secundario pero de diferente formación específica/disciplinar. Las sesiones fueron registradas y se utilizó una guía semiestructurada para organizar los intercambios y favorecer la comparabilidad de los discursos. Cada sesión contó con un coordinador y con un observador externo que realizó las notas de campo. Además del uso y valoración de aulas virtuales indagamos otras variables como la disponibilidad de TIC en su entorno; conocimiento y uso en la vida cotidiana; conocimiento y uso de las TIC con fines educativos.

En esta oportunidad compartiremos y analizaremos las expresiones de estudiantes que cursan los profesorados de Inglés, Ciencias de la Educación y Filosofía. Cabe mencionar que, de acuerdo al diseño curricular de cada uno de



ellos, la modalidad de cursado es presencial. Sin embargo, a partir del año 2012 ante las recomendaciones de la CONEAU y la falta de espacios físicos para el desarrollo de clases de consultas la Facultad habilitó la plataforma Moodle para que los estudiantes y profesores dispongan de otro entorno para poder realizar las consultas necesarias. Cada docente que consideró apropiado o necesario el uso de esta herramienta solicitó que se le creara el aula virtual y actualmente complementa el dictado presencial de sus clases con el uso de la plataforma.

EL AULA VIRTUAL: UN NUEVO ESPACIO PARA APRENDER...AUNQUE POCO AMIGABLE

En nuestra universidad y particularmente la Facultad de Humanidades las carreras de formación docente tienen una modalidad de cursado presencial, no obstante, las prácticas educativas se han ido adaptando a los nuevos escenarios educativos atravesados por las TIC. Estos procesos de transformación fueron generando la incorporación de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia. En términos de Fariña, González y Area (2013) estas prácticas educativas han ido configurando el modelo blended-learning de enseñanza universitaria.

Entre las características principales de Moodle cabe mencionar que se trata de un software libre diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales. Los profesores pueden gestionar cursos virtuales para sus alumnos (e-learning) o utilizar un espacio en línea que dé apoyo a la presencialidad como ocurre en nuestra Facultad. El campus educativo virtual que de la Facultad se organiza a partir de la categoría Carreras de grado y como sub categorías cada departamento, dentro de cada uno de ellos se creó diferentes aulas por curso y oferta académica. Por ejemplo, vinculado al departamento Ciencias de la Educación la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuenta con seis aulas virtuales mientras que el Profesorado en Ciencias de la Educación tiene un aula en primer año, cuatro aulas en segundo año, cuatro en tercer año y cuarto en cuarto año.

Las aulas virtuales son un espacio en el que es posible ofrecer diferentes herramientas a los estudiantes tales como: gestionar contenidos de información (compartir apuntes, presentaciones, imágenes, esquemas, vídeos), ofrecer recursos Web 2.0, favorecer la comunicación (foros, realizar tutorías individuales y grupales), solicitar actividades, evaluar los aprendizajes y realizar devoluciones o comentarios de los trabajos desarrollados por los estudiantes.

Para conocer las opiniones de los estudiantes primero le consultamos si utilizaron la plataforma Moodle, pues como señalamos anteriormente es una herramienta que los docentes usan si desean. Todos los estudiantes que participaron del grupo focal respondieron que sí la utilizaron. Mediante el diálogo el cual se caracterizo por la buena disposición, calidez, buen humor y respeto para escuchar y compartir las diversas opiniones ahondamos acerca



de los obstáculos, ventajas y posibilidades que ofrece el uso de las aulas virtuales. Este encuentro con los estudiantes nos permitió identificar una tensión respecto de la inclusión de esta herramienta. Por un lado manifiestan que es poco amigable y que les resulta tedioso usarla incluso que les termina dando más trabajo del que ya tienen, pero, al mismo tiempo, la valoran como una herramienta innovadora, que les brinda espacios más amplios de participación y que les permite construir de otro modo el vinculo pedagógico.

Cuando les preguntamos acerca de los recursos del aula que saben utilizar su primera respuesta fue que en realidad no les agradó demasiado el uso del aula virtual. Así lo manifestaron durante el encuentro:

Nico (estudiante del profesorado en Inglés): yo particularmente con esa plataforma no me llevaba muy bien, no me gustaba el formato que tenía era como muy... por así decirlo complejo...

Mariana (estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación): poco amigable.

Nico: si, poco amigable, ósea... no tenía las cosas así muy al alcance o a la vista como para facilitar el uso (...) terminaba dando más trabajo, en mi caso por lo menos a mi no me gustaba esa plataforma.

Mariana: bueno en mi caso, nosotros, por varias materias pasamos por ahí utilizamos casi todo, wiki, chat.

Matías (estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación): foros.

Mariana: foros de debate, eso fue lo que más utilizamos.

Matías: es medio complejo el tema de usarla a la herramienta, son muchos pasos a seguir por ejemplo para subir un archivo.

Mariana: necesitamos una clase previa pero tenemos una materia que justamente nos enseñó cómo teníamos que utilizar esas herramientas... pero a mí no me pareció difícil al contrario ¡me encantó, me gustó, encontré mi espacio ahí!

Nahir (estudiante del profesorado en Filosofía): yo me negaba un poco al aula virtual (...) era como que no... uh! era tan tedioso tener que ir, poner, subir, era todo un viaje que no quería hacer...

Pensamos que posiblemente ingresar a otro espacio que no forma parte de la cotidianeidad de sus acciones es lo que genera la sensación de que entrar al aula les da más trabajo. Pues también nos comentaron que el uso de la tecnología es parte de su vida que la mayoría de ellos tiene al menos dos cuentas de correo electrónico, usan las redes sociales y a su vez la mayoría de los espacios curriculares tienen su propio grupo de Facebook, además de los usos que hacen de la tecnología en términos de entretenimiento como ver videos, películas, descargar música, entre otros. Por otro lado, los obstáculos



técnicos también generaron inconvenientes para usar el aula. Respecto a esto último así lo comentaron:

Nico: a mí me pasaba que... yo no sé si era problema del internet o qué...

Pablo: no llegaban las devoluciones por ejemplo.

Nico: Una era eso, y otra que... por ahí no se cargaba del todo la página que daban cosas sin cargarse, entonces había veces que estaba el link y hacías click y no... no pasaba nada.

Otro de los obstáculos identificados por los estudiantes es que no se generan instancias formativas específicas para conocer y explorar las aulas virtuales, incluso los estudiantes de Ciencias de la Educación que en espacios curriculares como TIC o Educación a Distancia abordan esta herramienta como un contenido específico manifestaron está necesidad de conocer aun más la herramienta. Es oportuna la observación de otra estudiante de segundo año del Profesorado en Ciencias de la Educación que en una charla informal comentó que "a nosotros se nos enseña a manejar el Moodle para cuando seamos profesores, pero como estudiantes no nos enseñaron cómo usarlo". Por su parte, Mariana y Nahir compartieron la siguiente reflexión:

Mariana: es una herramienta que si la tenemos hay que provecharla, hay que utilizarla.

Nahir: conocerla, saber que está ahí...

Mariana: creo que eso fue un obstáculo (...) no tuvimos previo un conocimiento de bueno, esto es el aula virtual, de esto se trata... las herramientas que nos brindan, creo que eso faltó... lo fuimos viendo sobre la marcha. Era entrar y empezar a tocar todo y después bueno, no, eso no tenías que entrar. A algunos les pasó que entraron a otro lado y subieron el archivo a donde no tenían que subirlo, pero bueno es ir aprendiendo...

Las opiniones de los estudiantes nos permiten reflexionar respecto a que la incorporación de las TIC a las aulas está determinada no sólo por los procesos técnicos que las sustentan, sino por un conjunto de conocimiento y un saberhacer que debe ser enseñado y aprendido en tanto les da sentido y nos permite aprovecharlas. Casillas Alvarado, Ramírez Martinell y Ortiz Méndez (2014) basándose en la categoría *capital cultural* propuesta por Bourdieu (1987) advierten que en los escenarios educativos mediados por TIC comienza a operar una nueva especie de capital: el *capital tecnológico*. "El cuál como cualquier otra especie de capital, funciona como recurso que se invierte y se ejerce en determinadas relaciones sociales, como cualquier capital está desigualmente distribuido y su posesión otorga ventaja en la competencia en el campo respectivo" (Casillas Alvarado, Ramírez Martinell y Ortiz Méndez, 2014: 26). Este capital como una nueva especie de capital cultural comprende



al conjunto de saberes savoir-faire y saberes prácticos usados en el proceso de aprendizaje.

Dentro de las ventajas que ofrece el uso del aula virtual los estudiantes valoraron que tienen la posibilidad de replantear qué significa el aula en términos pedagógicos, en tanto el aula que conocemos y a la que estamos habituados se amplía en un espacio que no es físico. Afirman que el aula virtual permite flexibilizar los tiempos de cursado, repensar el rol del docente y el alumno para generar otras posibilidades participación y construcción de nuevos vínculos pedagógicos. Del siguiente modo lo expresaron:

Nico: (...) nos abre el espacio de utilizar algo diferente, innovador.

Nahir: te lleva a preguntarte qué es el aula hoy o sea, un aula ya no es cuatro paredes, me parece que es acceder a otro espacio, un no espacio físico pero en el que están pasando cosas, en otra realidad que no es esta física.

Mariana: ver que hay otro tipo de vínculos entre docente y alumno que ya no es un docente sino un mediador... ver que es otro espacio que es un ambiente mucho más amplio. (...) crear otros vínculos que ya no es el presencial. También eso de los tiempos, nos pasaba que tenemos materias cuatrimestrales entonces era como una gran herramienta para poder decir bueno el lunes no nos vemos pero vamos a estar presentes en el aula virtual, se va hacer un foro de debate hasta tal hora tienen que debatir (...) brindarnos el tiempo que no podíamos tener acá en la facultad.

Es innegable que en la sociedad de la información la co-construcción textual de mensajes en plataformas digitales, independientemente del lugar y el tiempo permite que las personas se comuniquen colaboren y compartan sus ideas, pudiendo adicionalmente enriquecer al tradicional mensaje textual con contenido audiovisual e hipertextual (Ramírez Martinell y Casilla Alvarado, 2014: 20). Una de las tareas y desafíos más importantes que tenemos los educadores es extender y ampliar la participación en los nuevos medios de comunicación. Los estudiantes tienen que tener acceso y desarrollar las capacidades básicas requeridas para usar la tecnología y aprovechar los servicios en línea para aumentar su participación en la comunidad más amplia.

REFLEXIONES FINALES

Quienes intervenimos en los procesos de formación de docentes no podemos obviar la presencia de las TIC en nuestra tarea profesional. No obstante llevarlas o que estén en las aulas no es suficiente para transformar o mejorar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. Incorporar la tecnología implica que los formadores no solo conozcamos el contenido de la enseñanza y los enfoques pedagógicos que orientan la formación docente sino también las maneras en que la enseñanza del contenido puede cambiar a partir de la integración de la tecnología.



Es necesario asumir un posicionamiento respecto de cómo entendemos el significado del concepto *uso de las TIC* en los entornos educativos. Pensamos que ese *uso* no puede ser intuitivo, ni mecánico sino que necesariamente debe ser enseñado y aprendido desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Pedagógica porque es necesario preguntarnos cuál es el sentido y finalidad de la incorporación de estas herramientas en los procesos formativos y en ese contexto cómo se reconfigura pedagógicamente la formación de los docente (Davini, 1995). Una perspectiva Didáctica porque necesitamos afrontar desde posicionamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos los desafíos, obstáculos y posibilidades que emergen en las prácticas de la enseñanza del nivel superior en las que se incluyen las tecnologías.

No puede ser una opción aprender a usar las TIC es una responsabilidad que tenemos los educadores pues es parte de la política educativa vigente¹³⁴. En este sentido, también es necesario definir políticas institucionales que garanticen el uso pedagógico las herramientas tecnológicas disponibles. Es preciso generar experiencias para que los estudiantes desarrollen capacidades y saberes que les permitan usarlas pedagógicamente durante su proceso de formación y futuro desempeño profesional y, de este modo, poder garantizar la ampliación o desarrollo del capital tecnológico que se necesita para afrontar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles educativos así como los desafíos sociales y culturales que afrontamos en la actualidad.

Los avances realizados en la investigación consolidan el supuesto de que el uso de herramientas tecnológicas en los procesos formativos no logra desestabilizar el modelo pedagógico tradicional o el existente puesto que se identifica una tendencia a seguir operando desde un modelo pedagógico general en el que la tecnología es incorporada como un recurso, mientras que el uso pedagógico y el conocimiento pedagógico de la tecnología implica una metodología específica que no puede ser subsumida en una pedagogía general. Sin embargo se valora el potencial transformador que tienen las TIC como herramientas que posibilitan la introducción de otros lenguajes, códigos, formas de leer, producir conocimientos y otorgar nuevos sentidos de la transmisión educativa y es ahí donde encontramos las razones para seguir profundizando en esta área disciplinar.

La implementación de las TIC en los procesos de formación docente no implica solamente el uso instrumental de las nuevas tecnologías sino que impone la

¹³⁴ La Ley de Educación nacional 26206 en su Título IV derechos y obligaciones de los/las docentes en el art. 67 explicita como obligaciones de los docentes: b) cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades. c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente. Con relación a lo anterior en los Lineamientos curriculares para la formación docente inicial. Ítems 25.4. se explicita que La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para: seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.



necesidad de desarrollar competencias de gestión, información, comunicación, intercambio con otros, de innovación y actualización permanente. Los medios al alcance de los docentes no deben limitarse a la tiza, el pizarrón, los videos, las presentaciones, la computadora, etc. sino que también tenemos que aprender a usarlas pedagógicamente pues "las nuevas tecnologías implican una nueva didáctica y un nuevo desarrollo disciplinar" (Litwin, 1997). No basta con hacer un uso de la tecnología si este no va acompañado de una intención didáctica clara y precisa.

BIBLIOGRAFÍA

- Angeli, S.; Paoloni, P.; Solivellas, D. (2012). Pensando alternativas para el abordaje de la Tecnología Educativa en la formación de los profesorados de la UNRC. III Jornadas del NOA y I Jornadas Nacionales de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas. "Caminos hacia la virtualización de la educación: prácticas, tendencias y desafíos". Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca. Argentina [CDROM]
- Casillas Alvarado, Ramírez Martinell y Ortiz Méndez (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición. En Ramírez Martinell, A. y Casillas Alvarado M. *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A., Davini M. C., Edelstein, G., Litwin, E. Souto, M., Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fariña, E.; González, C.S. y Area, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *RED, Revista de Educación a Distancia*, 35. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/35/
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad. 1a ed. Buenos Aires.



Mishra P. y Koehler M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.

Ramírez Martinell, A. y Casillas Alvarado M. (2014). *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior*. Córdoba: Editorial Brujas.

EL USO DE LAS TIC EN LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA GEOMETRÍA. UNA POSIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Ferreyra, Nora, noraf@exactas.unlpam.edu.ar Di Franco, Norma, difranconb@gmail.com Lorenzo, Marcelo, mlorenzo@exactas.unlpam.edu.ar Lee, Mei Yi, mei_yi_lee@hotmail.com Hernández, Federico, federicojavierhernandez@yahoo.com.ar Universidad Nacional de La Pampa

Introducción

Es por todos compartida la preocupación por la poca importancia y el escaso tiempo asignados a la geometría en la escuela. Un desafío actual -preocupación compartida por muchos docentes- es cómo reinstalar la geometría en las aulas sin que su enseñanza esté centrada en la transmisión de nombres y técnicas de construcción.

Acorde a lo expresado por Itzcovich (2005)

Las razones por las cuales el trabajo geométrico ha ido perdiendo sentido en la escuela son variadas pero se pueden señalar las siguientes:

- * La dificultad, por parte de los docentes, de encontrar suficientes situaciones o problemas que representen verdaderos desafíos. Es decir, si se trata de pensar en un recorrido que permita a los alumnos iniciarse e involucrarse en el trabajo con las funciones lineales, podríamos imaginar variados problemas, actividades, situaciones, etc. En geometría, en cambio, no es muy claro a que podríamos llamar "problema".
- * En numerosas oportunidades, la enunciación de los contenidos que se presentan en las currícula es poco específica. Hay un predominio de vocabulario y definiciones y pocas veces es claro el sentido que adquieren los conocimientos geométricos (p.9).

En el mismo sentido, hallamos dificultades, previas al desempeño de la actividad docente, en la formación inicial de los estudiantes de Profesorado en Educación Primaria y de Profesorado en Matemática en general, a la hora de desarrollar conceptos geométricos y/o aplicarlos a la resolución de problemas.

Cabe señalar que, en el marco de diferentes experiencias investigativas (Lorenzo, Ferreyra, Rechimont, 2013; Ferreyra, Lorenzo, 2014), hemos sistematizado errores comunes en estudiantes que no comparten contextos de aprendizaje, es decir que podemos pensarlos como desvinculados al contrato didáctico.

En este marco, consideramos que el desarrollo de procesos que permitan



el dominio de conceptos y procedimientos de construcción y medición, y competencias para observar regularidades, verificar conjeturas y estimar resultados, contribuye, por un lado a dar sentido y significación al aprendizaje de la Geometría y por otro, a formar a los futuros docentes en una particular metodología de trabajo para desarrollar en la clase.

Marco Teórico

Dentro de la Didáctica de la Matemática, la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) considera *niveles de co-determinación* entre las Organizaciones Matemáticas (OM) escolares y las correspondientes Organizaciones Didácticas (OD), esto es, entre las formas de estructurar las cuestiones matemáticas a estudiar y las maneras de organizar el estudio de las mismas en la escuela, que recordamos en el siguiente esquema:

Sociedad \rightarrow Escuela \rightarrow Disciplina \rightarrow Área \rightarrow Sector \rightarrow Tema \rightarrow Cuestión

Se sabe que en cada uno de estos niveles se introducen restricciones particulares que ponen de manifiesto la *determinación recíproca* entre las OM y las OD: la estructuración de las OM en cada uno de los niveles considerados condiciona las diferentes maneras de organizar su estudio y, a su vez, acorde a los dispositivos didácticos existentes en cada nivel se establece, en gran medida, el tipo de OM que será estudiará en una institución escolar.

Por ejemplo, la cuestión "¿Cuál es el lugar geométrico de los puntos que equidistan de uno fijo dado?", en los sistemas escolares que es tratado, generalmente se considera dentro del estudio de la circunferencia que, a su vez, pertenece al sector de las "Cónicas", que se incluye dentro del área de la "Geometría analítica del plano", incluida en la disciplina Matemática.

