



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Título: Práctica de intervención entre cátedras de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP mediante la modalidad de taller

Autor/a: Brenda Pappalardo

Directora: Ximena Barcia

Asesora: Daniela Inveninato

Año: 2024

Índice

Resumen	pág 1
Introducción	pág 2
Capítulo 1. Contextualización y justificación	pág 4
Objetivos del TFI.....	pág. 15
Capítulo 2. Perspectivas Teóricas	pág 16
Prácticas de enseñanza.....	pág 17
El currículum.....	pág 22
La innovación como propuesta de cambio en educación.....	pág 29
Metodología taller como propuesta de diálogo entre cátedras.....	pág 36
Capítulo 3. Propuesta de innovación	pág 41
Taller interdisciplinario entre docentes de disciplinas afines a la materia Técnica Dietética.....	pág 42
Evaluación del taller.....	pág 47
Reflexiones finales	pág 48
Bibliografía	pág 51
Anexos	pág 54

Resumen

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) se sitúa en la materia Técnica Dietética de la Licenciatura en Nutrición perteneciente a la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta asignatura que se dicta en el segundo año de la carrera reúne contenido temático similar en su currícula a otras dos materias que se cursan en el mismo año, como lo son Bromatología y Laboratorio de Gastronomía, por lo cual comparten temas afines.

Actualmente debido a que no hay una comunicación fluida entre las cátedras mencionadas, se cree, que como consecuencia, esto genera una repetición del contenido curricular y en ocasiones también puede presentar contradicciones en lo conceptual al estudiantado, lo cual lleva a confusiones en la adquisición de conocimientos. Por lo cual se considera existe la necesidad de establecer relaciones entre los docentes de las diferentes asignaturas mediante talleres intercátedra con el fin de aunar conceptos promoviendo la mejora de dicha disyuntiva.

Introducción

El presente trabajo describe la propuesta de innovación en las prácticas de enseñanza en el espacio curricular de Técnica Dietética de la Licenciatura en Nutrición, en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la que actualmente ejerzo la docencia.

Debido a la carente articulación curricular de las diferentes asignaturas afines a Técnica dietética se describe mediante el presente trabajo algunas de las afecciones referidas a la exposición de contenido curricular, entre ellas y la más marcada es la falta notoria de relaciones conceptuales significativas entre los contenidos.

Se entiende al *currículo* como sinónimo del plan de estudio, pero podemos decir que abarca mucho más que eso. Es imprescindible tener en cuenta a aquellas asignaturas que comparten contenido curricular, con el fin de establecer las conexiones necesarias para que los estudiantes puedan aprender de manera integral.

Es bien sabido de la utilidad de los talleres como herramientas pedagógicas que permiten incrementar la interacción entre sus participantes con un fin educativo, favoreciendo el trabajo reflexivo en equipo.

Por lo cual se consideró apropiado incluir en la propuesta de innovación el desarrollo de talleres intercátedra de docentes, con el fin de incentivar el diálogo y la puesta en común de formas de valorar el contenido que se encuentra en el plan de estudios y llegar a acuerdos para unificar criterios que conciernen al abordaje de contenido.

Por otra parte el hecho de rever el plan de estudios contribuiría a la revisión que requiere la carrera para evaluar si estos se encuentran en condiciones conforme a los estándares que propone el Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Universidades para poder de esta manera acreditar para la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

El presente trabajo se estructura en tres capítulos, el primero describe y contextualiza el problema educativo presentando los argumentos que fundamentan nuestra propuesta de innovación.

En el segundo capítulo daremos a conocer las prácticas de enseñanza dando lugar al desarrollo de diferentes componentes que forman parte de las mismas, como lo es el currículum, en el cual se detalla su definición e implicancias aunado a ello la importancia del trabajo interdisciplinario para un mejor abordaje educativo. Por otro lado se describe la importancia de la innovación educativa como respuesta a la resolución del problema planteado. Por último, en este capítulo se presenta al taller como propuesta de innovación, de cambio ante el escenario problemático descrito.

En el tercer y último capítulo se detalla la propuesta de innovación educativa, se presenta la fundamentación, los propósitos de la enseñanza, los objetivos del aprendizaje, la secuenciación de contenidos y el desarrollo de los ejes de trabajo con sus contenidos y bibliografía. Posterior a esto se describe la forma en la que se pretende evaluar la implementación de la propuesta y en última instancia se deja lugar para las reflexiones finales del trabajo.

CAPÍTULO 1

Contextualización y justificación

El presente trabajo tiene lugar en la materia Técnica Dietética de la Licenciatura en Nutrición perteneciente a la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), cuyo edificio se sitúa actualmente en Berisso. Cabe destacar que la carrera es relativamente nueva en la UNLP ya que sólo hace doce años que forma parte de la oferta académica de la Universidad, es por eso que es importante reflexionar acerca del plan de estudios y la integración e interacción de las diferentes asignaturas que la componen. Por este motivo es que en el presente trabajo se pretende indagar y reflexionar acerca del plan de estudios de la materia anteriormente mencionada.

En cuanto a mi experiencia me gustaría decir que al ser parte de la primera promoción de la carrera en esta casa de estudios (UNLP) y posterior a ello pasar a formar parte del plantel docente de Técnica Dietética he podido observar de cerca el desarrollo de la materia a lo largo de los años. Si bien el plan de estudios no ha sido modificado desde el inicio de la carrera, se ha tratado de perfeccionar su abordaje y dictado en el aula con el fin de que el contenido académico llegue de la mejor manera al estudiantado. A pesar de ello durante mi labor docente continuó observando dificultades en la interacción del contenido abordado respecto a otras asignaturas afines.