En opinión de Gascón (2002)

En el estudio de la geometría se observa un "abandono", por parte del profesor, de los niveles superiores de organización didáctica, desde el de la sociedad y la escuela hasta incluso el de los sectores, lo que provoca un retraimiento de su acción sobre el nivel de los temas (ya sea la resolución de problemas con regla y compás, la expresión analítica de rectas y planos en el espacio, el teorema de Pitágoras o los poliedros regulares). Este "encierro en los temas" constituye un fenómeno didáctico, el "autismo temático" del profesor, relacionado con el estatuto del oficio de profesor, considerado culturalmente como un oficio de bajo nivel (p. 16).

A raíz de este aislamiento del profesor, numerosas investigaciones (Chevallard, 2001; Gascón, 2002; Bosch; Fonseca y Gascón, 2004) señalan la desarticulación entre temas y cuestiones por un lado, y el resto de los niveles por otro. Como consecuencia de la misma, se considera la desaparición de las razones de ser de las OM enseñadas, por lo cual resulta difícil vincular la



enseñanza de temas específicos de matemática con las cuestiones y problemas que, desde la sociedad, se proponen para trabajar en la escuela.

Desde nuestro punto de vista, como docentes de futuros profesores de matemática creemos que un puntapié inicial para pensar la formación de profesores es partir de las cuestiones o problemas que se le plantearán a los futuros docentes en el ejercicio de su profesión, las que afectan al sistema de enseñanza de la matemática en su conjunto.

PROBLEMA DOCENTE

En el marco de un proyecto de investigación que se desarrolla en la FCEyN de la UNLPam, Argentina, partimos de un problema docente concreto y lo reformulamos como un problema de investigación didáctica en el ámbito de la TAD. Acorde al marco teórico mencionado, avanzamos desde el problema docente inicial hasta el problema didáctico definitivo, a través de la consideración de cuestiones que forman parte de las dimensiones fundamentales.

El problema didáctico a tratar, desde nuestra posición de docentes del Profesorado en Matemática, centrado en la razón de ser de la geometría en la formación inicial de los futuros profesores, se puede resumir en las siguientes preguntas:

¿Qué debemos enseñar a los estudiantes de profesorado en relación a la Geometría y cómo tenemos que enseñarlo?

¿Qué tipo de cuestiones geométricas pueden hacer surgir la necesidad de llevar a cabo un cierto trabajo deductivo en la formación de profesorado?

¿Qué tipo de contribución al aprendizaje puede hacer el uso de TIC en la resolución del problema?

Caracterizamos lo que, desde la perspectiva institucional de formación inicial, llamamos "problema geométrico" teniendo en cuenta algunas particularidades que pueden surgir como respuestas preliminares a las cuestiones iniciales. Tales problemas deben:

- promover la exploración de propiedades de los objetos geométricos puestos en juego;
- abordarla distinción entre los objetos geométricos y sus representaciones, es decir, diferenciar conceptos geométricos de sólo dibujos o esquemas;
- · contribuir a integrar las técnicas de las geometrías sintética y analítica;
- generar espacios para conjeturar, argumentar y validar afirmaciones con base en las propiedades de los objetos geométricos.

En consonancia con ello pues, nos proponemos mostrar una secuencia de problemas abordando propiedades de lugares geométricos, comenzando con



una de las figuras más simples, el cuadrado, y buscando regularidades al ir variando el número de lados de las figuras consideradas.

PROBLEMA 1:

Dado un segmento AB, considerar un punto arbitrario M en el interior del mismo. Construir los cuadrados AMCD y MBEF ambos en el mismo semiplano con respecto a la recta AB. Las circunferencias circunscritas a estos cuadrados con centros en P y Q respectivamente, se cortan en M y en un segundo punto N. Sea N' la intersección de las rectas AF y BC.

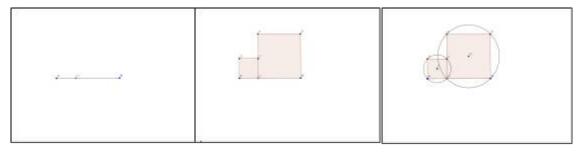
- a) Analizar la relación entre N y N'
- b) Hallar el lugar geométrico del punto medio del segmento PQ cuando M varía en AB.
 - c) Hallar el lugar geométrico del punto N cuando M varía en AB.

Resolución

Con respecto a la primera consigna, al analizar con lápiz y papel, en un gráfico particular, se observa que N y N' coinciden, sin embargo, para trabajar en pos de una generalización, resulta poco práctico hacer distintos gráficos para diferentes posiciones de M. En casos como éste se manifiestan las ventajas de utilizar un software como GeoGebra para consolidar la formulación de una conjetura y, en los próximos problemas, avanzar en la exploración.

El uso del software, además, muestra la importancia del proceso de construcción, agiliza la comparación de figuras surgidas a partir de diversas opciones de construcción y promueve la producción de nuevos problemas.

Figura 1

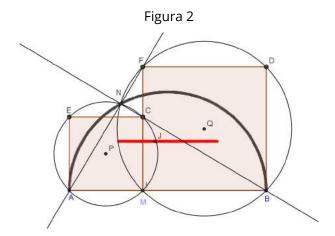


Con respecto a los siguientes apartados, el trabajo es de naturaleza diferente, puesto que no se requiere la elaboración de una conjetura ya que el desarrollo desde la geometría analítica implica la obtención del lugar geométrico pedido.

El software proporciona distintas herramientas para analizar la resolución y corroborar el resultado analítico hallado. Por un lado, es posible *activar el rastro* de un punto seleccionado, en este caso el punto medio J y el punto



de intersección N, para observar cómo resulta el lugar geométrico del mismo al modificar otras condiciones, por el otro, se puede utilizar directamente la herramienta *lugar geométrico* con la cual se lo obtendrá (ver Figura 2).



Luego de varias observaciones, a partir de la construcción y observación, se pueden generar varios enunciados cuya demostración constituye una etapa previa a la confirmación de la conjetura, para lo cual será necesario encadenar una serie de enunciados, identificar argumentos adecuados y formalizar una demostración. Algunas de las observaciones y conjeturas que se realizan son:

- Las rectas AF y BC son perpendiculares.
- N es vértice de un ángulo inscripto en ambas circunferencias, de diámetros AC y BF respectivamente.
- El análisis del rastro permite enunciar que N se halla en la semicircunferencia de diámetro AB.
- El lugar geométrico del punto J es un segmento.

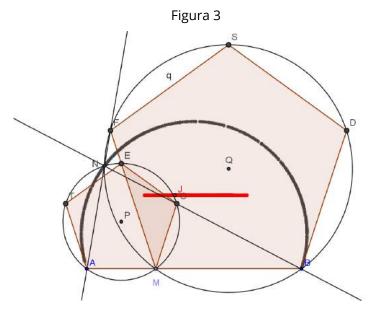
Problema 2:

Dado un segmento AB, considerar un punto arbitrario M en el interior del mismo. Construir los pentágonos AMCDT y MBESF ambos en el mismo semiplano con respecto a la recta AB. Las circunferencias circunscritas a estos cuadrados con centros en P y Q respectivamente, se cortan en M y en un segundo punto N. Sea N' la intersección de las rectas AF y BC.

- a) Analizar la relación entre N y N'
- b) Hallar el lugar geométrico del punto N cuando M varía en AB.
- c) Hallar el lugar geométrico del punto medio del segmento PQ cuando M varía en AB.

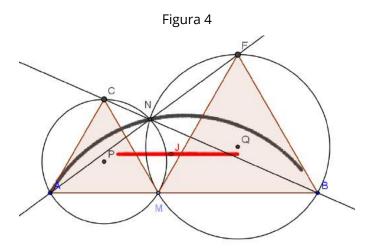


Resolución mediante GeoGebra:



Como se observa en la Figura 3, las ventajas de contar con la perspectiva dinámica del problema es evidente, en cuanto a rapidez y estudio de distintas posiciones, lo cual permite dejar de lado la complejidad de la construcción para estudiar cuestiones propias de la producción de conjeturas, generalización y validación de enunciados.

- ¿Se pueden generar los mismos enunciados que en el caso del cuadrado?
- ¿Qué saberes involucra la demostración de los enunciados propuestos?
- ¿Será cierto que construyendo cualquier polígono en las mismas condiciones los lugares geométricos no cambian?
- ¿Es posible particularizar con triángulos?

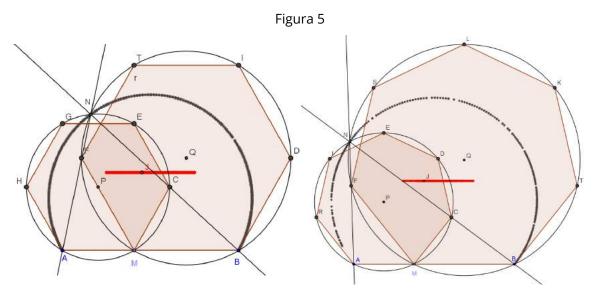


En la Figura 4 se muestran las trazas de los puntos estudiados y ello da lugar



a un principio de generalización y a la producción de un enunciado más general.

El estudio de los diferentes casos genera una secuencia de complejidad creciente con respecto al primer problema planteado. Las nuevas exploraciones se presentan en la Figuras 5.



La justificación de las sucesivas presunciones desde la geometría analítica, tal como suelen tratarse muchos problemas de lugar geométrico en la enseñanza universitaria, implica un trabajo algebraico intrincado en el que pierde sentido la cuestión principal. La técnica desarrollada en el problema inicial, en el cual las características del cuadrado sumaban hipótesis tales como los diámetros de las circunferencias circunscritas, debe adaptarse a los nuevos planteos.

La necesidad de justificar la existencia del arco surgido dinámicamente como lugar geométrico, incorpora el estudio de las propiedades de los ángulos inscriptos y del arco capaz y les da un nuevo sentido en el marco de la resolución.

La consideración del centro de la circunferencia circunscrita a un determinado polígono regular, nuevamente pone en juego las técnicas para considerar el lugar geométrico del punto J y la ventaja de un análisis desde la geometría sintética complementando el uso de fórmulas y el trabajo con las apotemas.

CONSIDERACIONES FINALES

Tratamos de dejar planteado en este trabajo un desafío en nuestra tarea de formadores de formadores: ¿podremos acercar a nuestros alumnos, futuros profesores de matemática, de nuevo al modo de trabajo geométrico?

En este nuevo entorno de enseñanza y aprendizaje que ofrecen las TIC se perciben nuevas y mejores oportunidades para facilitar el aprendizaje integrado de contenidos. En el caso presentado, se discuten construcciones



con regla y compás (desde una perspectiva dinámica), lugares geométricos (abarcando técnicas tanto de la geometría analítica como sintética), congruencia y semejanza de triángulos (utilización de criterios) y propiedades de diferentes figuras regulares además de la producción y validación de enunciados.

Creemos que este tipo de situaciones, consideradas en la formación inicial de profesorado, por un lado, permiten pensar la enseñanza de una manera más conceptual y contribuyen a dar sentido al estudio de diversos contenidos geométricos y por otro, proporcionan una experiencia necesaria, dentro de un contexto multimedia, para empezar a pensar, desde las prácticas, el ejercicio de la profesión docente y para tratar de dar una respuesta afirmativa a nuestro desafío.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosch, M.; Fonseca, C. y Gascón, J. (2004). Incompletitud de las Organizaciones Matemáticas Locales en las Instituciones Escolares. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 24 (2), 205-250.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage (2e éd. de 1991).
- Chevallard, Y. (2001). Aspectos problemáticos de la formación docente. XVI Jornadas del SI-IDM, Huesca, Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_2001_-_Osca.pdf
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje.* Barcelona: ICE/Horsori.
- Ferreyra, N. y Lorenzo, M. (2014). Importancia de la Visualización en la Producción de Conjeturas. Trabajo presentado en la XVIII EMCI Nacional y X internacional. Mar del Plata.
- Gascón, J. (2002). Geometría sintética en la ESO y analítica en el Bachillerato. ¿Dos mundos completamente separados? *Suma*, 39, 13-25.
- Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lorenzo, M.; Ferreyra, N. y Rechimont, E. (2012). Integración de Métodos Sintético y Analítico de la Geometría con el uso de Geo-Gebra. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional EDUTEC*. Isla Gran Canaria, España.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA: CREANDO UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y CONOCIMIENTO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y LA INNOVACIÓN CON TIC EN EL NIVEL SUPERIOR

Gibelli, Tatiana Inés, tgibelli@unrn.edu.ar Lovos, Edith Noemí, elovos@unrn.edu.ar Saldivia, Álvaro, asobando@unrn.edu.ar Condó, Sergio Alberto, scondo@unrn.edu.ar Suárez, Paula Gabriela, psuarez@unrn.edu.ar Colueque, María Luján, mcolueque@unrn.edu.ar Universidad Nacional de Río Negro. Sede Atlańtica, Viedma

Introducción

En la sociedad actual el acceso al conocimiento pasa, cada vez con mayor frecuencia, a través de los recursos provistos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual obliga a reconceptualizar los fines de la educación, y principalmente, la misma práctica docente. Las herramientas TIC permiten cambiar nuestras prácticas educativas, contribuyendo a la formación de los estudiantes universitarios, especialmente en la adquisición de las competencias necesarias para su futuro desempeño profesional. Una de las competencias a adquirir en el alumnado universitario, es la competencia digital, que implica aprender a gestionar la información que recibe así como el conocimiento que genera, es decir, aprender a buscar información, comunicarse, colaborar y participar. Se trata de formar a los alumnos para que sean capaces de entender los medios (lenguaje, cultura e ideología), saber utilizarlos y transmitir su uso (alfabetización digital), descubriendo la importancia de una visión ética. Por otro lado, la capacidad de trabajar en forma colaborativa es un requisito esencial para el futuro desempeño profesional de los estudiantes, es común que las actividades laborales se realicen en forma colaborativa y global haciendo uso de las TIC. Por esta razón resulta importante que la formación de nuestros alumnos, desde sus inicios, apunte no solo a las áreas específicas sino a una formación integral en distintas habilidades sociales y personales necesarias para un desempeño adecuado como estudiantes y como futuros profesionales.

Todo esto, nos interpela frente a nuestro quehacer docente, tanto en lo referente a la formación profesional cómo a las estrategias didácticas a emplear. Como equipo de investigación, nuestro propósito es diseñar y poner a prueba estrategias y metodologías de intervención que incluyan las TIC y que resulten más adecuadas al perfil actual de nuestros alumnos.

Si bien existen experiencias innovadoras en el uso de TIC para la enseñanza universitaria, en asignaturas como matemática y programación, resulta



común que los profesores universitarios sigan una metodología tradicional de enseñanza y no contemplen propuestas metodológicas alternativas. Por ello, nos interesa con esta investigación hacer un aporte en este sentido, indagando en las características que debería tener un proceso de educación mediado por TIC que permita desarrollar habilidades de autorregulación y trabajo colaborativo en los alumnos y, que a su vez, posibilite la obtención de los logros educativos esperados.

Otro de los aspectos inherentes a la problemática planteada es la falta de recursos humanos con formación específica en el área en particular en el medio local. A nivel nacional son varias las universidades e instituciones de educación superior que cuentan ya, con equipos de trabajo en el área específica (educación mediada por tecnologías) y su participación es cada vez más necesaria en estos ámbitos. Así, este proyecto de investigación pretende hacer un aporte a la formación de recursos humanos (docentes e investigadores) en la Sede Atlántica de la UNRN propiciando la conformación de un equipo de investigación en el área.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En enseñanza universitaria, teniendo en cuenta la necesidad de formar a los alumnos para que puedan desenvolverse en un contexto mediado por TIC, existen numerosas experiencias en ambientes virtuales de aprendizaje así como propuestas didácticas alternativas en asignaturas de grado que permiten el ensayo de habilidades de aprendizaje a distancia (Chiecher et al, 2008). Algunos estudios a nivel nacional e internacional en el campo de las TIC en la enseñanza superior, se han dirigido a la relación coste-beneficio de su puesta en acción respecto a otro tipo de metodologías, fundamentalmente la presencial, y otros se han centrado en analizar el nivel de satisfacción mostrado tanto por alumnado como por el profesorado al participar en estas experiencias formativas (Llorente y Cabero, 2008). Por otra parte, los teóricos e investigadores de la educación están abocando esfuerzos e intereses para estudiar aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en contextos mediados por TIC. Uno de los tópicos que está siendo abundantemente tratado es el del aprendizaje en ambientes de aprendizaje online. Según proponen Cerezo y colaboradores "la investigación debe enfocarse hacia el diseño de intervenciones que contemplen dos cuestiones centrales: la contribución al desarrollo de la llamada alfabetización digital de los alumnos y la integración de las TIC en el diseño de los propios programas." (Cerezo et al, 2011).

Sin embargo, según algunos autores, los avances de la investigación en educación, con frecuencia, no redundan en una mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y no porque las prescripciones no sean



epistemológicamente válidas sino porque tales propuestas han sido formuladas al margen del propio funcionamiento de los centros y todos los elementos que lo definen (alumnos, departamentos, dirección), y fundamentalmente, al margen de los mismos profesores, que son quienes están en contacto directo con los alumnos. En la actualidad, la investigación en este campo está haciendo grandes esfuerzos por superar este handicap y muchos investigadores han comenzado a utilizar la investigación colaborativa (Confrey, Castro-Filho y Wilhelm, 2000), como medio para vincular la investigación y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los antecedentes teóricos de la investigación-acción pueden situarse en el advenimiento del método propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40 (Kemmis y McTaggart, 1998; Elliot, 1994). Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada. La investigación se transforma en colaborativa, cuando un grupo de profesionales armonizan, coordinan sus conocimientos, esfuerzos y energías a fin de percibir, comprender y compartir sus experiencias, acciones, emociones, motivaciones, etc., cuando el equipo integrado delimita el marco de problemas motivo de estudio, construye en forma crítica y cooperativamente el proceso para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo. Por otra parte, la investigación acción-colaborativa constituye un modo de facilitar los cambios, pues, los profesores que participan en este tipo de procesos se convierten en agentes de su propio cambio, utilizando la investigación para su crecimiento personal y profesional desarrollando habilidades y competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente. Si se trata además de un proceso de investigación colaborativa el cambio es sostenido por un colectivo de docentes resultado así más eficaz. Resaltamos aquí la importancia del cambio sea una actividad comunitaria, pues plantea Patricia Sadovsky (2005) "Cualquier cambio debe ser gestado y sostenido por un colectivo de docentes que pueda constituirse en un ámbito de discusión y de elaboración de lo nuevo así como de revisión y validación de lo que se va ensayando" (p. 18).