Como he podido mencionar, actualmente me encuentro dictando clases como ayudante graduado. La planta docente está compuesta por seis docentes, cinco de ellas se encargan de dictar las clases prácticas, mientras que una de ellas realiza los teóricos vía plataforma de zoom. Esto se explica debido a la gran demanda de estudiantes que tiene la carrera y la necesidad de realizar la parte práctica en un espacio reducido con poca capacidad de alumnos como lo es el laboratorio de cocina, lo cual exige una mayor cantidad de docentes.

Dicha asignatura corresponde al segundo año de la Licenciatura, se dicta mediante un régimen anual con una carga horaria total de 128 horas, cuatro horas

semanales distribuidas en 2 horas intráulicas y 2 horas de práctica en el Laboratorio Gastronómico. La instancia teórica se define en encuentros sincrónicos por videoconferencia a través de plataformas como Zoom o Meet, mientras que la instancia práctica posee modalidad presencial en laboratorio de cocina dentro del edificio del ex Sanatorio de la Carne donde actualmente se dicta la carrera. Las clases en el Laboratorio Gastronómico admiten, por su capacidad, hasta 40 estudiantes, que están nucleados en grupos de a 4 o 5 integrantes cada uno. La matrícula completa se divide en comisiones a cargo de una docente, mientras que los encuentros sincrónicos no poseen un cupo determinado.

Figura 1



Figura 2



Nota: Las figuras N° 1 y 2: Corresponden al Laboratorio de cocina, aquí se puede observar la distribución de los alumnos por grupo en mesadas en las cuales realizan las diferentes preparaciones.

Para dar a conocer el material que corresponde a cada clase, la bibliografía y demás aspectos relevantes en la materia es que se cuenta con Aulasweb, mediante este aula virtual los alumnos pueden no solo obtener información y anuncios relevantes a lo largo de la cursada sino que también les permite interactuar con las docentes.

Las evaluaciones se realizan in situ, mediante dos evaluaciones escritas, una a fines del primer cuatrimestre y otra a fines del segundo. Ambas son modalidad opción múltiple. Los alumnos pueden promocionar la materia si en cada una de las instancias evaluadoras obtienen un puntaje mayor a siete. Aquellos que no logren la promoción deben ir a la instancia de examen final.

Por su parte, la materia Técnica Dietética se encarga del estudio de la naturaleza de los alimentos y las modificaciones que experimentan durante su preparación y cocción, desde el punto de vista de la preservación y optimización del valor nutritivo y sanitario para ser aplicados a la nutrición humana. A lo largo de la cursada se estudia la composición química y las reacciones físicas y químicas que ocurren en los alimentos y la función de cada componente que constituye los alimentos dentro de un sistema alimentario. Vale aclarar que para esta disciplina, un sistema alimentario es un alimento o un conjunto de ingredientes que se combinan en diversas proporciones con el propósito de obtener un producto final deseable, luego de ser sometido a diferentes operaciones durante su tratamiento. Durante la cursada es importante que los alumnos puedan conocer las modificaciones propias de las diferentes moléculas de los alimentos, ya que las mismas poseen propiedades funcionales que dotarán a la matriz alimentaria de características únicas a nivel sensorial (para la alimentación de la población) y culinario; al poder conocer estas últimas lograrán poder establecer modificaciones en la preparación de los alimentos que podrán adaptar a diferentes situaciones en el ámbito laboral como licenciados en Nutrición.

La asignatura Técnica dietética articula con materias como Bromatología y Laboratorio de gastronomía que se cursan en el mismo año.

Los contenidos mínimos según el plan de estudios y el contenido curricular que aborda cada unidad temática en estas asignaturas es el siguiente:

Asignatura	Contenidos mínimos según Plan de estudios
Bromatología	<p>Bioquímica de los alimentos. Componentes alimentarios, propiedades físicas y químicas. Composición química de los diferentes grupos de alimentos (sistemas). Alimentos funcionales. Aditivos alimentarios. Agentes y mecanismos de deterioro de los alimentos. Sistemas y normas de calidad e inocuidad de alimentos. Control de calidad. Fundamentos de análisis de alimentos e interpretación de resultados. Rotulado nutricional. Envases.</p>
Técnica Dietética	<p>Criterios cuali-cuantitativos. Características físico – químicas de los alimentos. Estequiometría. Operaciones mecánicas, físico-químicas y biológicas a las que son sometidos los alimentos. Variación de las propiedades físicas y cambios químicos que experimentan los alimentos al prepararlos para ser consumidos.</p> <p>Sistemas materiales. Estado de agregación de los materiales. Modificaciones y comportamiento de los alimentos, según las diferentes técnicas de manejo aplicadas; fenómenos que se producen en cada operación que compone el proceso de obtención de una comida. Evaluación sensorial.</p>

Laboratorio de gastronomía	Equipamiento básico en una cocina: desde la preparación hasta la cocción y servicio. Las bases de la cocina: mediciones de líquidos y secos; limpieza; técnicas de corte en diferentes alimentos: utilización correcta de los utensilios. Métodos de cocción. Técnicas básicas de preparación de alimentos y comidas por grupos de alimentos. Selección de alimentos según oferta del mercado. Cocina para la salud. Manejo higiénico de planta física, instalaciones, equipos y utensilios. Higiene personal.
-----------------------------------	--

Contenido curricular:

Bromatología	Laboratorio de gastronomía	Técnica dietética
Unidad 1: Composición y análisis de los alimentos: Agua, hidratos de carbono, proteínas, lípidos.	Unidad 1: Equipamiento de cocina. Batería de cocina. Materiales de preparación.	Unidad 1: Evaluación sensorial
Unidad 2: Alteración de los alimentos	Herramientas y accesorios.	Unidad 2: Procedimientos en la elaboración de los alimentos
Unidad 3: Métodos de conservación de los alimentos	Normas básicas de higiene personal y del lugar de trabajo.	Unidad 3: Agua. Bases físicas y química de los alimentos
Unidad 4: Aditivos alimentarios		Unidad 4: Sistemas alimentarios
Unidad 5: Alimentos lácteos	Unidad 2: Métodos y procedimientos de cocción.	Unidad 5: Carbohidratos
Unidad 6: Alimentos cárneos. Pescado	Métodos de Conservación.	Unidad 6: Proteínas
Unidad 7: Huevo	Refrigeración. Congelación.	Unidad 7: Lípidos
Unidad 8: Alimentos vegetales	Control de temperatura	Unidad 8: Leche y derivados
Unidad 9: Alimentos farináceos (cereales)	Unidad 3: Salsas y sopas	Unidad 9: Huevo
Unidad 10: Alimentos grasos	Unidad 4: Carnes y vísceras	Unidad 10: Carnes
Unidad 11: Alimentos funcionales	Unidad 5: Carnes blancas y huevos	Unidad 11: Cereales
Unidad 12: Bebidas alcohólicas		Unidad 12: Legumbres y semillas
Unidad 13: Alimentos azucarados		Unidad 13: Vegetales y frutas
		Unidad 14: Condimentos e infusiones

Unidad 14: Productos estimulantes o fruitivos (te, café, yerba mate, cacao)	Unidad 6: Cereales, vegetales y legumbres Unidad 7: Historia de la cocina y su significado Unidad 8: Pastelería Unidad 9: Panadería Unidad 10: Postres y dulces	Unidad 15: Bebidas alcohólicas y analcohólicas
--	--	---

Tal como podemos observar, esta articulación está dada debido a que las tres asignaturas comparten contenido curricular relacionado a la composición de los alimentos, diferentes grupos alimenticios y lo que sucede con los mismos durante la modificación de estos con el fin de obtener un sistema alimentario más complejo por ejemplo. Por su parte Laboratorio de gastronomía aborda la elaboración de diferentes sistemas alimentarios a partir de diversos grupos de alimentos, para ello se somete a los estudiantes a la elaboración in situ, en el laboratorio de cocina que se encuentra dentro del edificio, el cual funciona como un aula más donde se dictan clases prácticas. En contraparte en Técnica Dietética se realizan las clases prácticas de la materia, en las cuales también se manipulan alimentos y se llevan a diferentes clases de procesos con el fin de poder observar de manera experimental las modificaciones que sufren sus componentes y como el resultado de las mismas lleva a nuevos sistemas alimentarios, complejos y diversos. En esta parte de la cursada se suele dividir a los alumnos en grupos de trabajo donde cada docente se encarga de guiarlos en el desarrollo de las consignas y posterior a ello justificar científicamente los procesos ocurridos.

Por su lado, en Bromatología los estudiantes abordan los mismos grupos de alimentos y las modificaciones que se producen en ellos a partir de diferentes procedimientos que se emplean para conservarlos o que inciden en su deterioro. Con lo cual gran parte de la temática se comparte en las materias mencionadas. Esto desemboca a que los estudiantes vean contenido similar, repetitivo y hasta a veces quizás confuso debido a la diferencia en la forma de dictar las clases por

parte de las diferentes docentes. Con lo cual se cree que con una intervención académica se puede lograr fomentar un abordaje más claro y preciso por parte de cada asignatura.

Es importante pensar al estudiantado como un sujeto que debe poder tener la oportunidad de construir esquemas de conocimientos amplios y profundos. Para ello es necesario abordar los conceptos de manera ordenada y articulada con las distintas asignaturas de la carrera a modo de que los alumnos puedan realizar las interconexiones correspondientes, y de esta manera se puedan apropiarse de los saberes de manera más efectiva.

La desarticulación en la manera de dictar contenidos en una materia da como resultado una falta notoria de relaciones conceptuales significativas entre los contenidos que se enseñan, tal como Laura Fumagali (2000) lo describe en su artículo:

“Esta desarticulación, entendida como falta de relaciones conceptuales, puede darse tanto entre contenidos de diferentes materias como en el interior de una misma materia, tanto dentro de un área como entre diferentes áreas.” (p. 79)

Como se puede observar en el apartado anterior las tres asignaturas descritas comparten contenido similar como macronutrientes (hidratos de carbono, proteínas, lípidos), sistemas alimentarios como carnes, lácteos, vegetales, cereales, entre otros, y si bien en cada una de ellas el contenido se aborda de manera distinta, hay aspectos en el desarrollo del contenido durante las clases que resulta repetitivo. Para evidenciar esto se procedió a desarrollar una encuesta a docentes con amplia trayectoria en la cátedra de Técnica Dietética. (Anexos)

Desde la información recogida por las entrevistas se puede observar según los encuestados, la articulación con varias asignaturas además de las mencionadas. Además de ello casi todas las docentes coinciden en la falta de articulación y comunicación entre las distintas cátedras, y en base a ello la importancia de propiciar un intercambio de opiniones entre las docentes y de esta manera aunar criterios con el fin de mejorar el abordaje de los saberes impartidos a los alumnos. Por otro lado, entre las encuestadas también se ha mencionado la superposición

de temas, que generan confusión en los alumnos por discrepancias en el enfoque de los mismos.

Es importante destacar como la falta de comunicación entre las cátedras influye en la adecuada exposición del contenido curricular como mencionan las docentes entrevistadas.