La investigación-acción colaborativa promueve la formación de comunidades de práctica, que son "grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que realizan y que, en la medida en que interactúan entre sí en forma regular, aprenden como mejorar esta actividad" (Ávalos, 2011: 239). Así, se necesita un foco, un tema de interés o una tarea que realizar ("dominio") en torno al cual la comunidad se constituyen; siento ésta la base sobre la cual se establecen las relaciones interactivas como discusión e intercambio de



información y toma de decisiones sobre posibles acciones de intervención o cambio. El hilo que une a esta comunidad es compartir una práctica constituida por un repertorio de recursos, materiales, instrumentos, formas de enfrentar determinados problemas, etc. Se debe resaltar el aspecto colaborativo de la comunidad de práctica. En este sentido, autores como Bozu y Muñoz (2009) destacan las siguientes cuestiones:

- Todos los miembros de la comunidad de práctica tienen conocimiento especializado (nadie tiene todo el conocimiento).
- Es necesario compartir el conocimiento de cada uno. Al compartirlo, se favorece su diversificación y enriquecimiento y se convierte en un nuevo conocimiento, que crea un antecedente común y un sentido de la identidad.
- El proceso de aprendizaje se da a través de la participación y el liderazgo compartido.
- Hay un proceso colectivo de negociación y la capacidad de explicar qué se hace, que es definida por los participantes, establece unas relaciones de responsabilidad mutua.

RESULTADOS

Se comentarán a continuación los avances de un proyecto de investigación titulado "Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje en nivel superior. Habilidades de autorregulación del aprendizaje y trabajo colaborativo", acreditado por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Se trata de un proyecto bianual, iniciado en abril de 2014, dirigido por un docente externo (UNLP) e inicialmente contaba con dos integrantes, ambas docentes de la UNRN, una del área de programación y la otra de matemática. Durante el año 2014 se han incorporado como integrantes del proyecto cuatro docentes del área de matemática de UNRN y uno externo (UNCOMA) del área de informática.

El objetivo principal del proyecto de investigación es el ensayo de propuestas de intervención pedagógica acordes al perfil de los alumnos actuales, que incluyan las TIC y que tiendan a lograr en los alumnos el desarrollo de habilidades, en particular, de autorregulación y trabajo colaborativo. Por otro lado la intención es conformar una comunidad de aprendizaje y contribuir al desarrollo profesional de los integrantes del equipo de trabajo, promoviendo mecanismos para que puedan reunirse, intercambiar experiencias, avances de investigaciones, teorías o conceptos y nuevas maneras de intervenir la realidad educativa e incentivando la realización cursos de postgrado, la participación en congresos y la publicación de resultados de esta investigación.

Se consideró que la metodología de la investigación colaborativa resultaba



adecuada a la problemática planteada y objetivos de nuestra investigación. Como forma de organización, se han establecido reuniones periódicas con todos los integrantes comentar, analizar y discutir los avances de lo trabajado por cada uno. De estas reuniones, se ha realizado un resumen que permite llevar una pista de los temas trabajados, así como también fijar y/o rediseñar las diferentes propuestas pedagógicas.

La investigación se lleva adelante considerando las siguientes etapas, basadas en un proceso de investigación-acción (Kemmis; McTaggart, 1998): diagnóstico, planificación, acción y reflexión. A continuación se describen los resultados alcanzados en cada una de las fases implementadas.

- 1. Diagnóstico: Se llevó adelante una actividad diagnóstica con el objetivo de caracterizar a los alumnos destinatarios de las propuestas pedagógicas a desarrollar. La misma se realizó a través de una encuesta compuesta por 25 preguntas de selección de opciones, organizadas en: datos personales, aspectos motivacionales, aspectos contextuales, uso de TIC y estrategias de estudio. Así mismo, se realizó una actividad de autodiagnóstico, con los docentes involucrados en el proyecto, con el objetivo de conocer los intereses y opiniones respecto a las siguientes cuestiones: proceso de aprendizaje de sus alumnos, aspectos a mejorar de su práctica docente y temas de interés para la investigación. Esto permitió definir algunas temáticas comunes a trabajar dentro del proyecto: motivación de los alumnos, trabajo colaborativo, uso de TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares), enfoques teóricos sobre propuestas pedagógicas que facilite la comprensión y el pensamiento crítico. Por otra parte, en esta etapa se realizó una indagación bibliográfica sobre los temas de interés: enseñanza para la comprensión, motivación y autorregulación, trabajo colaborativo, entre otros. También se tomaron cursos de posgrados vinculados a: la docencia colaborativa, la gestión del conocimiento, la investigación en el nivel superior y la reflexión académica, además de otros vinculados al uso de recursos TIC (Moodle, GeoGebra, WXMaxima).
- 2. Planificación: Teniendo en cuenta el diagnóstico realizado, se comenzaron a diseñar algunas propuestas e implementar experiencias pilotos en los cursos en los cuales nos desempeñamos como docentes. Como resultados de las mismas se han realizado comunicaciones y presentaciones a eventos científicos.
- 3. Acción: Actualmente nos encontramos en esta etapa de implementación de las diferentes propuestas diseñadas. Esta etapa incluye la recolección de datos durante la experiencia para su posterior análisis así como adecuaciones al diseño de acuerdo a lo que se va observando.



4. Reflexión: Esta es la última etapa del proyecto, que se propone realizar durante el próximo semestre. En ella se espera realizar un análisis crítico sobre los procesos, problemas y restricciones que se han manifestado y sobre los efectos lo que ayudará a valorar la acción desde lo previsto y deseable. Estas reflexiones pueden estimular y motivar a los miembros del grupo a sugerir nuevos modos de actuación, surgiendo así un nuevo proceso. La reflexión puede servir como base para una nueva planificación, surgiendo un nuevo plan.

Se realizó durante el primer semestre de 2015 un análisis y autoevaluación de avance del proyecto. Los integrantes del proyecto, manifiestan que a través de esta metodología de trabajo han podido realizar innovaciones en sus prácticas docentes, elaborar instrumentos para recoger y analizar información, elaborar presentaciones de los resultados y presentarlos en diferentes eventos académicos. En particular, los docentes del proyecto, para los cuales el mismo se presenta como su primera vinculación con el campo de la investigación, rescatan fundamentalmente que la metodología les permitió desarrollar la habilidad de expresar y comunicar los resultados de sus experiencias. En palabras de uno de los docentes integrante del proyecto: "Sin duda esta experiencia es positiva para nuestra formación como docentes, nos guiará para formular nuevas estrategias, herramientas, etc. en nuestras materias y hallar soluciones a situaciones que se plantean como complejas".

Conclusión

De acuerdo a resultados del proyecto comentados anteriormente, consideramos que estamos avanzando en la línea de los objetivos del proyecto: el ensayo de propuestas de intervención pedagógica acordes al perfil de los alumnos actuales, que incluyan las TIC y que tiendan a lograr en los alumnos el desarrollo de habilidades, en particular, de autorregulación y trabajo colaborativo. Consideramos que con la realización de este proyecto se puede generar un conocimiento local y particular acerca de la enseñanza y el aprendizaje en nivel superior en contextos mediados por TIC, analizando alternativas para el desarrollo de dichas habilidades. Por otro lado, las propuestas pedagógicas que se están diseñado e implementado, han surgido de los propios docentes participantes, a través del debate, investigación y análisis de diferentes elementos. Creemos que el conocimiento generado es útil para la construcción de conocimiento sobre una práctica real que no puede dejar de lado el contexto en que se inscribe dicha práctica; asumiendo que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas contextuadas en situaciones particulares y que las situaciones mismas pueden ser modificadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen, así como de las perspectivas que les confieren sentido.



Por otro lado, consideramos que la metodología de investigación-acción colaborativa que se lleva adelante está contribuyendo efectivamente a conformación de una comunidad de aprendizaje y consolidación de un equipo de investigación en el área de Tecnologías aplicadas a la Educación en el contexto de nuestra sede universitaria, que es otro de los objetivos del proyecto.

La metodología de investigación-acción colaborativa utilizada ha resultado adecuada pues constituye una estrategia que nos permite como docentes universitarios integrar la investigación con la acción. La investigación es una actividad sustancial para el profesor ya que aparte de constituir un medio para generar o construir nuevo conocimiento, le permite a su vez crear un estilo propio de hacerlo, y si a este estilo, a esta práctica, se le integra una modalidad como es la investigación colaborativa, el profesor podrá efectuar su meticuloso proceso de trabajo a través de un intercambio valioso y beneficioso con sus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47 (2), 237-252.
- Bozu, Z. y Muñoz, F. I. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista RUySC*, 6 (1).
- Cerezo, R., Núñez, J.C., Fernández, E., Suárez-Fernández, N. y Tuero E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Revista Perspectiva Educacional*, 50 (1), 1-30.
- Chiecher, A.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2008). Aprendizaje virtual en asignaturas presenciales. Incidencia sobre la motivación y el uso de estrategias. *Revista Virtual Udesc.* Brasil.
- Confrey, J.; Castro-Filho, J. y Wilhelm, J. (2000). Implementation research as a means to link systemic reform and applied psychology in mathematics education. *Educational Psychologist*, 35 (3), 179-191.
- Elliot, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). *The Action Research Planner*. Victoria, 3a ed. Australia: Deakin University.
- Llorente. M. C. y Cabero, J. (2008). La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning). Barcelona: Da Vinci.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Procesos de apropiación y re-significación de los contenidos emitidos por las TIC, un estudio de caso

Gómez, Raúl Nazareno nachoman385@gmail.com Universidad Nacional de Santiago del Estero

LAS NUEVAS SOCIEDADES, LA APROPIACIÓN Y LAS RE-SIGNIFICACIONES

La aparición de las *Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación* se origina dentro de un mundo que está inmerso en un fenómeno denominado La *Globalización*, dentro del cual se produce una constante producción de las medios de comunicación que permitió el surgimiento de una forma de comunicación global de la cual nos volvemos cada vez más dependientes, tanto países como individuos del mundo se encuentran interconectados y son más interdependientes unos de otros gracias al fenómeno globalizatorio y a la expansión del uso de esas nuevas tecnologías.

La globalización es un proceso que está acompañado por transformaciones políticas, tecnológicas, sociales y culturales que sufren las ciudades y las sociedades. Zygmunt Bauman afirma que "nuestra sociedad es una sociedad de consumo…la sociedad de nuestros antecesores, las que sentaron las bases en la etapa industrial, era una sociedad de producción" (Bauman, 1999: 106). Es decir en el primer tipo de sociedades las modernas, la función de los individuos estaba destinada a la *producción* de bienes y servicios, soldados de los ejércitos industriales, en cambio en las sociedades posmodernas su función es ser *consumidores*.

Sin embargo, el autor Alvin Tofller en su libro "La tercera ola" afirma que un nuevo tipo de individuo se hará presente en estas civilizaciones posmodernas o sociedades postindustriales que descansan sobre una base netamente tecnológica, el prosumidor, estos sujetos descriptos por Tofller (1979) son consumidores y a la vez productores de lo que consumen. El autor sostiene que

Para la civilización de la tercera ola, la materia prima más básica de todas -y una que nunca puede agotarse- es la información, incluida la imaginación (...) al tornarse la información más importante que nunca estructurará la educación, redefinirá la investigación científica, y sobre todo reorganizará los medios de producción (p. 230).

En correspondencia con las clasificaciones de individuos y formaciones sociales anterior, hoy asistimos a la aparición de un nuevo tipo de sociedad a la que Manuel Castells denominó "sociedad informacional" (Castells, 2001). En estas nuevas sociedades se corre el foco de atención, sin dejarlos de lado, de los tradicionales factores de producción, tierra, capital y trabajo propios de las



sociedades industriales, y se pone el acento en la importancia del procesamiento de información, las innovaciones tecnológicas, y en el conocimiento, dejando inaugurado así un nuevo paradigma de desarrollo en donde se consideran a estos nuevos factores como impulsores del crecimiento económico y el desarrollo social.

Existen discrepancias teóricas sobre el término sociedades informacionales nacido bajo el modelo neoliberal de la globalización, algunos autores afirman que utilizar el término de "sociedad informacional" es comparable con su antecesora "sociedad industrial", o sea que en estas sociedades que emergen de la utilización de nuevas tecnologías, se pone demasiado énfasis en la acumulación de información para la producción de más innovaciones tecnologías, lo cual le atribuye un carácter netamente económico a las revoluciones tecnológicas y sus aplicaciones, dejando la capacidad de desarrollo exclusivamente dependiente de las capacidades tecnológicas de las sociedades y generando inevitables brechas digitales entre los distintos países.

Este nuevo modelo de desarrollo basado en los adelantos tecnológicos tiene su contrapunto en el nuevo "paradigma de uso" de las nuevas tecnologías surgido hacia finales del siglo XX y en los albores del Siglo XXI, donde se le otorga gran importancia a la inclusión digital y a la revalorización y ampliación de derechos de los ciudadanos. Incluso algunos organismos mundiales como la UNESCO propone para seguir con estos cambios, un nuevo término para eliminar el componente económico de las denominadas sociedades informacionales, así aparecen en escena las nuevas "sociedades del conocimiento".

Este organismo asevera que "las sociedades mundiales de la información solo cobran sentido si propicia el desarrollo de sociedades de conocimiento y se asigna como finalidad ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de este" (UNESCO, 2005: 19). Se comienza a valorizar al conocimiento como un "Bien Público" y el progreso que se logre a través del mismo debe producir a largo plazo más conocimiento gracias al uso de las innovaciones tecnológicas.

El filósofo Javier Echeverría destaca que toda sociedad de la información y el conocimiento debe ser "integradora" (Echeverría, 2008). Asegura que la irrupción de las TIC en estas nuevas sociedades ha producido una verdadera "revolución tecnológica o tecno-científica" que modifican la mayoría de las prácticas humanas de la vida cotidiana y para que la integración de todos los sectores de la sociedad en especial de las clases menos favorecidas o vulnerables pueda producirse es necesario que los sujetos adquieran las "capacidades TIC" fundamentales que dependen de las tecnologías con las que disponga y de los conocimientos y las habilidades que logre desarrollar en el uso de las mismas. El autor sostiene que "no se trata de analizar los aparatos o herramientas que puedan surgir, sino como esos aparatos cambian las acciones humanas y que



nuevas acciones devienen posibles" (Echeverría, 2008, pág. 174).

Estas capacidades se logran por medio de lo que denominó "apropiación social de las TIC" (que no deja de ser individual a pesar de la denominación) que demuestra el grado de adaptación de una persona o un grupo social al uso de estas nuevas tecnologías y depende, como ya se mencionó antes, no solo de las tecnologías disponibles sino también del grado de formación y conocimientos que los potenciales usuarios adquieran para desempeñarse competente y activamente para poder así integrarse a estas nuevas sociedades.

La apropiación personal y colectiva de las TIC se logra conforme dichas herramientas se incorporen a las acciones humanas cotidianas aumentando el espacio de capacidades de los sujetos. A partir del "uso efectivo" que los individuos realicen de las TIC se puede inferir sus "grados de apropiación" y los de una sociedad o cultura como colectivo social, "la apropiación social requiere de una apropiación cultural" (Echeverría, 2008).

Sin duda alguna la apropiación no se realiza de forma pasiva y homogénea, se pueden producir *desigualdades* entre individuos o sectores sociales dentro de un país, región, ciudad, e inclusive dentro de una misma institución produciéndose *"brechas digitales"*. Para Echeverría "la brecha digital entre individuos es una expresión de una brecha social más profunda, que afecta a múltiples comunidades que están excluidas de la sociedad de la información en tanto colectivos humanos, no solo a título individual" (Echeverría, 2008: 176).

El desarrollo de las capacidades para el uso de las TIC requiere de un "aprender a usarlas", si nos remontamos a la concepción de la UNESCO de valorar al conocimiento como un bien público y la asociamos a la idea de que los jóvenes son los que van a la vanguardia del uso de las nuevas herramientas tecnológicas mediante las cuales se apropian del mismo, podemos demostrar la importancia estratégica del sector educativo en las nuevas sociedades y el por qué del impulso de políticas públicas para su utilización.

Los jóvenes emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos como las TIC en los contextos complejos de la interacción social. Debe ser el propósito del estado implementar políticas educativas y prácticas escolares que respondan a las exigencias de los inciertos y cambiantes escenarios contemporáneos, entendiendo que en las nuevas sociedades de la información y el conocimiento el uso de las nuevas tecnologías es parte fundamental del sistema educativo.

En efecto el Estado a través de las escuelas, y algunas empresas capitalistas por su lado, tratan tomar el control de la producción de bienes culturales mediante la imposición de su eficacia simbólica, según Raymond Williams en su análisis de "los nuevos medios de comunicación" advierte que "el cine,



la radio y la televisión son los ejemplos más sobresalientes en los cuales las empresas capitalistas y algunas no capitalistas organizan la producción desde el principio" (Williams, 1994: 49). En nuestro caso y a los fines de nuestra investigación podríamos agregar a este grupo de medios a las nuevas *Tecnologías de la Información y la Comunicación*.

Los productores culturales tratan de imponer su orden construido a través de los contenidos emitidos por las TIC mediante una serie de "estrategias" que Michel De Certeau definió como: "el cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable" (De Certeau, 1996: 42). Estas manipulaciones se realizan desde un lugar propio, un lugar de dominio y poder donde se elaboran lugares teóricos. El estratega reconoce un tipo específico de conocimiento "el poder del conocimiento" que sustenta y determina la posibilidad de darse un lugar propio.

Los jóvenes se convierten en "Consumidores culturales" (De Certeau, 1996) de todo este contenido simbólico que es brindado en forma global por las nuevas tecnologías y como respuesta a estas estrategias que imponen los productores hacen "uso" de esos espacios simbólicos creados previamente dentro de una relación asimétrica de resistencia-poder creando sus propias producciones simbólicas. Esta resistencia es el resultado de la práctica "táctica" que cotidianamente realiza el joven, el autor la específica en la siguiente cita: "llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro" (De Certeau, 1996: 43).

Las tácticas necesitan utilizar vigilantes las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario de los medio de producción cultural, es el arte del débil, son eficaces sus operaciones sobre el tiempo no sobre el espacio, debe actuar sobre el instante, asegurar desplazamientos rápidos e inesperados, crear sorpresas, escabullirse y mientras más débiles son las fuerzas sometidas a la dirección estratégica más se transforma en táctica.

La poiesis que realizan los jóvenes a través de las "tácticas" es el resultado de una serie de "prácticas del desvío" que cada alumno efectúa en la escuela y a las que Certeau denomino "escamoteo". Estas son manipulaciones de lugares ajenos que instauran un momento relativo a un momento y un lugar distinto en el que se recibió una determinada representación, tácticas relativas a situaciones particulares, que abren la posibilidad al "arte de hacer".

Estas prácticas tácticas conforman "maneras de hacer" que revisten "maneras de pensar" de los sujetos, que recepcionan, reducen y se apropian del orden



cultural dominante y producen "otra manera" de emplear esos productos en la invención de su vida cotidiana mediante el uso de las TIC y obtiene la construcción de un nuevo espacio simbólico de "re-significación" como resultado de este juego de tácticas – estrategias que nos plantea Certeau.