Con el fin de mejorar y transformar esta situación, identificada como un problema para el desarrollo de la carrera, es que surge mi propuesta de innovación que consiste en el diseño de talleres intercátedra con el objetivo ampliar las relaciones entre los docentes de las diferentes asignaturas logrando de esta forma congregar conceptos y favoreciendo de esta manera el aprendizaje de los estudiantes. El mismo está pensado como espacio de intercambio sobre los contenidos y su articulación pero trabajados desde aspectos relacionados con la enseñanza de los mismos. Así la desarticulación en la forma de dictar los contenidos que plantea Fumagali (2020) se disiparía logrando una transmisión de los conocimientos en forma ordenada y coherente, evitando la carencia de vínculos entre los diferentes conceptos impartidos por los docentes.

Se considera que esta manera de vincular a los docentes descrita anteriormente es una de las formas de superar esta desarticulación curricular, ya que ello obligaría a cada docente a tomar consciencia de la propia forma de su proceso de enseñanza; a su vez el intercambio con otras docentes le permitirá hacer una valoración de su práctica de enseñanza y los contenidos transmitidos en la asignatura que dicta; y, por otro lado, le permitirá detectar obstáculos y problemas a la hora de exponer determinados contenidos que comparten con otras asignaturas. Podrán contrastar mediante el diálogo y la reflexión sus propias concepciones y experiencias a la hora de dictar los contenidos, este tipo de espacio compartido redundará en un tiempo de sumo enriquecimiento personal y profesional y sobre todo se cree que colaborará para lograr un trabajo mancomunado entre docentes con el fin de mejorar la experiencia educativa de los educandos.

Alvarez et al. (2011) señala al respecto:

Los equipos académicos han de estar en constante autorreflexión sobre la práctica profesional docente, pues sus acciones tienen repercusiones directas sobre el trabajo de aula y sus estudiantes, de ahí que todos los aspectos del currículo poseen importancia en el acto educativo y, con más razón, han de ser considerados cuando se hacen esfuerzos por diseñar y aplicar estrategias integradas en los procesos educativos. (p. 67)

En el trabajo integrado hay interacciones reales entre distintas disciplinas provocando reciprocidad en los intercambios y por consiguiente enriquecimiento colectivo, por ende este no requiere poner juntos los contenidos de distintas asignaturas, sino organizar los saberes de manera tal que favorezcan la globalización de los conocimientos.

Por otro lado se ha planteado desde la coordinación de la carrera la necesidad de acreditar ante la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Este es el organismo que en Argentina tiene por función promover y asegurar la calidad de la educación universitaria. Para ello evalúa a las instituciones y a sus carreras, lo que implica que el programa de las diferentes materias de la carrera se encuentren en condiciones conforme a los estándares que propone el Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Universidades, por lo que se cree que es una excelente oportunidad para hacer una revisión de los mismos y aunar criterios entre los docentes que las integran.

Esta intervención propuesta es planteada como un espacio compartido entre docentes que permitirá revisar los programas, los contenidos mínimos de cada asignatura y como consecuencia expondrá los aspectos que ineludiblemente atentan con el cumplimiento de lo establecido por el plan de estudios.

Para definir intervención podemos hacerlo tal como lo expresa Remedi (2004):

Intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante es decir es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares... la palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo. (p. 1)

Así mismo podemos decir que no hay proceso de intervención desde una postura autoritaria, sino que es necesaria la negociación de las partes y el correcto

entendimiento de las mismas. En este caso va a abarcar a las cátedras mencionadas, y de esta manera se pretende intervenir en la realidad curricular actual.

“El proceso de intervención supone leer y aprovechar oportunidades y acontecimientos que emergen en una situación institucional curricular como posibilidad orientada por horizontes que trascienden la escena inmediata.” (Abate, et al, 2024, p. 21). Es decir que al percibir una situación problemática de índole curricular esta puede ser utilizada como una ventana de oportunidades para generar una intervención y por consiguiente un cambio.

Al hablar de intervención este autor, así como también lo hace Remedi (2004), hace referencia a la mediación en una situación, esto conlleva trabajar en un lugar donde se juegan identidades cruzadas, y a su vez este cita a Rita Angulo trayendo aún más claridad en el concepto y definición de una intervención académica.

La intervención curricular implica una labor de reconocimiento del espacio académico del programa educativo que se interviene, la identificación de agentes (directivos, profesores, tipos de profesores, estudiantes y trabajadores) y grupos; así de sus orientaciones (políticas y educativas) y los diversos posicionamientos en su trayectoria histórica reciente. Así también del tipo de saber que implica el programa educativo. (Abate, 2004, p. 23)

Por ello es importante destacar que al realizar una intervención académica debemos contemplar las diferentes perspectivas y contextos de los actores en juego, en este caso los docentes de las distintas cátedras. Y a su vez como hemos mencionado este tipo de prácticas nos llevará a ahondar en el programa educativo y revisar sus alcances en la actualidad al contrastarlo con lo abordado en las clases de las diferentes asignaturas.

De este autor también podemos tomar los factores que operan a la hora de tomar decisiones de intervención curricular, como lo son:

- La escucha de las partes involucradas
- Reconocer a la intervención como un proceso de negociación, ya que es un trabajo en conjunto

- Poder reconocer que existen tensiones entre situaciones instituidas y otras instituyentes, es decir lógicas institucionales previamente instituidas y otras que están en proceso
- Al realizar una intervención estamos intentado cambiar la realidad problemática que vemos

Por otro lado también se debe hacer referencia y poner foco claro en lo que se quiere cambiar y no empantanarse en otras cuestiones, ya que podrían darnos resultados contrarios a lo que deseamos.