Estas re-significaciones que producen los jóvenes con el uso de las tecnologías una *resistencia subordinada* (Abal Medina, 2007: 4) por la carencia de un lugar propio, requieren un alto grado de creatividad e ingenio, los individuos cargan valores y significados adquiridos previamente durante su trayectoria de vida y su trayectoria escolar, estas entran en juego al momento que decide que contenido obtener, cuando y desde donde consumir.

LA TEORÍA PUESTA EN CONTEXTO

Las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento adquieren su espacio de significación insertas dentro de espacios sociales amplios, como por ejemplo el sistema educativo, esos espacios están definidos por una "institución educativa", estas instituciones "se van modificando bajo los efectos de los cambios producidos en las condiciones de vida... se hacen cotidianamente" (Martiña, 1992: 9). Lo cotidiano se vuelve un nivel analítico de lo escolar que toma en cuenta lo que todos los actores particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman de la realidad.

El uso de las TIC en la institución educativa crea un nuevo ecosistema de atención y aprendizaje ubicuo entendido como "el aprendizaje que se produce en cualquier lugar y momento" (Burbules, 2012) y representa un nuevo paradigma educativo que es posible gracias a los nuevos medios digitales. Este paradigma también implica nuevas asociaciones potenciales, en cuanto a la comunicación, no solo entre alumnos y docentes, sino también entre alumnos como pares y entre estos y sus padres, además de todos los participantes presentes en los distintos contextos donde el aprendizaje ubicuo sucede.

El "caso" elegido para nuestra investigación es el Instituto Superior de Formación Docente Continua N° 2 de Las Termas de Río Hondo, como población objeto o población teóricamente posible se han seleccionado dos carreras de la institución el Profesorado para la Educación Secundaria en Matemáticas y el Profesorado de Educación Primaria, el motivo de esta elección es que estas fueron las impactadas por el programa Conectar Igualdad. La muestra seleccionada fue no probabilística y de carácter Intencional o de conveniencia, y el principal criterio de selección aplicado fue escoger alumnos 2° y 3° curso de cada carrera que cursen las materias "Educación Tecnológica y su Didáctica" y "Tecnología de la Información y la Comunicación".

Se realizó una investigación de tipo exploratoria que pretendió lograr una mirada desde *el paradigma ecológico u holístico* en la institución escolar que nos



indica que se la debe considerar como un ecosistema en donde los diversos elementos (materiales y humanos) que la integran no pueden ser tratados en forma aislada.

A los estudiantes elegidos como muestras se les realizó una encuesta que pretendía reflejar los grados de apropiación de TIC de que cada uno de ellos en cuanto a cantidad de aparato tecnológicos con los que contaba, también se trató de establecer la cantidad de tiempo de uso efectivo y las actividades para las cuales utilizaban estas tecnologías. Luego de realizarse la tabulación de los datos obtenidos en las encuestas se seleccionó a los estudiantes con mayor grado de apropiación de las TIC a los cuales se les efectúo una entrevista en profundidad que sirvió para conocer cuáles eran las re-significaciones que cada uno de ellos construía a partir del consumo de contenidos emitidos.

Algunos de los datos obtenidos sobre un total de 36 encuestas indicaban que el 90% de los alumnos de la institución poseen algún tipo de TIC, el 85% de estos posee la netbook entregada por el Programa Conectar Igualdad, el 75% Smartphone y el 50% cuenta con el servicio de internet en su hogar. Estos porcentajes nos estarían indicando un *alto grado de disponibilidad* de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos de la institución, además del importante impacto de *Conectar Igualdad* en cuanto a la implementación del modelo 1 a 1 lo cual nos podría estar demostrando que el objetivo de inclusión educativa perseguido mediante la entrega de las computadoras portátiles por parte del Estado tuvo un relativo éxito.

Coincidentemente el 85% de los encuestados utiliza las TIC como herramienta pedagógica dentro de la institución y el mismo porcentaje (85%) las utiliza para fines educativos afuera de ella, de este porcentaje el 65% las utiliza seis horas o menos con fines educativos y solo el 5% las utiliza entre seis y doce horas por día. El 40% de los que poseen estas tecnologías las utiliza con fines particulares, laborales o de ocio en las zonas de incerteza o intersticios de la institución educativa y el 65% las utiliza fuera de ella para el mismo fin. Queda reflejado en estos porcentajes el alto grado de adaptación de las TIC a las actividades humanas que los alumnos desarrollan cotidianamente, como así también un alto grado de utilización de las TIC para la adquisición de capacidades a través de la alfabetización digital.

Luego de establecer cuáles eran los alumnos con mayores grados de apropiación de las TIC, se realizó un total de 18 entrevistas abiertas, donde se sugirieron una serie de ejes temáticos dejando librada a su propia consideración las respuestas. Los temas sugeridos eran ¿Qué cambios observo en la ecología de la institución a partir de la implementación del programa *Conectar Igualdad?* ¿Cuáles eran las actividades que realizaban con las TIC como herramientas pedagógicas? ¿Qué prácticas realizaban



utilizando las TIC que escapan al control y propósitos de la institución? ¿Cuáles son las expectativas a futuro que le genera adquirir las capacidades en la utilización de las TIC?

Al realizar el primer interrogante se lograron respuestas tales como:

Alumno 1: la tecnología nos permiten trabajar de manera online con el docente sin necesidad del dictado de la clase o en la entrega de prácticos.

Alumno 2: A partir de la entrega de las netbook se concretó una igualdad de conocimientos y manejo de herramientas tecnológicas en la carrera de Matemática.

Alumno 3: nos dieron las computadoras pero muchos chicos como yo no sabemos usarlas para aplicar las actividades de matemáticas. Algunos profesores nos ayudan explicando pero en mi caso no puedo seguir con las tareas por no tener Internet ni en la escuela ni en mi casa.

Podemos inferir en estas respuestas que los cambios en la ecología de la institución fueron notorios para el estudiante tanto en los elementos que utilizan como herramientas pedagógicas, en la forma de comunicación con el docente, llama la atención la respuesta que refiere a una igualdad de conocimientos entre los alumnos lo que nos estaría indicando que existe entre los estudiantes la idea de cierto *grado de integración* producido por el uso de TIC. Sin embargo esta integración no es homogénea como puede atestiguar la última respuesta, puesto que el alumno 4 no ha generado en su trayectoria de vida ni en la escolar la capacidad de uso de las TIC, ni cuenta con las condiciones necesarias para adquirirlas, esto demuestra la heterogeneidad de los educandos que concurren a la institución.

En cuanto a la pregunta de qué actividades realizan los alumnos en la institución ya sean con fines pedagógicos o con fines particulares que escapen a lo institucional los alumnos contestaron:

Alumnos 1: En algunas oportunidades utilizamos también las redes sociales como Facebook para comunicarnos con amigos, entre los compañeros y el docente.

Alumno 2: utilizamos el Wi-Fi para descargar bibliografía de distintos espacios curriculares u otros archivos para la casa.

En este grupo de respuestas nos damos cuenta de los cambios en la forma de comunicación tradicional que ha producido esta revolución tecnológica, implica nuevas asociaciones potenciales de comunicación online y móvil que cobra gran importancia entre alumnos, como así también la transformación en la comunicación que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje-construcción de conocimiento entre profesores y educandos. Otro aspecto que se resalta es el acceso a las redes de internet, y el carácter de ubicuo que



tiene el conocimiento, ya que el libre acceso al Wi-Fi permite la "descarga" de archivos de todo formato en los diferentes aparatos tecnológicos en todo momento y lugar.

Por último ante el cuestionamiento de las expectativas a futuro que les genera la adquisición de capacidades los alumnos respondieron:

Alumno 1: el uso continuo de estas nuevas herramientas para que los alumnos podamos apropiarnos del conocimiento en cualquier momento y en cualquier lugar.

Alumno 2: aprendo a utilizar bien las TIC y aplicarlas de manera correcta en los distintos ámbitos porque eso me permitirá acompañar el desarrollo tanto personal como profesional.

Si bien podemos notar distintos niveles de juicios, reflexiones y criterios de todos los involucrados, todas las respuestas coinciden en que es necesario la adquisición de capacidades fundamentales en el uso de las TIC para desempeñar en el futuro una actividad laboral competente, otra vez surge la apropiación de conocimiento como tema central para reconstruirlo continuamente y transformarlo en conocimiento útil y relevante en los contextos complejos de la interacción social y para poder ejercer completamente su vida como profesionales de la docencia.

REFLEXIONES FINALES

El sistema educativo juega un papel central en la ampliación de capacidades y en el aprender a usar estas tecnologías competentemente a través de llamada alfabetización digital. El estado debe garantizar el acceso al conocimiento de todos los ciudadanos mediante la implementación de políticas educativas que promuevany motiven el uso de las herramienta tecnológicas para poder alcanzar sociedades en donde el individuo y los grupos sociales se sientan integrados, en especial los grupos más desfavorecidos y vulnerables, evitando las brechas digitales ya que una persona es tanto más pobre cuanto menos sea su espacio de adquirir estas capacidades TIC.

Las respuesta que obtuvimos a los objetivos que nos habíamos planteado al comenzar la investigación en cuanto a establecer grados de apropiación entre los alumnos, se determinaron gran disponibilidad de aparatos tecnológicos, una alta adaptación de las TIC a las actividades humanas de su vida cotidiana alto grado de utilización de las nuevas tecnologías para la adquisición de capacidades fundamentales. Lo cual demuestra un gran porcentaje de apropiación social e individual de las TIC en la institución por parte de los que dimos en llamar "tecno-ricos".

En cuanto al análisis de las re-significaciones construidas por los alumnos



como resultado de la resistencia a la imposición de contenidos teóricos/ pedagógicos emitidos por la escuela podemos concluir en que es notoria la gran variedad de tácticas que el "alumno táctico" realiza tanto dentro como fuera de la institución educativa, y la importancia del acceso a las redes de internet, para la utilización de redes sociales y las comunicaciones móviles escapando al control de las autoridades de la institución, por lo que concluimos que en este caso especifico estamos en presencia de alumnos "tecno-adaptados".

BIBLIOGRAFÍA

- Abal Medina, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairos, Revista de temas sociales*, 4.
- Bauman, Z. (1999). *La Globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la Educación. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Illinois: Universidad de Illinois.
- Castells, M. (2001). La era de la información. México: Siglo XXI Editores.
- Coriat, B. (1998). Los desafíos de la competitividad. Buenos Aires: Eudeba.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista CTS*, 10, 170-182.
- Martiña, R. (1992). *La Escuela Hoy: hacia una cultura del cuidado.*Buenos Aires: Tesis.
- Pérez Gómez, A. (2009). *La naturaleza de las competencias b*ásicas y sus *aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería Educacional.
- Tofler, A. (1979). La tercera ola. Estados Unidos: Plaza & Janes.
- UNESCO. (2005). *Hacia las nuevas sociedades del conocimiento.* Ediciones UNESCO.
- Williams, R. (1994). Sociología de la cultura. Buenos Aires: Paidós.

RECREANDO PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES CON TIC: RELATO DE UN CASO DE LENGUA Y LITERATURA EN ESTUDIOS SUPERIORES

Muñoz, Lucía Isabel, mu_lucia@yahoo.com.ar I.E.S "San Fernando Rey" Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste

EL CONTEXTO

En el ámbito de nuestra educación argentina actual, muchos profesionales estamos apostando por desarrollar la denominada innovación educativa, con el fin de dar una vuelta de tuerca y revertir modelos tradicionales de enseñanza. Dentro de los propósitos también se generan nuevas condiciones de aprendizaje a fin de que nuestros estudiantes adquieran otras competencias que les servirán para el desarrollo en sus futuros lugares de trabajo: análisis de información, selección de datos, construcción colaborativa de saberes, otros modos de creatividad, por mencionar algunas.

Desde esta perspectiva y con bastante dificultad el I.E.S "San Fernando Rey" de Resistencia ha comenzado a generar condiciones que promuevan tanto en docentes como en estudiantes el uso cotidiano de las nuevas tecnologías y así planificar, desarrollar y evaluar las actividades académicas

En este contexto se ha considerado que desarrollar tareas de construcción de aprendizajes en futuros formadores es un proceso complejo que incluye manejo de herramientas informáticas, gestión (autogestión de contenidos) actualización continua y trabajo en comunidad, tarea esta última que en muchas instituciones educativas es más que árida. También, este nuevo posicionamiento de la Institución, exige aprender a desarrollar tareas de forma interdisciplinarias, coordinar acciones conjuntas con los colegas, disponer de momento de reflexión y análisis en que los cambios seas sustentables, graduales y continuos.

El espacio Didáctica de la Semiolingüística viene trabajando con diferentes estrategias pedagógicas y tecnológicas para fomentar esta nueva forma de trabajo que incluye contenidos digitales con el fin de propiciar la calidad en la formación de los futuros egresados del profesorado de Lengua y Literatura que actuarán en la gestión pública.

LA PROPUESTA EN ACCIÓN

Se considera preciso señalar que el mencionado espacio es de carácter anual con un encuentro semanal de tres horas cátedras (120 minutos), pertenece al tercer nivel y es un espacio que se enmarca en el eje de las didácticas. Si



bien los cursantes ya se enfrentan con materias que tienen como referencia las didácticas, se puede considerar que esta es la primera que está delimitada por contenidos propios de la lengua y la literatura y sirve como antecedente a didáctica y práctica en sí de la enseñanza de la lengua y la literatura. Entonces surgen estos interrogantes que se intentarán responder: ¿de qué modo se puede mejorar la gestión de nuevos saberes en Didáctica de la Semiolingüística? ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan a la hora de trabajar con las herramientas de la WEB 2.0 en nuestro contexto? ¿Cómo se desenvolverán los actores en esta tarea que podría decirse "sale de lo tradicional"? ¿Qué impacto tendrá, por ejemplo, trabajar desde una perspectiva colaborativa contenidos propios del espacio? Estas y otras cuestiones movilizan el presente trabajo que no pretende ser la narración de algo que ya pasó; sino de algo que aún está en danza y se transforma constantemente; por lo tanto, es más bien un relato a modo de reflexión.

Desde 2013 se ha utilizado la plataforma e-educativa del Instituto¹³⁵ como una herramienta más de apoyo a la tarea pedagógica-didáctica. A partir de entonces la integración de TIC tiene la intención de que el espacio convencional (aula) se expanda: es decir que entre docente y alumnos se establezca una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos del entorno real y el virtual (Sagol 2012). Esta combinación de elementos del mundo real con elementos virtuales es sostenida desde el aula con asistencia presencial y el uso de las netbooks brindadas por el Estado en el marco del Programa Modelo 1 a 1. Es preciso destacar que el trabajo con apoyo interactivo "no aumenta el aula", para que esto ocurra es necesario la interacción con la presencialidad y los demás actores del espacio: los alumnos, los docentes, y se ve beneficiado el espacio virtual mediado por la tecnología.

Se considera que de este modo se favorece el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis 2009) y las potencialidades que nos brindan en esta época los medios asincrónicos se visualizan en las nuevas formas de aproximarse a la tarea de enseñar.

Específicamente se trabajó con el modelo TPACK¹³⁶ y la escritura colaborativa en el diseño, análisis y puesta en acción de una secuencia de clase o planificación áulica. Esta tarea se desarrolló durante tres meses y se vio enriquecida por los aportes de los marcos teóricos dados; pero fundamentalmente por la tarea en conjunto que llevaban a cabo los alumnos al diseñar su planificación y escribir colaborativamente apoyados en documentos Google Drive.

¹³⁵ Página web: http://ispsfrey.cha.infd.edu.ar/aula/index.cgi?id_curso=184

Punya Mishra y Matthew J. Koehler han desarrollado su modelo T-Pack, a partir de la idea de Lee Shulman sobre la integración de conocimientos pedagógicos y curriculares que deberían tener los docentes. Hay que conocer lo que se enseña y cómo debe ser enseñado; a esto se suma el conocimiento tecnológico.



INSTITUTO DE NIVEL SUPERIOR "SAN FERNANDO REY" Didáctica de la Semiolinguistica 3 A T. Noche - Lengua LUCIA ISABEL MUÑOZ Este sitio ha recibido 7344 visitas desde el 03/06/2012 Contenido obligatori Didáctica de la Semiolinguística 3 A T. Noche -Lengua Contenido no leido 9 Foros (Incorporados desde el Actividades 11/07/2015) Informes * Archivos Sitios Wikis Mensajerla Interna

Imagen 1: Captura de pantalla. Lucía Isabel Muñoz

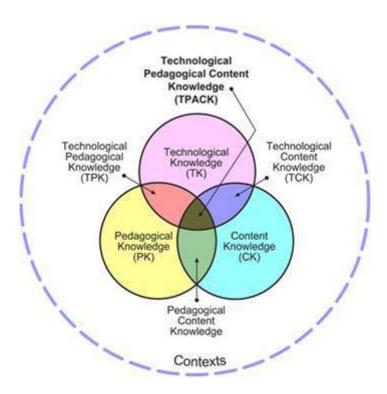
EN ACCIÓN, EL TRABAJO COLABORATIVO:

En este apartado se relatará brevemente las acciones tendientes a llevar a cabo la tarea de trabajo colaborativo, apoyados en el modelo TPACK. Mishra y Koehler (citados en Magadán, 2012) postulan un marco conceptual que puede orientar al profesorado para la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza. Estos autores sostienen que el conjunto de conocimientos debe aplicarse en situaciones concretas para enseñar, eficazmente, con tecnologías.

Los conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos¹³⁷ de los docentes interaccionan entre sí cuando estamos creando un diseño instruccional.

¹³⁷ Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. Los tres círculos –disciplina, pedagogía y tecnología– se superponen y generan cuatro nuevas formas de contenido interrelacionado. Fuente: http://www.tpack.org





La implementación del modelo exige que el profesor "opere" sus conocimientos de manera que "esta interacción suponga una mejora real de la calidad de la enseñanza, integrando para ello los tres ámbitos descritos anteriormente". Es así que la toma de decisiones abarca cinco estadios:

- 1. Seleccionar los objetivos de aprendizaje de la materia concreta que se va a impartir.
- 2. Determinar cómo van a ser las experiencias de aprendizaje.
- 3. Selección y secuenciación de las actividades.
- 4. Seleccionar las estrategias que se van a seguir para aplicar la evaluación formativa y sumativa.
- 5. Selección de las tecnologías más adecuadas para el desarrollo de las actividades propuestas.