En este caso al darse un encuentro entre distintos saberes es importante tener en cuenta estos puntos a la hora de pensar en una intervención ante una problemática como la ya descrita.

Objetivos

Objetivo general:

- Propiciar un espacio de diálogo entre las cátedras, Técnica Dietética, Bromatología, Laboratorio de gastronomía I, a partir del diseño de tres talleres que posibiliten la discusión sobre el abordaje de temas afines y la revisión de los programas.

Objetivos específicos:

- Favorecer la conexión entre las docentes de la cátedra de Técnica Dietética, Bromatología y Laboratorio de gastronomía I de la carrera Licenciatura en Nutrición
- Propiciar el trabajo colaborativo entre docentes de las distintas cátedras a los fines de generar acuerdos y clarificar criterios para la articulación de contenidos afines
- Favorecer la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes mediante acuerdos intercátedra tendientes a mejorar el abordaje de contenidos comunes
- Enmarcar los programas de las materias conforme a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades y que se evaluarán al momento de acreditar la carrera.

CAPÍTULO 2

Perspectivas teóricas

Entendemos a la enseñanza como un acto que de manera intencional realiza el docente, pero este no se encuentra aislado, sino que está hilvanado en una compleja articulación e interrelación entre diferentes dimensiones de la acción, entre ellas la relación pedagógica entre docentes y alumnos, la relación con otros docentes, la relación implícita con la institución educativa.

Las decisiones y actuaciones de los docentes en las dimensiones mencionadas desencadenarán resultados importantes en sus prácticas educativas.

Por lo mencionado en el apartado anterior podemos observar que, al no presentar una adecuada retroalimentación con otras cátedras (docentes), esto impacta en las prácticas de enseñanza de manera negativa y poco productiva en lo que a desarrollo del *curriculum* se refiere.

En este trabajo se pretende irrumpir, romper con una forma de comportamiento repetitivo con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza para de esta manera generar un aprendizaje más efectivo por parte del estudiantado, en este tema podemos citar a Elisa Lucarelli (2012) "Entender esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo..." (p. 672)

Para ello contemplaremos los siguientes conceptos:

- Práctica docente
- Importancia del trabajo interdisciplinario
- Curriculum
- Innovación educativa
- Modalidad taller

Prácticas de la enseñanza

Las prácticas de la enseñanza son un acto complejo donde intervienen diferentes actores en dicho escenario. Freire (2003) destaca la presencia de un educador, el cual tiene la labor de enseñar; y por otro lado, la presencia de los educandos los cuales están representados por los alumnos. Además añade a estas prácticas otros elementos constitutivos de las mismas como lo son el "espacio pedagógico", es decir el espacio donde tiene lugar la enseñanza -en nuestro caso podemos mencionar un aula, el laboratorio de cocina- y el "tiempo pedagógico" como cuarto elemento constitutivo de la enseñanza.

A su vez Freire (2003) describe otro elemento esencial en las prácticas educativas que es el *currículum* o contenido curricular, al cual también llama "objeto cognoscible" es decir objeto que puede ser conocido y debe ser conocido por otros.

No está de más decir que las prácticas de enseñanza requieren de un análisis de acuerdo a su contexto. En tanto cada uno de los componentes que anteriormente mencionamos tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de desenvolvimiento de los procesos educativos.

El docente debe reflexionar de manera introspectiva y responsable su labor para mejorar su quehacer académico, ya que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que este emplee en el espacio de enseñanza juegan un papel fundamental en el fracaso o progreso educativo.

Es necesario despojar a la enseñanza, la cual es entendida como una actividad profesional, del carácter técnico, para ponderarla como una actuación racional que no sólo tiene implicancia en lo intelectual, sino que también se ve atravesada por lo afectivo, emocional y experiencial.

Los profesores tienen cierto conocimiento implícito que es el que vuelcan en el aula, pero mediante la reflexión ellos pueden externalizar lo implícito y de esta forma traer mayor luz acerca del desempeño en el salón de clases.

La reflexión, así como la mirada de los profesores sobre la asignatura que dictan, sumado a sus propias creencias acerca de la institución educativa, los alumnos y la misma enseñanza afectan fuertemente al proceso de enseñanza aprendizaje.

La práctica docente involucra múltiples dimensiones que deben ser consideradas de forma interdisciplinaria, por lo cual se caracteriza por ser compleja, lo que lleva a que distintas líneas pedagógicas la tomen como objeto de estudio persiguiendo como último fin el mejoramiento de la educación. Ante esto es de relevancia mencionar que la formación de profesores es una tarea constante y permanente.

En este orden, la docente Pícco (2010) en su propuesta de formación docente dice:

Tender hacia una formación que busque la inserción del sujeto docente en la sociedad en la que vive y la transformación crítica de la misma, así como también la constante construcción y reconstrucción de la propia subjetividad en una dinámica reflexiva que tome la teoría y la práctica.(P. 3)

A partir de ello podemos pensar en la importancia de proporcionar a los docentes espacios reflexivos que sean un puente para construir y transformar su práctica de enseñanza. El resultado de estos espacios reflexivos debe conducir a los profesores a contemplar diferentes formas para promover la construcción de nuevos conocimientos en sus estudiantes además de reevaluar la forma de transmitir los mismos.

Algunos autores hacen hincapié en estudiar las concepciones de los docentes, entendiendo por “concepciones” a:

Las concepciones como una estructura mental general, en la que confluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos; que guía la práctica docente y relaciona lo individual con lo social, ya que se construye en la interacción con otras personas en espacios compartidos.