Partiendo de este marco se propuso a los alumnos que trabajaran en pares a fin de ir construyendo una planificación áulica de lengua y literatura con TIC la cual se implementaría en el aula. Entonces el recorte para esta puesta en acción partió de preguntarnos ¿qué conocimientos realmente se ponen en juego a la hora de planificar, sobre todo cuando las TIC están presentes? Necesariamente surgieron varias respuestas: el contexto escolar, las demandas jurisdiccionales e institucionales, las características de los propios alumnos, sus saberes previos, etc.¹³⁸ Ahora bien el primer obstáculo a vencer sucedió cuando

¹³⁸ Estos conceptos y sus interrelaciones fueron abordados en el espacio de Didáctica de la Semiolingüística, desde la perspectiva de los contenidos dados por otras disciplinas también



se debía integrar el conocimiento tecnológico al disciplinar y al pedagógico. Es decir, el alumno debía entender que la tecnología no era "un adorno" en su planificación. Tal como sostiene Magadán (2012) "El conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar supone que integrar las TIC en nuestras clases implica no solamente conocer las herramientas, sino también "reacomodar" nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando incluimos tecnologías" (p. 8).

En esta elaboración de planificación, el docente actuó como guía y también como mediador en las diferentes situaciones que se fueron presentando ya que el proceso fue secuenciado y los alumnos fueron trabajando en un documento Drive que fue creado para cada par.

A cada grupo se le dio un contenido propio de lengua y literatura presente en los NAP y siguiendo también los Diseños Jurisdiccionales de la Provincia del Chaco. También se les proveyó de una guía para la elaboración de su propuesta didáctica estructurada en ejes, bien diferenciados de este modo:

- a. Grupo y contexto escolar en que se implementaría la clase
- b. Dimensión curricular
- c. Dimensión pedagógica
- d. Dimensión tecnológica y su fundamentación para ese grupo determinado y el contexto dado

A estos ejes, se agregó luego el tema de la elaboración de las consignas¹³⁹. Junto con otros colegas, a medida que los alumnos iban desarrollando sus propuestas y a la vez que se hacía el seguimiento, se detectó el inconveniente de que casi la totalidad de los alumnos tenían serias dificultades a la hora de redactar las consignas para las actividades propuestas. Es así, que este escollo "metido" en medio de la tarea fue subsanado (no en su totalidad) dando orientaciones escriturales para el trabajo. Las mismas abarcaban la consideración de los objetivos, los criterios de evaluación, y la redacción en sí de la consigna.

Otro tema paralelo a esta tarea fue el trabajo colaborativo en línea140. En esa instancia es donde se puede percibir las dificultades que aún se tiene al considerar la autonomía del aprendizaje, como dice Díaz Barriga (2009) "El estudiante de la sociedad del conocimiento, debe poder transformar lo que sabe, no sólo poder decir lo que sabe... es preciso que construya y reconstruya

de tercer nivel: Reflexión del Aprendizaje, didáctica general, por ejemplo.

¹³⁹ Cabe mencionar que este tema de redacción de consignas en la actualidad, se sigue profundizando tanto con los alumnos cuanto con otros colegas.

¹⁴⁰ A modo de ejemplo:

https://docs.google.com/presentation/d/1LaO4Lpa0Relp3KvjJcH6WF2Td1r7GcG0h_QITDVYtZc/edit#slide=id.g3dd498487_080



el conocimiento con otros" (p. 138). Se prejuzgó que no se presentarían serios problemas a la hora de escribir con otro y acordar conceptos, saberes, ideas; pero en muchos casos la mediación del profesor tuvo que ser vehemente y entonces es cuando surgió la tarea del profesor como árbitro de ciertas situaciones a fin de propiciar la tarea didáctica para que los alumnos lleguen a un buen nivel de apropiación de saberes y que las habilidades cognitivas que iban desarrollando no se vieran empobrecidas por los conflictos que se suscitaban en la construcción de la planificación.

Estas tareas vieron su punto final cuando la propuesta aprobada por el docente, se puso en acción en clases con alumnos; siempre a modo de "prueba". En esa instancia, pudieron percibir cómo es en sí la tarea en el aula, que discursos circulan en el salón, qué respuestas pueden o no dar los alumnos, cómo funcionaron las consignas.

PARA SEGUIR REFLEXIONANDO, ALGUNAS CONSIDERACIONES:

Con la llegada de las netbooks del programa Conectar Igualdad el impacto para desarrollar nuevas actividades desde la ubicuidad ha generado grandes cambios en nuestra institución. Tanto la gestión, los docentes, los estudiantes, equipo de apoyo se han visto impactados por la ampliación de nuevos espacios, nuevas formas de adquirir saberes, nuevas voces que entran al espacio educativo.

El resultado de la tarea con los alumnos ha sido muy fructífero ya que han podido trabajar con una propuesta clara, desde la cual pudieron determinar fortalezas y debilidades. No les ha sido ajeno el potencial que traen las TIC cuando se las conjuga con otros conocimientos y se transformar en un marco más que positivo para trabajar con sus futuros alumnos. Para el profesor, como en mi caso, el desafío de ir poniendo en acción las ideas, los conceptos que voy adquiriendo en mi perfeccionamiento, afianza no sólo una nueva manera de encarar mis propias prácticas áulicas; sino también la convicción de que en este momento la tarea que desarrollamos permite difundir y transferir conocimientos.

Indudablemente son nuevos desafíos a los cuales estamos casi obligados a afrontarlos porque hay un nuevo escenario que lleva a replantearnos también nuestra tarea como profesionales del área.

Estas decisiones, como las relatadas en este trabajo, no han sido ni son fáciles de encarar. Muchos impedimentos, no sólo desde lo tecnológico, sino de los propios colegas, quienes (muchas veces) no ven la posibilidad de cambio usando las herramientas de la web 2.0 como apoyo pedagógico-didáctico, son los que afrontamos. Pero esta situación no nos desalienta para seguir investigando y explorando nuevos caminos. Desde el IES San Fernando Rey, las



apuestas están enfocadas en mejorar e incentivar tareas que indudablemente beneficiarán a nuestros estudiantes, futuros colegas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Aprendizaje ubicuo. University of Illinois Press.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2014). *Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. GIDDET*. Recuperado de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/articulos/art_integracion_tic.pdf
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Magadán, C. (2012). Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias. Enseñar y aprender con TIC. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Sagol, C. (2012). Aulas aumentadas lo mejor de los dos mundos. *Educ.ar* Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=1162279/02/2013
- Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo, M del C. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educacióny Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 203-229. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2010/201014897009.pdf
- Vallejo, C. (2013). Introducción de las tecnologías en la educación TPACK. *Monográfico Observatorio Tecnológico*. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/gl/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092-monografico-introduccion-de-las-tecnologias-en-la-educacion?start=1

TIC... PROBLEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DE GRADO

Picornell, Analía Marisa, apicornell@hotmail.com ISFD Nº 116 – Campana

"Lo que se de computadoras lo aprendí gracias a otros compañeros que me lo enseñaron. En algunos casos, los alumnos saben más que nosotros. Son muy pocos los docentes que tienen conocimiento de computación o Internet, con alguna excepción de aquellos que cuentan con computadora en su casa"

Este es el testimonio de un docente que, como el de muchos otros, revela la amplia distancia que existe entre los docentes argentinos y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Se puede profundizar la reflexión sobre el estado real del sistema educativo y la inclusión de las TIC, a partir de las siguientes frases de McLuhan:

- El niño de hoy está creciendo absurdo, porque se encuentra suspendido entre dos mundos y dos sistemas de valores.
- El aula tradicional es un lugar anticuado, un calabozo feudal.

En estos pensamientos se puede observar la distancia existente entre la actualidad que vive el niño, altamente estimulado por videojuegos, imágenes y equipos de comunicación, y los recursos presentes en los ámbitos educativos. Mientras los alumnos chatean a diario, participan en redes sociales, e interactúan con los medios informáticos, la escuela sigue priorizando la tiza y el pizarrón.

Acordamos con Brunner (2000) que hay un desfasaje entre la formación del docente, y las competencias necesarias en el escenario educativo. Hoy la sociedad tiene exigencias no satisfechas para los agentes educativos, mientras los alumnos viven en el contexto tecnológico por excelencia, más allá de la brecha social.

¿Qué preparación se le da al docente para enfrentarse con esta situación, que tiene al alumno con un permanente aumento cualitativo y cuantitativo de estímulos audiovisuales e informáticos en la vida cotidiana?

En ese contexto social la práctica docente juega una función determinante. El maestro de nuestro tiempo necesita estar preparado, teórica y prácticamente, para el trabajo con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, al ser ésta una competencia básica y un reto social que le impone la época.

Entonces... ¿Qué sucede hoy con los docentes que egresan de muchos institutos de nuestro país y deben hacer frente a los desafíos que plantea la actual sociedad tan informatizada?



En muchos de los casos, participan de distintas líneas de capacitación, pero todas ellas con posterioridad al egreso de su carrera docente. Es por ello que un maestro debería capacitarse en esta área, una vez culminados sus estudios, incluso antes o al menos en paralelo a su trabajo en escuelas.

¿Entonces, cuál sería el cambio? Está claro que lo mencionado anteriormente no es suficiente. Quizás lo fundamental de este proceso sea un cambio desde lo pedagógico en la forma de entender las nuevas herramientas tecnológicas, para que estas funcionen como verdaderas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo fueron en otras épocas el pizarrón, el libro, el lápiz.

Para ello se requiere una reconstrucción del rol de la tecnología en el diseño curricular, con una adecuación constante a la realidad, que se encuentra en continuo y vertiginoso cambio.

¿Y qué hacemos con el docente? Como punto de partida, su rol sería garantizar la transmisión del conocimiento y la constatación de la apropiación de éste por parte de los alumnos, de manera que se constituya en el elemento clave para que puedan utilizarlo en la sociedad global a la que pertenecen.

FORMACIÓN DEL BUEN DOCENTE-CAPACITADOR

La formación del docente radica en múltiples exigencias, algunas de las cuales se satisfacen en el marco de la institución formadora, y otras en sus capacidades pedagógicas básicas para su desempeño.

Se han puesto en marcha distintas campañas de alfabetización digital, con el propósito de acercar estas nuevas herramientas a todos los actores del sistema. Sin embargo todos sabemos que los cambios en la educación llevan su tiempo, es un proceso que se efectúa por sectores y que no implican a toda la población en su conjunto.

A partir de lo mencionado, planteamos estos interrogantes, algunos de ellos aún sin respuesta:

- ¿Cuáles son los motivos de la escasa formación en el uso de las herramientas de la tecnología?
- ¿Por qué los docentes de las diversas áreas no se muestran motivados en aplicar en sus clases las herramientas tecnológicas?
- ¿Sería necesario que los alumnos del profesorado conocieran las ventajas de utilizar una computadora para sus tareas, y aprendieran a utilizarla?
- ¿Qué estrategias deberían poner en marcha los futuros docentes para afrontar los desafíos tecnológicos que impone la nueva sociedad de la información?

En un intento de encontrar algunas respuestas a estas preguntas, desde



el punto de vista de las diferentes problemáticas que se presentan en la formación de grado, con respecto a la incorporación y aplicación de las TIC, desarrollamos las siguientes reflexiones.

FALTA DE ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LAS TIC

La tarea de formación del profesorado implica un alto compromiso social, ya que se encuentra principalmente destinada a los futuros responsables de la educación de niños, jóvenes y adultos, cuyo resultado redundará en que aquellos se inserten con actitud reflexiva, crítica y participativa en un mundo complejo, signado por constantes cambios.

Atento a ello es que el diseño curricular de la carrera debe ofrecer a los aspirantes a la docencia, una formación integradora de los saberes necesarios para desarrollar las competencias requeridas en su rol de educador.

En base lo mencionado, se analizará el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Nº 4154/07), de la Dirección General de Cultura y Educación, del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En él encontramos sólo una asignatura, en el 3er Año de la carrera, denominada Medios audiovisuales, TIC y educación, que desde su marco orientador propone

...la cultura mediática no sólo se refiere a los aparatos técnicos y nuevas tecnologías, sino más bien a su potencial transformador de la sensibilidad, la socialidad y la subjetividad. Lo mediático se ha hecho trama en la cultura, transformando desde dentro las prácticas, las representaciones y los saberes (DCPEP, 2007: 126).

Direcciona fundamentalmente su desarrollo hacia un análisis social de su accionar, sin brindarle la importancia que merecen el conocimiento y la aplicación de diferentes herramientas en el contexto educativo.

A pesar que el docente pueda modificar en parte la forma de desarrollar la asignatura, que incluye el trabajo con herramientas tecnológicas, y desde la óptica de no solo apuntar a su funcionamiento sino también a la forma en que éstas se pueden aplicar en el aula, es notable la necesidad de incorporar diferentes competencias tecnológicas básicas que difícilmente el docente educador pueda aplicar, a partir de que éstas no le fueron enseñadas en su propia capacitación. Remarcamos que la mayoría de los actuales docentes aunque aparentan disponer de gran cantidad de conocimiento sobre el funcionamiento de los equipamientos tecnológicos y su utilización, en realidad carecen de ciertas competencias digitales necesarias para una aplicación eficaz y eficiente de los recursos disponibles para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al estudio de las diferentes carreras de formación docente, se analizan las versiones preliminares los Diseños Curriculares del Profesorado



de Educación Secundaria en Bilogía (Res. 74/08), Química (Res. 74/08), y Lengua y Literatura (Res. 74/08).

Estos nuevos diseños presentan una sola asignatura del área tecnológica, denominada Lenguajes digitales y Educación, ubicada en el 1er Año de la formación, con formato de taller.

En sus finalidades formativas se reconoce que

...las escuelas asisten a la tensión que se establece entre los discursos, practicas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de distintos tipos de TIC y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares, viviendo en muchas oportunidades esta tensión como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (s/r).

Con ello se busca generar

...espacios de formación que promuevan y pongan en valor el potencial creativo/expresivo de las tecnologías de información y comunicación como formas de apropiación y de reflexión crítica en torno a los soportes y los lenguajes, desde la cual ensenar y aprender las técnicas de producción asociándolas no solamente a las particularidades especificas de cada soporte, sino como un eje vertebrador de su formación y de su práctica, que posibilite el abordaje analítico, el diseño y la intervención en proyectos y procesos donde estos aspectos sean los protagonistas (s/r).

En estos casos el propósito es, además del aprendizaje de herramientas y contenidos propios del área, la selección y producción de materiales curriculares en diferentes soportes, como también desarrollar experiencias de uso de las TIC para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los futuros profesores en un marco de trabajo colaborativo.

Es importante destacar que la propuesta de trabajo como taller tiene un importante valor, ya que apunta tanto a la formación de saberes prácticos, como a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional, posibilitando de este modo el desarrollo de capacidades que involucran desempeños prácticos alrededor de un hacer creativo y reflexivo, en el que se integran los marcos conceptuales.

Concluimos entonces que, luego de analizar estos diseños curriculares, teniendo en cuenta la necesidad de formación en nuevas tecnologías, se considera que existe como insuficiente la mera inclusión de una única asignatura relacionada con las TIC.

LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES A CARGO DE LA FORMACIÓN DE BASE

Para representar la actual situación, citamos a Yanes González y Area Moreira (1998) que nos permiten reflejar la realidad de nuestras instituciones educativas:



El profesorado pertenece a un grupo social, que por su edad, fue alfabetizado culturalmente en la tecnología y formas culturales impresas. La palabra escrita, el pensamiento académicamente textualizado, el olor a imprenta, la biblioteca como escenografía sublimada del saber han sido, y siguen siendo, para una inmensa mayoría de los docentes el único hábitat natural de la cultura y del conocimiento. La brusca aparición, en el último tiempo, de las tecnologías digitales representa para esta generación una ruptura con sus raíces culturales. Gran parte del profesorado no tiene experiencia de interacción con las computadoras. El almacenamiento y organización hipertextual de la información, la representación multimediada de la misma son códigos y formas culturales desconocidas para la actual generación de docentes. Ante esta situación las reacciones suelen oscilar entre el rechazo o tecnofobia hacia las máquinas y la fascinación irreflexiva de estas formas de magia intelectual (González y Area Moreira, 1998: 9).

EL CONSTANTE MIEDO AL CAMBIO

Como señala Seymour Papert, investigador del Massachusetts Institute of Technology e inventor de lenguaje LOGO, haciendo referencia a la Informática, "La escuela actuó como organismo vivo, defendiéndose de un cuerpo extraño. Puso en marcha su sistema inmunológico con el fin de digerir y asimilar al intruso" (En Artopoulos, 1998).

En estas palabras queda demostrada la actitud de docentes e instituciones educativas, que debieron enfrentar la incorporación de las nuevas tecnologías, mostrando sus miedos (en muchos casos por desconocimiento), la distancia, y el rechazo ante la llegada de las nuevas herramientas.

LA BRECHA EXISTENTE ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS

Ya dijimos que existe una amplia brecha entre el conocimiento de los alumnos de las nuevas tecnologías, y el que poseen los docentes que los forman. Esto se ve reflejado, no sólo en nuestro país, sino en la mayoría del Conosur, tal como lo expresa un estudio de casos presentado por la UNESCO para países de Latinoamérica:

Un docente que no maneje las tecnologías de información y comunicación está en clara desventaja con relación a los alumnos. La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas, inclusive en zonas alejadas y pobres con servicios básicos deficitarios. Desafortunadamente, la sociedad moderna no ha sido capaz de imprimir el mismo ritmo a los cambios que ocurren en la educación (UNESCO, 2005).

Pareciera que los docentes que forman parte del sistema educativo actual, se encuentran desfasados, desactualizados y sienten que no pueden con las



nuevas herramientas tecnológicas. Sin embargo, ellos mismos ven, a través de sus hijos, un manejo habitual de las tecnologías, en sus constantes recorridos por la web, chateos, envío de correos electrónicos, participación en las redes sociales, por los que se relacionan con otras personas, entonces: ¿por qué les cuesta tanto adaptarse a las nuevas tecnologías?

La incorporación de las tecnologías de comunicación e información a la formación docente, se muestra ya no como una idea sino como una necesidad imperiosa, tanto sea para su propia formación, como para su desempeño en el proceso de enseñanza ante sus alumnos. Esta imperiosa necesidad implica ineludiblemente a entender que los docentes deben conocer y manejar medios tecnológicos. Para ello hace falta, sobre todo, trabajar para que ellos incorporen y visualicen el concepto de su impacto en el aprendizaje, como también para que vuelquen en sus alumnos conceptos claros sobre el uso adecuado, las potencialidades y los límites necesarios.

Sabemos que las tecnologías no son la única solución a los problemas de integrales de las escuelas, pero si afirmamos que la educación no puede, en este tema en particular, seguir de espaldas a los cambios que ocurren a su alrededor.

Para ello se necesita la reflexión-acción de los actores involucrados, que provoque un impacto positivo hacia el uso inteligente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los ambientes educativos, como también la formación permanente para ello. Para ello el desafío social consiste en crear espacios y tiempos de compromiso y participación en aquellos en el que el docente desarrolla su actividad.

¿Cómo revertir la situación planteada?

La formación de los docentes es un punto fundamental en la transformación educativa. El propósito que se persigue es el de preparar al docente para "saber enseñar", más particularmente, enseñar con tecnología.