(Machicado, 2022 , p. 5)

Se cree que las mismas pueden llegar a obstaculizar el desarrollo de las propuestas de enseñanza que forman parte del aprendizaje de los estudiantes.

La educación universitaria presenta atributos específicos que la diferencian de otros niveles de la educación, entre ellos está el hecho de abordar conocimientos específicos relevantes para el desarrollo de la actividad profesional a la cual se anhela alcanzar tras transcurrir el período en la formación universitaria.

Según Davini (2008), las prácticas de la enseñanza deben favorecer la asimilación de conocimientos y desarrollo de capacidades de pensamiento, habilidades para manejar información y seguir aprendiendo y lograr un manejo crítico y reflexivo de la información.

Al hablar de enseñar, no nos referimos únicamente a brindar ideas o conclusiones sobre una temática determinada, sino a colaborar con la problematización de la que un sujeto ya conoce mediante sus saberes cotidianos.

La posición que tomemos en torno a la enseñanza va a incidir de forma directa en la manera de encarar el diseño de la propuesta educativa.

Por lo cual quien enseña debe facilitar el aprendizaje y estimular el interés y la afectividad favoreciendo el trabajo compartido y colaborativo.

La posibilidad de que los contenidos se articulen está condicionada por las decisiones que se tomen a la hora de seleccionar y organizar los contenidos que hay que enseñar en el currículo. Si al seleccionarlos y organizarlos no se considera la posibilidad de promover relaciones conceptuales y no se tiene una idea de cuáles son las relaciones conceptuales que se espera que los alumnos construyan, resultará muy difícil promover un conocimiento relacional en la enseñanza.

Otro aspecto, y no menor, es la temporalidad con que se imparten los contenidos; es decir, los mismos podrían estar perfectamente articulados en cuanto a los conceptos pero sí son transmitidos en diferentes cuatrimestres el alumno recibe los mismos sin poder relacionarlos.

Un ejemplo aquí podría ser cuando en el primer cuatrimestre de Laboratorio de Gastronomía I se imparten los contenidos de la unidad temática “Panadería” y en Técnica Dietética la unidad correspondiente a “Harinas y sistemas alimentarios a base de harinas” se da en el segundo cuatrimestre. Por lo tanto en la forma actual en que los contenidos se brindan, el alumno aprenderá a manejar los diferentes

ingredientes para la elaboración del pan y la técnica correcta de amasado y leudado pero sin los conocimientos de los procedimientos adecuados para llevar a cabo ese sistema alimentario, el porqué de agregar los ingredientes básicos en un determinado orden, y cómo influye cada uno de ellos, las modificaciones físicas y químicas que ocurren en las distintas etapas del proceso de elaboración y los diferentes métodos para realizarlo, los agentes de levantamiento, el desarrollo del gluten y la retrogradación del almidón.

Es por ello que mediante el trabajo mancomunado de los docentes mediante la modalidad taller se buscará responder a estos problemas que limitan la correcta articulación de los contenidos. Entendemos como taller a la participación activa de los diferentes actores que comprenden la enseñanza-aprendizaje, con lo cual como dice Ander-Egg (1991) en su libro, "se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos... el taller tiende a la interdisciplinariedad..."(p. 19)

También él aclara que:

Lo que caracteriza a la docencia dentro del taller, es una pedagogía que reemplaza la clase magistral por la educación mediante la realización de un trabajo conjunto. A partir de una acción o de la realización de un producto, el taller es siempre un proyecto de trabajo que comporta múltiples actividades. De una manera inductiva van surgiendo problemas, que, en la reunión del taller, se transforman en temas de reflexión sobre la acción realizada y a realizar.

(Ander-Egg, 1991, pp 19, 28)

Mediante esta modalidad se pretende adecuar el contenido de los currículum de las materias conforme a los estándares que establece el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades, para la correcta acreditación de la carrera ante la CONEAU. Al hablar de *currículum* según Coscarelli:

El término proviene del latín *currere*, expresión atribuida a Cicerón, significa un curso, carrera o trayectoria y la ordenación y representación del recorrido... cuando se habla de *currículum* se espera que además de los contenidos, se encuentren

fundamentaciones, objetivos, metodologías de desarrollo y evaluación, bibliografía. (Coscarelli, 2015, p. 1)

Como se describió las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas por diversas variantes, entre ellas las relaciones interpersonales entre los mismos docentes, por ello al intervenir en este eslabón se cree se podrá tener una mejor proyección académica en las asignaturas implicadas en este trabajo.

El currículum

El origen de este término se remonta a principios del siglo XX, con la necesidad de dar respuesta a problemas que presentaba la enseñanza escolar. Sin embargo al analizarlo no podemos dejar de pensar en las ventajas y desventajas que se generan en su contextualización, ya que el currículum no pueden extenderse a su conformación disciplinaria; como dice Barriga:

Las distancias que existen entre el *currículum* pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos campo del currículum. (Barriga, 2003, p. 4)

Al hablar de *currículum* cabe preguntarnos quienes son los actores que determinan qué contenidos se incluyen y cuáles no en las propuestas curriculares, de aquí podemos mencionar el concepto introducido por Alicia de Alba de Determinación curricular, la autora lo define como un proceso social producto de las luchas y conflictos sociales en el medio académico.

Lo que un profesor o profesora hace o no hace en su aula, cómo organiza a los estudiantes, cuál es el contenido a trabajar, las actividades, qué es lo que evaluará, etc... deriva de un marco de relaciones, de restricciones, de posibilidades y limitaciones, de condiciones de trabajo, desde las cuales el profesor toma decisiones, valora situaciones y actúa. (Salinas Fernández, 1994, p. 13)

Como menciona Barriga es necesario tener en cuenta una producción conceptual articulada dentro de la disciplina que se está abordando, ya que el campo disciplinar es muy amplio, y dentro del mismo incluso podemos observar lo que Barriga señala como “el currículum oculto” que constituye a aprendizaje que no está explicitado en el plan de estudios pero que son resultado de la interacción de los alumnos y el aula.

Al respecto del currículo Fumagalli (2000) describe:

Los diseños curriculares no siempre logran comunicar claramente las secuencias recomendadas y los alcances propuestos. Tienen dificultades para redefinir las secuencias en el tratamiento de los contenidos y para delimitar el alcance que se le dará a los mismos. Estas dificultades se traducen en la reiteración innecesaria de saberes a lo largo de los años; la omisión de otros saberes que nunca llegan a enseñarse; la inadecuación en el alcance, ya sea porque el tratamiento del contenido queda por debajo de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos o muy por encima, resultando así inaccesible desde el punto de vista cognoscitivo. Esta falta de articulación en la secuencia y en el alcance a lo largo de esa secuencia produce en los alumnos un conocimiento atomizado, anecdótico y muy pobre desde el punto de vista relacional. (Fumagalli, 2002, p. 79)

Como plantea Coscarelli (2014), el docente ejerce autonomía relativa en sus actividades de enseñanza según las responsabilidades que le atañen, pero no siempre es convocado a participar de las decisiones conjuntas de la institución. Esta situación ignora la fertilidad productiva que emerge de la puesta en acto de las propuestas de enseñanza (currículo real) que, debidamente canalizadas, van marcando los cambios que deberían ser incorporados en el currículo formal que las enmarca.

Por lo general en los modelos curriculares desintegrados, la organización curricular de cada disciplina es autónoma, y funciona según las directivas de los docentes que las integran, y muchas veces estos no contemplan las relaciones que se pueden establecer con otras disciplinas afines. Por ello como dice Miguel Zabalza (2012) cada materia se convierte en un proyecto independiente, y la coherencia de esta con el resto de las asignaturas está lejos de poder garantizarse lo que repercute en carencias significativas del *curriculum*.

Ante ello Zabalza dice "Los planes de estudio se convierten así en puzles contruidos a base de piezas sueltas e independientes." (2012, p. 25)

Concordando con ello en los testimonios de las docentes que pudimos recopilar, donde ellas aseguraban la superposición de contenido académico con disciplinas afines.

Esto sucede porque no se trabaja contemplando el plan institucional de manera integral, por el contrario cada asignatura vela por el cumplimiento y desarrollo del contenido que abarca su materia. Por ello, en paralelo a esto, los modelos curriculares integrales no trabajan de manera independiente sino más bien de forma mancomunada velando por el desarrollo del proyecto institucional que da sentido a todo el proceso formativo de la carrera.

En este sentido los docentes que sólo velan por el cumplimiento del contenido curricular de su materia, cuentan con una autonomía limitada, ya que han de planificar su trabajo de acuerdo al proyecto formativo al que pertenecen. Ante esto la preocupación del cuerpo docente que adopte una óptica integral debe ser: ¿cuál es la parte de la educación general y específica que va a ser volcada a los estudiantes? Esto es lo que ellos deben asumir dejando un poco de lado, como único foco, el contenido particular de su materia.

Ante esto Zabalza (2012) remarca:

Formar a futuros profesionales es un proceso largo y, necesariamente, articulado que se va recorriendo paso a paso logrando, o intentándolo al menos, que cada nueva pieza encaje bien en las anteriores y nos permita asentar bien las que vendrán a continuación....Hablar de currículo como proyecto formativo integrado supone un importante reto institucional. (p. 26)

El currículo debe poder integrar la formación general con la formación especializada, las materias básicas con aquellas de carácter más profesional, en otras palabras debe poder integrar espacios disciplinares con espacios de intersección de varias disciplinas.

Para ilustrar esto podemos hacerlo mediante la escalera de la integración de Harden:

Figura 3

Escalera de la integración de Harden

Tipos de currícula: Modelo de la escalera de Harden



Esta escalera resume los niveles de integración curricular. El primer nivel o escalón es el más representativo en nuestras universidades donde la integración es inexistente, aquí cada docente se organiza sin tener en cuenta a las otras disciplinas, la evaluación de cada materia es de manera totalmente independiente. En el segundo escalón Concientización (awareness/conocimiento) hay cierto conocimiento de los docente acerca de las actividades que hacen los otros de acuerdo a ciertos programas que los hacen públicos, esto hace que puedan tomar en cuenta las propuestas académicas de otras disciplinas.

El escalón de la "armonización" los docentes consultan entre ellos a la hora de tomar decisiones ante su propuesta educativa, es acá donde, a pesar de que se sigue trabajando de manera individual, comienza a verse las interacciones o redes que establecen las diferentes asignaturas.

El cuarto escalón es el de la inclusión ("anidado") donde los docentes comienzan a integrar elementos de otras asignaturas a su materia, para que de esta manera los alumnos puedan ir interiorizando el mismo contenido en contextos diferentes.

El siguiente escalón representa a la coordinación temporal, en este caso los docentes se ponen de acuerdo para dar contenido similar en el mismo momento del calendario curricular. Pese a esto, en este nivel aún continuamos en un espacio donde las asignaturas trabajan de manera autónoma donde cada profesor decide de manera independiente el desarrollo del trabajo en el aula.

El nivel llamado Intercambio implica la enseñanza compartida, esto quiere decir que dos materias vinculadas entre sí establecen una planificación mancomunada del contenido curricular.