El intento debería apuntar a formar a los futuros docentes para que puedan enseñar y aplicar en el desarrollo de sus clases, diferentes herramientas tecnológicas eficientes y eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello es necesario:

- Un saber disciplinar que integre aspectos de la tecnología, de tal manera que los docentes conozcan el objeto de la enseñanza. La formación de docentes en Tecnología involucra el aprendizaje de diferentes herramientas, programas, recursos, etc., su funcionamiento básico y finalidad.
- Un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de dichos recursos, que involucre saber aplicarlos en el aula, como también su vinculación con temas tradicionalmente incluidos en otros espacios curriculares, sin



que la herramienta utilizada se convierta en algo más importante que el contenido desarrollado.

En consecuencia para conducir en forma eficiente los procesos de enseñanzaaprendizaje ayudados por la tecnología, los futuros docentes deberían conocer gran variedad de herramientas y su adecuación a los niveles en los cuales desarrollan su actividad.

Para garantizar esa enseñanza, requieren también ampliar sus propios conocimientos sobre Tecnología, de manera de comprenderla y utilizarla de la mejor forma, específicamente en cuanto a los elementos con que cuenta en su espacio docente. Para ello es imprescindible que, ante el permanente cambio en las tecnologías, el docente asuma una responsabilidad de capacitación constante.

Otro punto fundamental es que en los profesorados comprendan la importancia de alentar e inculcar en esos futuros docentes la idea de la utilización de las herramientas tecnológicas en sus clases, de forma que comprendan que esa será la forma más directa de llegar a los alumnos.

Seguramente en este ciclo de cambios, se deba considerar también el rol del docente, la actitud individual frente a estas nuevas herramientas, su aversión a la modificación de la estructura tradicional de las clases, de manera que comprenda los beneficios de dejar de lado las de tipo tradicional, para organizar con el uso de las tecnologías, trabajos colaborativos, grupales, interdisciplinarios, etc. De esta forma, pensamos que los actores del sistema educativo perderían el miedo a su aplicación, generando espacios de trabajo donde las TIC serán consideradas como una herramienta más dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como dijimos anteriormente las preguntas son múltiples y no todas tienen la respuesta adecuada y certera.

Intentamos levantar al ruedo las dificultades que se presentan en la formación docente de base en el área de tecnología. Proponemos como primera medida incorporar la idea de que por medio de la investigación–acción se gestionen los espacios y tiempos de reflexión sobre dicha problemática, de manera de poder comenzar a construir propuestas viables y factibles.

En segundo lugar consideramos fundamental la formación del futuro docente, justificado en las palabras de Steve Jobs que en 1995 expresó en una entrevista al Instituto Smithsoniano sobre diversas temáticas, entre las que se encontraba el rol de las computadoras en la educación, lo siguiente:

Lo más importante es una persona. Una persona que incite y alimente la curiosidad de los alumnos, y las máquinas no pueden hacerlo de la misma



manera que una persona es capaz. Los elementos del descubrimiento están a su alrededor. Usted no necesita una computadora. Están aquí. ¿Por qué un objeto cae? (...) No necesito una computadora para interesar a un niño para que pase una semana jugando con la gravedad y tratando de entenderla, de encontrar las razones.... las computadoras (...) no son maestros, si se quiere. Lo que los niños necesitan es algo más proactivo. Necesitan un guía. No necesitan un asistente (En Zabotsky, 2015).

Por último nos preguntamos ¿será entonces que en este proceso de cambio educativo nos estamos olvidando de los más importante, lo cual es formar adecuadamente a los docentes, prepararlos para enfrentar una realidad en permanente cambio, dándole las herramientas necesarias para seguir capacitándose?

Como respuesta a dicha cuestión, entendemos que el reto de la profesión docenteenestostiempos devertiginos os cambios, consistirá fundamentalmente en pasar de un modelo de profesionalidad basado en la individualidad, en el libro de texto, en la transmisión del conocimiento y en el aprendizaje por recepción, a un modelo de práctica docente basado en la utilización de múltiples tecnologías y en la organización de situaciones de aprendizaje basadas en la búsqueda, análisis y reconstrucción de la información por parte del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. Formación Docente: desafíos de la Política Educativa. Conferencia "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasilia, 10 al 12 de julio de 2002.
- Artopoulos, A. (1998). Maestros visionarios. Columna de opinión del Suplemento Informática de Clarín. Recuperado de http://edant.clarin.com/suplementos/informatica/1998/06/24/opinion.htm
- Brunner, J. (2000). *La educación al encuentro de las nuevas Tecnologías.* En www.preal.cl. Documento N° 16.
- Cabero, J. (1999). Tecnología Educativa. España: Editorial Síntesis.
- Cámpoll, Oscar. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina IESALC. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2001) La formación docente hoy. *El monitor de la educación,* año 2, 2. Ministerio de Educación, República Argentina.
- Lucero, M. La Formación del Profesorado en la era tecnológica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Biblioteca Digital OEI.



- UNESCO (2005). Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. Recuperado de http://www.unesco.cl/esp/atematica/docentesytics
- Yanes González, J. y Area Moreira, M. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. Publicado en Pixel-Bit. *Revista de Educación y Medios*, 10.
- Zabotsky, E. (2015). Conectar Igualdad: sin buenos maestros ¿de qué sirven las netbooks? Cronista.com. Recuperado de http://www.cronista.com/columnistas/

Nuevos ambientes de aprendizaje en la formación inicial de Profesores de Matemática

Reid, Marisa, mareid66@gmail.com Botta Gioda, Rosana, rbottagioda@hotmail.com Etcheverry, Nilda, nildaetcheverry@yahoo.com.ar Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de La Pampa

Introducción

Desde la asignatura Práctica Educativa II del Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencia Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) nos proponemos crear oportunidades de aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia de construir conocimientos y destrezas mediante el análisis de diferentes aspectos de la enseñanza (tareas, aprendizaje del alumno producto de la resolución de las tareas, interacción y discurso matemático en el aula) que ofrezcan a los futuros profesores mejores condiciones para el desarrollo de su trabajo docente. En el diseño de esas oportunidades tenemos la intención de realizar actividades que involucren el carácter integrado del conocimiento (relación entre el conocimiento de matemática y el contenido pedagógico específico de la matemática) y cómo los estudiantes para profesor llegan a generar su propia aproximación a la enseñanza de la matemática.

El aprendizaje y desarrollo profesional del profesor puede ser entendido a modo de cambios acerca de cómo participar en las prácticas de matemática que se generan en el aula y cómo ésta es comprendida por el profesor. En este sentido, la enseñanza de la matemática se considera una práctica caracterizada por:

- · planificar actividades con un fin,
- utilizar distintos recursos,
- llegar a justificar su uso.

Al considerar la enseñanza de la matemática como una práctica que tiene que ser comprendida y aprendida podemos identificar algunas actividades que la articulan y algunas habilidades profesionales que permiten realizarlas. Por ejemplo:

- "mirar" para interpretar los aspectos relevantes de la enseñanza,
- diagnosticar para dotar de significado las prácticas de enseñanza,
- planificar y organizar el contenido matemático para enseñarlo para determinar planes de acción,
- evaluar para tomar decisiones sobre cómo, dónde, y qué hacer con la información obtenida,



• organizar debates para poder formular interrogantes que permitan vincular las concepciones previas con los nuevos conocimientos, destacando y valorando los aportes de los alumnos.

Cuando en el diseño instruccional de la práctica se quiere "mostrar" que aprender a enseñar supone aprender a usar y generar nuevo conocimiento desde la enseñanza deben existir las siguientes características del conocimiento necesario para enseñar:

- poseer "instrumentos" considerados como elementos técnicos (materiales didácticos, software didáctico, formas de evaluación de los procesos de resolución de problemas de los alumnos y técnicas para gestionar los debates y puestas en común de los procedimientos y respuestas a diferentes problemas, etc.) y conceptuales (información teórica) que se han generado desde las investigaciones en Didáctica de la Matemática, permiten desarrollar la práctica de enseñar matemática,
- tener la capacidad de construir nuevo conocimiento usando esos instrumentos en las tareas que definen la práctica de enseñar matemática.

El uso y generación de los instrumentos condiciona las interacciones generadas en el desarrollo de la práctica y, por tanto, la propia práctica.

Los aspectos considerados en la forma de concebir el conocimiento necesario para enseñar; es decir, conocer la práctica y ser capaz de generar conocimiento desde la práctica son indisolubles, y plantean cuestiones sobre la relación teoría-práctica en la articulación de los procesos de formación de profesores (Llinares, 1998).

Esto impone condiciones a los formadores de profesores cuando tienen que diseñar oportunidades –entornos de aprendizaje- para que los estudiantes para profesor lleguen a generar nuevo conocimiento y destrezas necesarios para enseñar Matemática así como que se potencie la capacidad para seguir aprendiendo desde la práctica.

El proceso de construcción del conocimiento necesario para enseñar -visto como el proceso por el cual los estudiantes para profesor dotan de sentido y usan las ideas procedentes de la Didáctica de la Matemática en las situaciones de enseñanza- está vinculado a ser capaz de generar conocimiento desde la propia práctica (Alsina, 2007). Este vínculo plantea cuestiones sobre la relación teoría-práctica en la formación de profesores en el contexto de la instrumentalización de las ideas teóricas de la Didáctica de la Matemática. Una respuesta dada a esta situación ha sido la introducción de videos de situaciones de enseñanza en la formación inicial y el desarrollo de entornos de aprendizaje potenciando la interacción. Lo cual implica preparar a los futuros profesores para que aprendan desde la práctica, que se vincula con aprender a analizar distintos aspectos de la enseñanza.



El desafío planteado es el de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes para profesor construir conocimiento sobre la enseñanza de la matemática y desarrollar al mismo tiempo formas de generarlo. Hay que considerar que esta forma de concebir el proceso de aprendizaje y de desarrollo profesional se apoya en la generación de destrezas y conocimiento vinculados a ver, interpretar, escuchar, y diseñar perspectivas de acción vinculadas a la práctica de enseñar matemática.

De acuerdo con Llinares (1998) hay que tener en cuenta que los estudiantes para profesor deben tener acceso a lo que ya es conocido, asumido y usado. Es decir, ideas y nociones extraídas desde las Teorías del aprendizaje y la Didáctica de la Matemática. Por lo tanto, desde la perspectiva de la relación entre el conocimiento teórico y el práctico, entre el uso del conocimiento y la generación de nuevo conocimiento, se plantea la necesidad de articular medios - entornos de aprendizaje – que se constituyan en ámbitos de práctica reflexiva sobre la propia enseñanza.

Algunas de las iniciativas que potencia la práctica reflexiva es usar como material, videos de las clases de los profesores que permite tener evidencia de momentos de la enseñanza de las matemática sobre los cuales vale la pena reflexionar y caracterizar como un paso para la mejora de la práctica. Los videos son evidencias de la práctica sobre las que pensar y reflexionar, sin dejar de subrayar que el aprendizaje tiene aspectos individuales pero también aspectos sociales ya que los estudiantes para profesor deben llegar a participar en el discurso de la enseñanza como una manifestación del proceso de enseñar matemática. Este último aspecto es el que lleva a la importancia de construir contextos que apoyen la interacción entre los estudiantes para profesor como una manera de potenciar la construcción del conocimiento y destrezas necesarias para enseñar matemática.

Según Llinares (2007) tres son los ámbitos sobre los que debería articularse esta manera de concebir la formación de profesores y desde los que identificar "situaciones" para ser usadas por el formador de profesores para que los estudiantes para profesor desarrollen procesos como "ver, interpretar, escuchar, diseñar" vinculados a la práctica de enseñar matemática:

- a) problematizar los contenidos matemáticos como objetos de enseñanza-aprendizaje mediante investigaciones sobre la matemática, considerados como entornos de aprendizaje matemático a través de la resolución de problemas de matemática; (incluyendo la problematización de diferentes organizaciones del contenido matemático y el tipo de actividades propuestas a los alumnos mediante el análisis de secuencias y organizaciones del contenido).
 - b) problematizar el aprendizaje matemático para interpretar lo que



los aprendices pueden estar pensando en respuestas a las actividades matemáticas (Llinares y Sánchez, 1998).

c) problematizar las situaciones de enseñanza y la gestión que el profesor hace de los contenidos matemáticos y de las interacciones con sus alumnos mediante investigaciones sobre cómo los alumnos aprenden matemática y cómo el profesor gestiona las interacciones y el contenido matemático en el aula.

DISEÑO DE UN ENTORNO DE APRENDIZAJE

La presencia de variedad de tecnologías posibilitan diseñar entornos de aprendizaje en los que es factible integrar registros de la práctica, en formato de videos, documentos de texto con información de apoyo al proceso de problematizar diferentes aspectos de la práctica de enseñar, y espacios de interacción, en forma de debates virtuales; que permiten potenciar el uso de los registros de la práctica de enseñar.

El siguiente esquema muestra las actividades y sus relaciones sobre las que se estructura el diseño de estos entornos de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.



Los estudiantes, futuros profesores, han de realizar las cuatro tareas descritas en el esquema. Examinar distintos documentos para dotar de significado a los "instrumentos conceptuales" que permiten analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, fragmentos de clases grabados en videos constituyen los materiales que permiten a los estudiantes para profesor analizar las condiciones y las componentes de la enseñanza de la matemática.

Participar en foros de debates virtuales permite explicitar y compartir las distintas interpretaciones dadas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje planteadas en el video. Los intercambios pueden organizarse y guiarse mediante distintas preguntas.

Para dar un cierre a la tarea realizada y con el objetivo de adquirir herramientas para sistematizar la información, se debe escribir un informe en grupo sobre las cuestiones relacionadas con los objetivos planteados, proponer alternativas para introducir modificaciones a la tarea analizada y respecto a la actuación del profesor, que fue presentada en la clase del video.

La estructura del entorno de aprendizaje diseñado sigue los principios representados en el esquema, y usa la Plataforma Moodle para favorecer la interacción (debate virtual) y el acceso a los materiales (videos y documentos).

Los registros de la práctica de enseñar matemática en formato de video y procedentes de contextos de práctica reflexiva de profesores en ejercicio sirven como instrumentos cognitivos ya que permiten situar a los estudiantes para profesor en la práctica diaria y permiten vincular aspectos particulares a ideas generales y como particularizar principios generales como una forma de apoyar su aprendizaje. De esta manera, las conexiones entre ideas y principios generales con ejemplos procedentes de la propia práctica dotan a los estudiantes para profesor de una formación para poder seguir aprendiendo en cada nueva situación.

Mostramos, a continuación, un caso diseñado en base a las referencias previas y centradas en la utilización de la modelización matemática como estrategia pedagógica, que ofrece a los futuros profesores una oportunidad de reflexión y análisis del sentido de esta estrategia en la enseñanza de un contenido matemático. En esta línea Mathews y Reed (2007), y Ortiz, Rico y Castro (2007) sostienen que la modelización permite a los futuros profesores manipular y utilizar conceptos y procedimiento matemáticos haciendo uso de herramientas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, en el abordaje de situaciones problemáticas. También permite desarrollar ideas sobre lo que significa enseñar matemática y, sobre estrategias y técnicas para la enseñanza de un tema particular.



Proponemos a los futuros profesores identificar aspectos relevantes de la situación de enseñanza e interpretarla para dotarla de sentido y así tomar decisiones de acción en la enseñanza de la matemática. Para llevar a la práctica lo planificado se utiliza el aula virtual de Práctica Educativa II en la Plataforma Moodle, a la que se puede ingresar en la dirección http://online2.exactas.unlpam.edu.ar/course/view.php?id=95 y de la que mostramos la siguiente captura de pantalla:



La propuesta de trabajo diseñada con mayor detalle, es la siguiente:

- 1. Consigna de trabajo para comenzar la tarea.
- 2. Análisis de un video

En el video se observa a una docente en su clase de 5° año de Secundario proponiendo a sus alumnos trabajar con la formulación de problemas de la vida real para analizar y resolver utilizando modelización matemática. El trabajo del alumno consiste en analizar por ejemplo:

- ¿Qué dimensiones de la competencia matemática se potencian en la clase?
- ¿Cuál es el tema matemático que se puede trabajar con esa situación propuesta?
- ¿Cuál es la metodología de trabajo que se propone la docente?
- ¿Cuál es la alternativa pedagógica a utilizar por la docente?
- Describe la actividad que deben realizar los alumnos a partir de la situación planteada y con qué conceptos matemáticos se vinculan las experiencias.

3. Documentos

Se encuentran disponibles variedad de documentos con información teórica



para interpretar las situaciones de la práctica. En este caso podemos observar:

- · Presentación y textos de modelización matemática.
- Apunte sobre el uso del software GeoGebra.
- Texto ¿Qué es un problema? Distinción entre problema y ejercicio.
- Material Curricular de Matemática correspondiente al Ciclo Básico y al Orientado.
- 4. Foro para compartir y debatir ideas.

Algunas de las preguntas planteadas:

- ¿Estaban disponibles todos los datos? ¿Hubo que formular hipótesis sobre la situación? ¿Qué tipo de resultados se espera?
- ¿Cómo crees que un estudiante de secundaria resolvería este problema? ¿Qué conocimientos matemáticos tendría que poner en juego?
- ¿Qué reacción crees que tendría un alumno de secundaria ante estos problemas? ¿Pueden modificar su visión (creencias) sobre la matemática? ¿Y sobre la clase de matemática?
- ¿Qué diferencias encuentras entre este tipo de problema y los que normalmente se realizan en la escuela o aparecen en los libros de texto?
- Como futuro profesor, ¿consideras que este tipo de problemas pueden tener un lugar en el currículo o en tu práctica docente habitual? ¿Son complicados de gestionar en el aula? ¿Cómo organizarías su desarrollo en el aula?
- 5. Producir un informe de síntesis y subirlo al aula

Finalmente, la necesidad de sintetizar las diferentes posiciones e interpretaciones generadas explicitando las diferentes alternativas cuando se escribe un informe de síntesis puede permitir potenciar la generación de conocimiento y destrezas útiles para la enseñanza de la matemática.

El diseño de este espacio de interacción, como medio para facilitar la construcción de conocimiento, permite a los futuros profesores explorar, debatir y consensuar con el resto de los compañeros de la asignatura Práctica Educativa II sobre las distintas interpretaciones dadas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje planteadas en el video, relacionando los sucesos de una clase con los principios teóricos procedentes de la Didáctica de la Matemática.

Las nuevas tecnologías permiten ir incorporando a la formación de profesores medios materiales que son pertinentes desde el punto de vista teórico.

CONCLUSIONES

La irrupción de las nuevas tecnologías digitales impacta de modo indiscutible en la sociedad, en todas sus actividades, incluyendo el ámbito de la educación. Es así que surge la posibilidad de que se pueda participar en entornos de



aprendizaje virtuales que pueden complementar, en este caso, las actividades presenciales como oportunidades pensadas para potenciar el desarrollo profesional.

Los entornos de interacción virtuales definen nuevos roles para los estudiantes de profesorado y para los formadores de profesores que no se consiguen de manera inmediata. En este sentido los estudios que analizan las características de la integración del conocimiento teórico en los procesos de razonamiento pedagógico de los estudiantes para profesor vinculados a la resolución de problemas prácticos muestran la dificultad de la relación teoría práctica, así como la generación de nuevos roles en la interacción virtual entre los estudiantes para profesor.

Los adelantos tecnológicos permiten ir incorporando a la formación de profesores medios materiales que son pertinentes desde puntos de vista teóricos. Por ejemplo, la posibilidad de obtener registros de la práctica mediante grabaciones de video, apoyados con las reflexiones de profesores, permiten pensar que los entornos de aprendizaje diseñados en la universidad utilizando estos registros de la práctica pueden ser coherentes con las reflexiones teóricas sobre cómo se llega a comprender la práctica de enseñar matemática y sobre cómo se desarrollan el conocimiento y destrezas útiles para ser profesor de matemática.

De todas maneras, lo que parece que es relevante en estos momentos es la necesidad de definir la formación de profesores de matemática haciendo explícito los principios teóricos sobre el aprendizaje del profesor y considerando como referente ineludible el hecho de que la "práctica de enseñar matemática" es lo que debe ser aprendido y comprendido y por tanto que deben ser los "sistemas de actividad" vinculados a la práctica de enseñar matemática los que deben ser los referentes en el diseño de las oportunidades para aprender a enseñar o para generar procesos de desarrollo profesional.

El uso de videos permite identificar elementos conceptuales que daban cuenta de características relevantes del aprendizaje de la matemática por los alumnos.

En este entorno de aprendizaje el formador de profesores además de proponer las preguntas iniciales, intervendrá en el debate para orientar la discusión, animar a participar y/o profundizar en las aportaciones y cuestiones suscitadas, hacer preguntas que ayuden a profundizar o explorar aspectos nuevos, etc.

Esta forma de funcionamiento en la discusión y la no realización de valoraciones de parte del formador de profesores, ayuda a que los futuros profesores cuestionen los aportes de los compañeros y se generen debates que favorezcan el proceso.



BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, A. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la Didáctica de la Matemática. *Educación Matemática*, 19 (1), 99-126.
- Callejo, ML.; Llinares, S. & Valls, J. (julio, 2007). El uso de video-clips para una práctica reflexiva. Comunicación presentada en las XIII Jornadas para el aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas JAEM. Granada.
- Flores, P. (1998). Formación inicial de profesores de matemáticas como profesionales reflexivos. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 17, 37-48.
- Llinares, S. & Sánchez, V. (1998). Aprender a enseñar matemáticas: los videos como instrumento metodológico en la formación inicial de profesores. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 29-44.
- Llinares, S. (1998). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas y procesos de formación. *UNO. Revista de Didáctica de la Matemática*, 17, 51-64.
- Llinares, S. (2004). La generación y uso de instrumentos para la práctica de enseñar matemáticas en educación primaria. *UNO. Revista de Didáctica de la Matemática*, 36, 93-115.
- Llinares, S. (julio, 2007). Formación de profesores de matemáticas. Desarrollando entornos de aprendizaje para relacionar la formación inicial y el desarrollo profesional. Conferencia invitada en la XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas JAEM. Granada.
- Mathews, S. y Reed, M. (2007) Modelling for pre-serviceteachers. En Haines, Galbraith, Blum y Khan (eds.). *Mathematical modelling (ICTMA 12): Education, Engineering and Economics* (pp. 458-464). Chichester: Horwood Publishing.
- Ortiz, J., Rico, L. y Castro, E. (2007). Mathematical Modelling: Ateacher's training study. En Haines, Galbraith, Blum y Khan (eds.) *Mathematical modelling* (*ICTMA 12*): *Education, Engineering and Economics* (pp. 441-249). Chichester: Horwood Publishing.
- Rodríguez, R. (2006). Interpretación de un proceso de prácticas. Relato de una experiencia de una alumna de prácticas. En Penalva, M. C..; Escudero, I. & Barba, D. (2006). Conocimiento, entornos de aprendizaje y tutorización para la formación del profesorado de matemáticas. Construyendo comunidades de práctica (pp. 10-86). Granada: Proyecto Sur.

EL DISPOSITIVO DE DEVOLUCIÓN VIRTUAL DE EXÁMENES PARA ESTUDIANTES DE **UBA XXI**

Renzi, Marianela, marianelaren@gmail.com Tornese, Damián, tornesedamian@gmail.com Equipo de Desarrollo Pedagógico de UBA XXI. Universidad de Buenos Aires

Presentación: UBA XXI y la evaluación de los aprendizajes

En el año 1985, la Universidad de Buenos Aires crea el "Ciclo Básico Común", un ciclo compuesto por seis asignaturas que constituyen el primer año de las carreras de grado de esta universidad. Al año siguiente nace UBA XXI, el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires, que se propone como primer gran objetivo ofrecer la cursada de asignaturas del CBC bajo la modalidad virtual.

Han pasado tres décadas desde entonces, y si bien ha sufrido modificaciones, el Ciclo Básico Común, con su estructura de seis asignaturas, continúa en plena vigencia. El Programa UBA XXI ha acompañado esa trayectoria ampliando, en primer lugar, la oferta de asignaturas, y si en 1986 dictaba solamente las dos asignaturas comunes a todas las carreras ("Introducción al Pensamiento Científico" e "Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado"), en la actualidad la gran mayoría de las materias del CBC pueden cursarse a través de UBA XXI.

Sin embargo, la oferta de materias es apenas una de las dimensiones del crecimiento del Programa. La misma propuesta de enseñanza se ha transformado desde sus orígenes, incorporando nuevas tecnologías, como el campus virtual, y ensayando nuevas respuestas a viejos problemas. Tal como lo presenta Claudia Lombardo, "UBA XXI se caracterizó desde su nacimiento por su propuesta de enseñanza innovadora y variada, siempre receptiva a la incorporación de los recursos tecnológicos disponibles y orientada a promover el trabajo autónomo de los estudiantes" (Lombardo, 2014: 93).

Dentro del gran abanico de problemática de la enseñanza, en este trabajo haremos foco en el tema de la evaluación. Considerada con rigurosidad, la evaluación de los aprendizajes es un desafío en cualquier nivel educativo, pero en UBA XXI presenta una nota distintiva: la masividad. A modo de ejemplo, el número de estudiantes que rinde los primeros parciales de Introducción al Pensamiento Científico (una de las dos asignaturas comunes a todas las carreras) nunca es menor a los 3500. Y cabe destacar que aunque la modalidad de enseñanza en UBA XXI es a distancia, los exámenes se rinden de forma presencial.

Como corresponde a toda propuesta novedosa, la implementación del programa con esta modalidad y amplitud de áreas a cubrir implicó asumir



riesgos y la necesidad de generar respuestas creativas para asegurar su funcionamiento. No solamente en la dimensión pedagógica y académica, sino también en las dimensiones organizacional y administrativa (Lombardo, 2014: 95).

Para presentar el dispositivo que da título a este trabajo, comenzaremos por delinear algunas preocupaciones que le dieron origen. Siguiendo a Rebeca Anijovich (2010) a la hora de pensar la evaluación acordamos con la importancia de:

- Otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación.
- Instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades.
- Necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valores, procesos y resultados de aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes.
- Dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación (p. 130).

Estos principios, que de por sí implicarían un desafío en cualquier institución de cualquier nivel, se encuentran en UBA XXI con el contexto de masividad. Particularmente en lo que respecta al último punto, ¿cómo promover que los profesores ofrezcan retroalimentación después de los exámenes cuando la ratio puede ser de un docente por cientos de estudiantes?

Durante mucho tiempo, la respuesta institucional fue la práctica conocida como "vista de examen". Después de recibir, a través del campus virtual, la calificación obtenida por un examen, el estudiante que lo deseaba podía asistir al encuentro de "vista de examen" para mirar su prueba corregida y conversar con los profesores ante alguna consulta. Es decir, que la inquietud por ofrecer alguna instancia de devolución posterior al examen ya se encontraba presente en la "vista". Sin embargo, quien no asistiera a ese encuentro presencial no recibía más información que la calificación numérica correspondiente a su prueba.

La expansión del Programa, con el incremento de números de asignaturas ofrecidas y de estudiantes inscriptos, hizo que con el correr del tiempo las "vistas de examen" resultasen difíciles de sostener en función de los tiempos, de los espacios y de los recursos que requerían. Por esta razón es que se comenzó a pensar en una alternativa que recibió el nombre de dispositivo de devolución virtual de exámenes. Este nuevo dispositivo suponía como objetivo principal elaborar las estrategias necesarias para lograr una retroalimentación que favoreciera la reflexión por parte del estudiante sobre su propio proceso.



LA "DEVOLUCIÓN VIRTUAL DEL EXAMEN"

La "devolución virtual del examen" implica un cambio en la manera de comprender la evaluación en UBA XXI. La diferencia con el antiguo concepto de "vista" radica en que, cuando hablamos de "devolución virtual", no se trata simplemente de que el alumno que lo desee "pueda ver" su examen corregido.

Comprendiendo que la evaluación no se termina cuando el estudiante entrega el examen, o cuando el profesor lo corrige, por "devolución virtual del examen" vamos a definir al proceso completo que comienza cuando el estudiante se lleva de un examen sus respuestas (cada equipo docente, en función de la particularidad de los contenidos, decide de qué manera facilitar este procedimiento), continúa cuando la cátedra publica las claves de corrección de la prueba y sigue con un importante ejercicio de autoevaluación por parte del estudiante, y que puede incluir o no una instancia de solicitud de revisión.

En efecto, para la puesta en marcha de la "devolución virtual", el primer paso a cumplir por cualquier cátedra de UBA XXI consiste en la elaboración y publicación de claves de corrección para sus exámenes. A través del campus virtual, estas claves de corrección se ponen a disposición del estudiante al día siguiente de la prueba, lo que les permite realizar un importante ejercicio de autoevaluación, en el que pueden identificar aciertos y dificultades. Este proceso se lleva a cabo mientras los profesores se encuentran corrigiendo el examen.

Días después, el estudiante recibe la calificación numérica. En el caso de que encuentre discrepancias entre la autoevaluación efectuada y la nota recibida, puede realizar un pedido de revisión, nuevamente a través del campus virtual, que será respondido por un docente de la cátedra. El hecho de haber contado con las claves de corrección tempranamente le permite al estudiante realizar una solicitud argumentada que, se espera, difiera en contenido y en rigurosidad de la negociación de la nota que caracterizaba a la "vista de examen" presencial.

Como ocurre con la puesta en marcha de cualquier innovación, la implementación de las devoluciones virtuales ha significado un notable esfuerzo para el personal de UBA XXI. En la actualidad, todas las asignaturas del programa han incorporado el dispositivo de devolución virtual, pero para el presente trabajo vamos a ilustrar con el caso de la asignatura Economía, voluntaria del proyecto piloto llevado a cabo en el segundo cuatrimestre de 2014.

Prueba piloto, cátedra Economía

Se consideró trabajar en una prueba piloto con la cátedra de Economía ya que es un grupo docente con cierta trayectoria recorrida en el Programa,



que conoce sus particularidades y aspectos más complejos: la educación a distancia con una población masiva.

Desde el Equipo de Desarrollo Pedagógico lo primero que se estableció con los docentes fueron los objetivos que tal innovación suponía. Se acordó que mediante el dispositivo que se diseñara el estudiante tenía que poder reflexionar sobre el contenido de la instancia de evaluación pero fundamentalmente sobre su proceso de apropiación y comunicabilidad de lo aprendido. Y esto debía ser un insumo posible de ser usado en la instancia siguiente, ya sea un segundo parcial o las instancias posibles de final posteriores.

Como primer paso, se comenzó un trabajo detallado sobre el instrumento de evaluación que se venía utilizando y sobre la bibliografía y materiales de estudio ofrecidos a los estudiantes. Esta instancia tuvo como finalidad analizar cuál era la demanda de aprendizaje que esos instrumentos planteaban y cuáles eran las herramientas con las que contaban los estudiantes para resolver esa demanda.

En términos generales, las evaluaciones en Economía comprendían preguntas de desarrollo y comprobación de lectura, interpretación de situaciones del ámbito económico e interpretación de gráficos. Debido a estas características, es que se comenzaron a desarrollar algunos ítems que fueran una guía en la elaboración de las claves de corrección. Las claves tenían que poder explicitar a los estudiantes qué se esperaba respecto a la apropiación de los contenidos y ayudarles a determinar su situación en dicho proceso. Los primeros ítems utilizados fueron los siguientes y se emplearon en todas las consignas del parcial en diseño:

- Qué necesito saber y saber-hacer para responder correctamente
- Bibliografía necesaria para poder responder
- · Respuesta correcta
- Error frecuente
- Consideraciones en la corrección

La mayor dificultad la encontramos en poder analizar con los docentes el primer ítem ("Qué necesito saber y saber-hacer"), ya que los profesores se limitaban a responder que el único "saber-hacer" necesario era la lectura del material bibliográfico. En este sentido es que trabajamos con ellos que los contenidos suponen formas distintas en su presentación y tratamiento y que esta variedad implica habilidades diferentes por parte de los estudiantes. Por otro lado, estos docentes manifestaban cierta dificultad a la hora de indicar la bibliografía necesaria para responder las preguntas, argumentando que podía suponer una simplificación de las respuestas, ya que en algunas respuestas se esperaba que los estudiantes establecieran relaciones que no necesariamente encontrarían de forma explícita en los materiales de estudio. Por esta razón,



y a modo de negociación con la cátedra, se resolvió retirar el segundo punto.

La mayor tensión que trajo el debate en torno a la evaluación en el equipo docente fue que se comenzaron a transparentar los criterios de corrección no siempre compartidos por todos los profesores, así como ciertas diferencias en relación a la validez y rigurosidad del instrumento de evaluación, ya que al ser de elaboración colectiva, muchas veces las consignas no compartían criterios. Por otro lado, los docentes manifestaban preocupación de que habilitar, online, un pedido de revisión del examen multiplicaría la cantidad de solicitudes enormemente, debido a la facilidad que suponía hacerlo sin tener que acercarse personalmente. Frente a esta situación una primera solución fue modificar el instrumento de evaluación y hacerlo de opción cerrada, un examen de opción múltiple.

A la hora de diseñar el pedido de revisión, por otro lado, en la plataforma virtual se pensaron preguntas que colaboraran con el estudiante en la reconstrucción de su proceso:

- Número de consigna.
- Bibliografía utilizada para responder.
- Respuesta dada en el examen.
- Dudas respecto de los criterios que se explicitan en las claves de corrección.
- Razones por las cuales considera que la respuesta tiene que ser revisada.

El objetivo de tales puntos era que el estudiante reconstruyera su propia respuesta esperando que en tal ejercicio pudiera despejar, en caso de tenerlas, posibles inconsistencias de su examen. Y tomando conciencia de estas dificultades, pudiera considerarlas en las instancias de evaluación posteriores.

Los pedidos de revisión fueron muy pocos (aproximadamente el 2% de los estudiantes que rindieron), en su mayoría estuvieron muy bien fundamentados por los estudiantes y sirvieron para despejar dudas conceptuales. En algunos casos, se seguía pidiendo una modificación en la nota tal como ocurría en las vistas presenciales.

A partir de esta primera experiencia, se continuó pensando dentro de la cátedra alrededor del instrumento de evaluación y estas discusiones trajeron aparejadas, a su vez, nuevas decisiones sobre la evaluación en la materia.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE EL DISPOSITIVO DE DEVOLUCIÓN VIRTUAL DE EXÁMENES

El relato de la experiencia piloto permite vislumbrar algunas características sobresalientes del dispositivo en cuestión. En primer lugar, la finalidad misma del dispositivo, concebido para permitir un proceso de reflexión y metacognición



en el estudiante. En palabras de Perrenoud (2010), se trata de un proceso de regulación de los aprendizajes, que es, a su vez, autorregulación:

Llamaré aquí regulación de los procesos de aprendizaje, en un sentido bastante amplio, al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objetivo de dominio (p. 116).

Más adelante, el autor continúa explicando que:

Para aprender, el individuo no deja de operar con regulaciones intelectuales. En última instancia, cualquier regulación, en la mente humana, no puede sino ser una autorregulación (...) Ninguna intervención exterior actúa si no es percibida, interpretada y asimilada por un sujeto. (p. 125).

Este proceso de autorregulación está sostenido por la retroalimentación que ofrece el docente, y que en este dispositivo asume dos modalidades: la publicación de claves de corrección y la respuesta a los pedidos de revisión. En ambos casos, lo que se pretende es ofrecer al estudiante una devolución que le permita mejorar sus aprendizajes, promoviendo la idea de que la evaluación no termina cuando el estudiante entrega el examen, ni cuando el profesor lo corrige, sino que se trata de un proceso más amplio en el que el alumno tiene más protagonismo del que piensa. En palabras de Anijovich (2010)

Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeño esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos (p. 133).

Esos estándares o niveles de desempeño esperables que menciona la autora están dados, justamente, por las claves de corrección, que a su vez pretenden ser una instancia de diálogo (diferido) entre docentes y estudiantes - instancia de diálogo que puede continuar en la solicitud de revisión.

De todos modos, y tal como sostiene Perrenoud (2010), este tipo de innovación exige una renovación del contrato didáctico, que necesita replantearse para dar lugar a nuevas maneras de comprender el rol del profesor así como el del estudiante.

Parece existir la suposición de que alcanza con ofrecer retroalimentación para que los estudiantes comprendan y emprendan acciones a partir de ella. Pero investigaciones como las de Higgins et al. (2001) muestran las dificultades de los estudiantes para comprender las retroalimentaciones y de los docentes para ofrecerlas en un lenguaje claro y accesible. (Anijovich, 2010: 136).



Es decir, que aun cuando las claves de corrección se encuentren claramente explicadas, y cuando los docentes se comuniquen con eficacia en las respuestas a un pedido de revisión, de todos modos el estudiante, en tanto sujeto de su aprendizaje, deberá apropiarse de la devolución para que la autorregulación tenga lugar.

Del punto de vista docente, por otra parte, el dispositivo de devolución virtual del examen, y particularmente la elaboración de claves de corrección, pone de manifiesto la existencia (o no) de consensos en torno a los criterios de corrección de las pruebas, con la consecuente búsqueda de ajustes. El trabajo solitario del profesor mientras corrige da lugar a una cristalización de valoraciones personales que, en más de una ocasión, no se encuentran alineadas con el proceder de la cátedra en su conjunto. Como dice Perrenoud (2010)

...cuando la evaluación es esencialmente continua, cada profesor –sin que por lo demás tenga forzosamente conciencia de ello- puede adoptar más fácilmente su propia definición de excelencia, apropiándose y especificando, a su manera, las normas de excelencia establecidas por la institución, invirtiendo en ellas su propia concepción de la cultura y el dominio (p. 37).

El trabajo en torno a este tema resulta delicado porque implica sumergirse en acuerdos tácitos sostenidos a lo largo del tiempo.

Con todo, y a modo de evaluación de la prueba piloto, podemos afirmar que pese a que se trató de un trabajo arduo, y que por momentos la elaboración de claves parecía rutinizarse y había que volver sobre los objetivos que le habían dado origen, la cátedra valoró el trabajo realizado argumentando que los acercaba a la situación de estudio real de los participantes. Por parte del Equipo Pedagógico nos queda seguir pensando de qué manera se puede incentivar en los equipos docentes este trabajo de retroalimentación a los estudiantes y la reflexión y mejora de los instrumentos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otras. (2003). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Relieve* 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm



- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lombardo, C. (2014). Educación a distancia y proyectos innovadores. Un camino recorrido: el caso de UBA XXI. En Lipsman y otros. *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires: Eudeba.
- Perrenoud, P. (2010). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *Revista Relieve*, 9 (2), 101-120. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVE/v9n2/

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN SUPERIOR. DEBATES Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

Zuñiga, Mariela E., mezuniga@unsl.edu.ar Rosas, María V., mvrosas@unsl.edu.ar Fernández, Jacqueline M., jmfer@unsl.edu.ar Guerrero, Roberto A., rag@unsl.edu.ar Universidad Nacional de San Luis

Introducción

Los desarrollos tecnológicos, desde hace algún tiempo, están modificando y reorganizando la sociedad de la que formamos parte. A partir de esto, nuevas formas de conocer y estructurar el mundo están surgiendo e invadiendo en forma acelerada todos los ámbitos de nuestra vida: laboral, personal y también educativo. En la llamada *Era Digital* que estamos viviendo el uso de las nuevas tecnologías digitales tiende cada vez más a generalizarse e imponer su impronta y significatividad en los usos y costumbres de la mayor parte de los sujetos (Negroponte, 1995). Esta nueva sociedad de la información y las comunicaciones ha modificado la concepción de lo que se considera una persona "alfabetizada". En las formas culturales actuales no basta con leer y escribir textos impresos, son necesarias un conjunto de habilidades para considerarse un sujeto "alfabetizado digitalmente" parte de esta sociedad tecnológica actual. De esta manera, la "alfabetización digital" va más allá de saber leer y escribir, supone interactuar con un sistema de menús u opciones, saber navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, conocer los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, poseer las destrezas para buscar, encontrar y discriminar cualquier información en Internet, escribir documentos y enviarlos por correo electrónico, participar en foro, y ser parte de las redes sociales, entre el sin fin de posibilidades que nos brindan la tecnología.

Uno de los propósitos ineludibles de las instituciones educativas es lograr una "alfabetización múltiple" en los alumnos, a fin de que éstos puedan aprender no solamente competencias comunicativas a través de la lectura y escritura, sino también la preparación para el ejercicio de un pensamiento crítico, reflexivo y responsable acerca del conocimiento y en los contextos actuales.

Los alumnos que están ingresando al sistema educativo, tienen la particularidad de haber nacido o crecido en una sociedad invadida por las tecnologías y por lo tanto tener la capacidad cuasi innata de relacionarse fácilmente con ellas. En este sentido, según la clasificación realizada por



Marc Prensky (2001) los alumnos que llegan a las aulas actuales son sujetos pertenecientes al grupo de los "nativos digitales". Según este autor, los nativos digitales utilizan asiduamente las nuevas tecnologías y consumen masivamente los modernos medios de comunicación, desarrollando otra manera de pensar y de entender el mundo. Sin embargo, otros autores rechazan esta dicotomía de nativos e inmigrantes digitales basada principalmente en la edad de las personas, considerándola reduccionista y banal. En este contexto se sitúa David Buckingham (2008) al plantear que

La 'vieja' brecha digital sigue siendo un factor de peso: persisten las desigualdades marcadas, no sólo en lo que respecta al acceso a la tecnología por parte de los jóvenes, sino también al 'capital cultural' que necesitan para usarla. La fantasía contemporánea de la 'generación digital' es un estereotipo que oculta las dificultades y frustraciones considerables que los niños (al igual que los adultos) suelen experimentar en su interacción con los nuevos medios (s/r).

La Universidad, como entidad presente e influyente en toda sociedad, debe cambiar y adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean, siendo flexible, abierta y estando al servicio de la misma. Alicia de Alba (2003) plantea la necesidad de articular y atender los requerimientos sociales, uno de los cuáles se corresponden con los avances que surgen desde la ciencia y la tecnología. La tecnología es una aliada en esta transformación. El uso de espacios virtuales y de recursos tecnológicos en general hace necesario el cambio de actitud de los sujetos involucrados en el espacio educativo, docentes y alumnos (Johnson, 2010). Por lo tanto, es importante propiciar la redefinición de las estrategias de enseñanza para brindar una formación universitaria dinámica y actualizada con la incorporación de los avances científicos y tecnológicos pero tendiendo a una "alfabetización digital múltiple".

A partir de los distintos aspectos involucrados en la inclusión de las TIC al ámbito educativo y específicamente en lo que respecta al nivel universitario, este trabajo pretende reflexionar sobre las concepciones desde las que se ha llevado adelante dicha integración en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El trabajo interdisciplinario, el perfeccionamiento docente, la formación de posgrado, la participación y exposición en seminarios, jornadas, entre otros, configuran a la universidad como un ambiente privilegiado para la generación de propuestas de innovación y desarrollo. En este marco institucional los docentes universitarios incorporan el uso de la tecnología según su campo profesional o académico; significando de diferentes maneras la integración



de los nuevos recursos. En el espacio universitario es posible observar y dar cuenta de numerosas propuestas de integración de nuevas tecnologías a las diferentes prácticas docentes. Estas propuestas se instrumentan tanto a partir de los recursos propios de la institución como los pertenecientes a grupos de investigación, proyectos o programas afines a la temática.

Con la intención de ilustrar el impacto de las nuevas tecnologías en las aulas universitarias se expondrán ejemplos, que a nuestra consideración, son los más implementados. Sin embargo, es un hecho que existen una amplia variedad de propuestas, no desarrolladas aquí, que día a día ocurren en el espacio educativo superior.

- Las TIC como soporte en el proceso de aprendizaje es una de las formas de integración de mayor presencia en las prácticas docentes, donde la utilización de distintos recursos tecnológicos busca favorecer y facilitar el acceso a la información y a la comunicación, generando un tratamiento distinto de los contenidos, ampliando la información y motivando a una participación e interacción más asidua entre alumnos y docentes.
- La implementación de laboratorios y la utilización de simulaciones mediadas por TIC representan alternativas cada vez más utilizadas en diferentes disciplinas académicas que originalmente no contemplaban este tipo de prácticas, con el objetivo de exponer a los estudiantes a situaciones problemáticas propias del campo disciplinar y promoviendo el empleo de los métodos y procedimientos científicos para investigar fenómenos y resolver problemas.
- Las prácticas profesionales transformadas por las TIC dado que diferentes campos de desempeño profesional han sido fuertemente revolucionados por la existencia y utilización de nuevas herramientas digitales fue necesario adaptar las prácticas realizadas por los alumnos en sus últimos años de formación académica a esta nueva realidad.

La integración de las TIC permitió a los docentes universitarios identificar la complejidad de dicha práctica, suscitando la transformación de lo observado como objeto de estudio e investigación para la evaluación y generación de conocimiento que aporte sustento teórico para la mejora de las intervenciones.

Siguiendo la línea de la presentación se mencionan autores que identifican aspectos centrales en el debate contemporáneo sobre esta temática, delimitando favorablemente ciertas observaciones que deben ser abordadas y ajustadas en pos de la calidad de las propuestas pedagógicas de integración de las TIC.

Jordi Adell (2011) advierte, en numerosas producciones, que los profesores estamos usando herramientas pensadas desde la pedagogía tradicional de la universidad. Con gran facilidad nos orientamos a propuestas de enseñanzas que continúan girando alrededor de los materiales y de la actividad del docente



en el aula, sin importar cuántas y cuáles herramientas digitales incorporemos al accionar docente, es decir, hemos integrado las tecnologías encima de los métodos tradicionales de enseñanza. En este punto, resulta interesante establecer la relación existente entre la función con la que utilizamos las tecnologías y la teoría de la cognición que sostenemos como formadores que planteara Edith Litwin (2006). La autora manifiesta que si entendemos que el sujeto aprende por imitación, entonces es coherente que nuestro uso de las tecnologías quede enmarcado en su carácter de herramienta. En cambio, si consideramos que aprende por la explicación seguramente la propuesta promoverá que las tecnologías actúen como ayuda en el acto de pensar.

Por otro lado, David Buckingham (2006) plantea la necesidad de una educación para los medios. La educación para los medios implica una forma de alfabetización para la crítica que pretende superar la simple utilización funcional o instrumental de cualquier medio. En este sentido, el autor afirma que la tecnología por sí misma no precipita el cambio y que su valor depende fundamentalmente de los contextos en que la educación se desenvuelve.

Por lo tanto, desde la universidad el desafío consiste en enseñar a los estudiantes a utilizar la tecnología para aprender y construir el conocimiento que les permita desarrollarse profesionalmente y garantizar un aprendizaje a lo largo de su vida.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: REFORMULACIÓN DEL EJE DE ACCIÓN

En el marco del proyecto de investigación "Estrategia para la mejora de la enseñanza de la programación a alumnos ingresantes de las carreras de Ciencias e Ingenierías" de la Universidad Nacional San Luis, uno de los ejes de abordaje que orientó el inicio de dicha investigación fue el uso de las TIC como soporte en el proceso de aprendizaje de la Programación.

El trabajo de campo se viene realizando desde el año 2013 con los alumnos de la asignatura Fundamentos de la Informática de la carrera Ingeniería Electrónica con Orientación en Señales digitales de la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales (FCFMyN). Su dictado es responsabilidad de docentes del Departamento de Informática de dicha Facultad y representa el primer curso de programación que reciben los alumnos de esta carrera (Rosas, Zúñiga, Arellano, & Fernández, 2014).

La asignatura incorporó, a partir de un trabajo de investigación previo, prácticas de laboratorio complementarias. El objetivo principal fue iniciar a los alumnos en la tarea de programar utilizando distintas herramientas informáticas acordes a los contenidos trabajados. Otra estrategia aplicada fue la implementación de un aula virtual. Las actividades propuestas que se llevaron a cabo integraban, en el aula virtual de la materia, espacios de trabajo



colaborativo y de instancias parciales de evaluación de los contenidos, con la intención de esclarecer los criterios de evaluación, haciendo énfasis en la retroalimentación docente (Férnandez, Zúñiga, Rosas, & Liendo, 2014).

Los cambios realizados en la propuesta pedagógica estuvieron orientados a lograr mayor motivación e interés de los alumnos, incorporando un nuevo medio de comunicación para promover una participación más activa de los estudiantes con la finalidad de favorecer su rendimiento académico. En este contexto y a partir del análisis de los resultados obtenidos de encuestas, observaciones y evaluaciones, el equipo docente evidenció una problemática emergente.

Si bien los alumnos aceptaron las nuevas propuestas mediadas por TIC y las valoraron positivamente, mostraron rechazo a la socialización de sus procesos de construcción de conocimiento y a la participación en las actividades de índole colaborativa propuestas en el aula virtual. Los estudiantes recurren fácilmente a la consulta individual y personalizada pero no interactúan entre ellos, desaprovechando la posibilidad de compartir y contrastar lo que ellos saben con sus pares, perdiendo la capacidad de producir conocimiento a partir del intercambio con otros.

Ante esta nueva problemática, se plantea la necesidad de reflexionar acerca de qué intervenciones son más apropiadas para potenciar en los alumnos su capacidad de transferir al proceso de construcción de conocimiento sus habilidades en el manejo de las diferentes herramientas tecnológicas. Es decir, generar nuevas competencias técnicas y cognitivas que les permitan resolver problemas y situaciones en nuevos entornos digitales, es decir, formar sujetos "digitalmente alfabetizados" pero desde una formación múltiple que comprende la utilización de las herramientas de forma productiva, mucho más allá que un uso estrictamente operacional.

Finalmente, se considera fundamental continuar el trabajo de investigación en busca de nuevas categorías que permitan un análisis más amplio de las prácticas desarrolladas y contribuyan a la resignificación de la integración de las nuevas tecnologías en la propuesta educativa.

CONCLUSIONES

A modo de cierre resulta interesante destacar dos aspectos centrales, por un lado la importancia de establecer un postura sobre la propia concepción de "alfabetización digital" de los alumnos y, por otro, el valor de contar con un espacio de investigación para encontrar nuevas dimensiones de análisis acerca de las prácticas docentes que aporten conocimiento científico al campo de la didáctica tecnológica.

• La concepción de "alfabetización digital" propia de cada docente universitario establece una postura concreta acerca de las habilidades de



los alumnos en relación a las nuevas tecnologías. Es decir, cada propuesta de integración de las nuevas tecnologías está condicionada por los supuestos conceptuales que el docente tiene con respecto a: cómo caracteriza a los estudiantes, qué espera de ellos, qué habilidades tecnológicas y cognitivas valora en los mismos y cuáles considera son las que deben desarrollar durante su formación.

• El espacio de investigación posibilita el análisis de la integración de las nuevas tecnologías a la práctica educativa a la luz de los debates teóricos y prácticos referidos a la tarea de la enseñanza. Es decir, que de manera continua, los docentes puedan observar y reflexionar sobre su propia práctica permitiéndole adecuarla a los saberes que se van forjando.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2011). Los estudiantes universitarios en la era digital: la visión del profesor. *La Cuestión Universitaria*, 97-100.
- Buckingham, D. (2006). La Educación para los medios en la era de la Tecnología Digital. *Congreso del décimo aniversario de MED "La sapienza di comunicare"*. Roma: Instituto para la Educación, Universidad de Londres.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de las tecnologías: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Cukierman, U., & Cukierman, D. (2013). Aprender a Aprender: Desafíos que enfrentan los ingresantes a la universidad y estrategias para mejorar su experiencia educativa y favorecer su retención ISSN 1850-0870. *Ciencia y Tecnología*, 389-402.
- Cukierman, U., J., R., & H., S. (2009). *Tecnología Educativa: Recursos, modelos y metodolog*ías. Buenos Aires: Prentice Hall-Pearson.
- De Alba, A. (2003). *El currículum universitario de caras al nuevo milenio*. México: Plaza Valdez.
- Fernández, J., Zúñiga, M., Rosas, M., & Liendo, C. (2014). Hacia un ambiente b-learning robusto. En *C. D. Educativa, Cultura Digital en la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Gisbert, M. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 48-59.



- Johnson, L. L. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas, USA: The New Media Consortium.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 26-31.
- Negroponte, N. (1995). Ser digital. Buenos Aires: Atlántida.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital inmigrants*. USA: On the Horizon.
- Rosas, M.; Zúñiga, M.; Arellano, N. & Fernández, J. (2014). Estrategia metodológica B-learning para la enseñanza de la programación a los alumnos de primer año de Ingeniería Electrónica. *IX Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET)*. Chilecito, La Rioja: UNdeC.

A MODO DE EPÍLOGO

A continuación se listan las principales conclusiones elaboradas en las Mesas de Ponencias.

En la enseñanza se presentan problemas relativos a:

- La relación teoría-práctica y teoría-realidad educativa.
- La articulación entre los aspectos cognitivos y los socio-emocionales.
- La relación entre la formación disciplinar y la formación general en la formación de futuros docentes. En el mismo sentido, la relación entre la formación disciplinar y la formación pedagógica de los profesores de las universidades y los institutos superiores.
- La generación de diferentes circuitos educativos, distintos formatos en la educación secundaria y la constitución de «nuevos estudiantes» interpelan a la educación superior.
- La situación laboral de los docentes: cursadas masivas, multitareas, equipos docentes «reducidos».
- La persistencia de ciertas prácticas de enseñanza concebidas como mera transmisión de conocimientos.
- La concepción de las prácticas profesionales como «residuales» y no como estructurantes en la formación de los estudiantes universitarios.

RECURRENCIAS ENCONTRADAS EN LOS TRABAJOS PRESENTADOS:

- La evaluación como oportunidad de generar procesos metacognitivos en los estudiantes.
- La re-escritura de las producciones, los momentos de devolución dialogada, y la generación de distintos dispositivos permiten avanzar en la apropiación comprensiva de los conocimientos y de las prácticas profesionales.
- La necesidad de fortalecer las prácticas de lectura y escritura en cada asignatura, en términos de «patrones temáticos», desde el primer año y a lo largo de las carreras.
- La urgencia de establecer múltiples relaciones entre la Didáctica General, las Didácticas Específicas y las disciplinas.
- La importancia de generar trabajos compartidos entre las cátedras.
- La reivindicación de las prácticas universitarias como transformadoras del orden social rompiendo con las prácticas «tradicionales».
- La necesidad de continuar indagando sobre las representaciones sociales



de docentes y estudiantes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, e intervenir a través de diversas acciones para operar «rupturas».

- La valoración de los enfoques reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- La elección de enfoques etnográficos y narrativos en las investigaciones y las indagaciones de la «vida de las aulas».
- La importancia de avanzar en la difusión de experiencias de trabajos colaborativos entre docentes, estudiantes y en los grupos de clase, como verdaderas «comunidades de práctica».
- La variedad de experiencias que muestran la apertura a diversas estrategias de enseñanza en la universidad.
- La utilización de TIC aporta ventajas, pero también pone en tensión el vínculo del equipo docente con los contenidos.
- El señalamiento acerca de la importancia de posicionarnos autónomamente frente a las tecnologías que se ofrecen como «paquetes cerrados».
- La producción audiovisual presenta desafíos a las prácticas de enseñanza y aporta a la generación de otras propuestas didácticas.
- La necesidad de movernos desde la presencia de un «responsable técnico-pedagógico» a cargo del procesamiento de los contenidos para la enseñanza mediada por las TIC, hacia la asunción de esta tarea por los propios docentes o equipos docentes.
- La advertencia sobre las limitaciones de las aulas virtuales en relación con otros espacios como Facebook, Google Drive, etc. que son frecuentados por los estudiantes.
- La motivación que muestran los estudiantes en la utilización de las TIC, frente a los temores -por desconocimiento- de los profesores.
- La escasa formación de los docentes en la utilización de las TIC para la enseñanza.
- Las TIC generan modificaciones en la gestión del tiempo y la organización del trabajo docente.
- La valoración de las investigaciones sobre los impactos de las TIC en la enseñanza en la educación superior, por lo que es necesario continuar con esta línea de investigación.

Digitalización a cargo de la Dirección de Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján. Marzo de 2017