El siguiente paso se denomina correlación (correlation) donde si bien cada disciplina aborda su contenido de manera individual, se generan espacios interdisciplinarios donde los alumnos desarrollan trabajos, proyectos con el fin de integrar lo aprendido en diferentes disciplinas. Requiere de un forzoso trabajo entre docentes para coordinar y supervisar el espacio en conjunto.

En los últimos escalones las diferentes disciplinas logran integrarse vinculando el conocimiento sin subdivisiones ni categorías. Estos constituyen los niveles más

estrictos de integración. Los que le permiten a los estudiantes establecer redes conceptuales entre contenidos disciplinares diferentes.

Podemos decir que cada uno de estos niveles de integración curricular también intervendrá en el procesamiento de la información de cada estudiante, y por consiguiente en sus resultados de aprendizaje.

Si bien algunos lo ven desde una perspectiva en la que el alumno es el responsable de establecer las vinculaciones correspondientes en su proceso intelectual, creo que es algo meramente ilusorio querer extrapolar esta responsabilidad a los estudiantes únicamente ya que muchas veces ni siquiera los propios docentes poseen esta capacidad de vinculación.

Por otro lado podemos decir que si bien el aprendizaje de los alumnos está influenciado por los docentes, el contexto curricular e institucional prima en este orden de influencia.

La tarea educativa no depende únicamente del profesorado, sino de la estructura y dinámica de las instituciones. Según Zabalza (2012) la influencia de los docentes en la labor formativa de un alumno deja una huella poco representativa en comparación a las casas de estudio donde estos han transitado, ya que son estas las que definen las modalidades de estudio. En otras palabras son estas las que definen el marco curricular en el que se forman los estudiantes, si la curricula dispone de prácticas formativas, otros idiomas e intercambios estudiantiles entre otras prácticas educativas, no depende de los docentes sino más bien de las instituciones en las que estos se desenvuelven.

Por su parte el hecho de que un currículo integrado aborde los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica interdisciplinar genera a su vez que el proceso de enseñanza se acerque más a la práctica profesional que a la académica. Por su parte también los defensores del currículum integrado aseguran que el conocimiento en el mundo real es holístico por ello la experiencia de aprendizaje desde esta perspectiva permitiría una mayor implicación y motivación por parte de los estudiantes.

Si bien Zabalza (2012) expone diferentes estrategias para implementar la integración curricular, en el presente trabajo se expone una forma de integración mediante el trabajo colaborativo y reflexivo de los docentes.

El currículo es campo de tensiones y disputas y, como cualquier innovación, requiere modalidades de trabajo adecuadas tanto para su diseño como para su puesta en práctica.

La innovación como propuesta de cambio en educación

Para comenzar sería bueno conocer las raíces etimológicas de innovación. La raíz etimológica latina de la palabra innovación es “innovare”, lo cual significa “hacer nuevo o renovar”, al descomponer la palabra la podemos desglosar por un lado en “in” cuyo significado es hacia dentro y por otro parte de “novus” que significa nuevo. Por lo que podemos decir que la innovación se relaciona a “hacer desde adentro algo nuevo”.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE) define el término innovar como al “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. (Real academia española, definición 1)

A partir de ello podemos concluir que innovar es hacer algo nuevo, en este caso dentro del ámbito educativo. Es necesario tener en cuenta que las innovaciones se definen en función del contexto y del tiempo, ya que puede ser innovador en un tiempo y contexto determinado no puede serlo en otro.

Si nos ponemos a analizar, hay varios conceptos asociados a la innovación, uno de ellos es el de mejora. Quien habla de innovar habla sin dudas de establecer una mejora sobre algo que ya está funcionando.

Lamarra (2015) señala:

“En general el criterio subyacente adoptado en la literatura revisada es el de entender y definir a una innovación como algo nuevo que produce mejora.” (P. 28)
Pero aquí entramos en la disyuntiva ¿todo cambio implica una mejora? ¿Todo cambio es propiamente una innovación?.

A esto podemos responder que si bien muchas veces los cambios implican ciertas mejoras, en otras ocasiones no; y por otro lado pueden ocurrir cambios sin verdadera intencionalidad de que estos ocurran.

Por lo que podemos afirmar que no todo cambio responde a una innovación, sino que está requiere de una planificación previa, sistematizada y va a ser el resultado de una intención de modificar algo en contraparte con el cambio *per se*, que se puede dar de forma espontánea. Esto último es avalado por Barraza Macías (2013), quien afirma que para que un cambio sea una innovación tiene que

haberse producido con previa intencionalidad. Este componente de la intencionalidad la vincula con un objetivo y una meta premeditada y no con un componente meramente azaroso.

Referente a la innovación educativa ha sufrido cambios a lo largo de la historia particularmente en latinoamérica.

En los 60 se concibe a la innovación dentro del sistema educativo como un proceso externo que no contemplaba las necesidades y problemas internos que podían suceder en las aulas, por lo que no logró una transformación en la cultura de las instituciones educativas.

Sin embargo, en la década de los 70 y 80 se generó un movimiento innovador que involucró a los docentes generando mayor impacto respecto a las necesidades sentidas en el aula.

Por su parte en la década de los 90 se generaron transformaciones en los sistemas educativos que perseguían la eficacia y eficiencia del sistema educativo entre otras cosas. Años posteriores y en estos últimos tiempos continuaron los esfuerzos por estudiar y profundizar en las innovaciones en la educación superior. Para ello, Cuban (1999) hizo hincapié en los conceptos de penetración y efectividad. La penetración hace referencia a si realmente ha habido un cambio en las formas de enseñanza por parte de los docentes, y aprendizaje por parte de los alumnos. Al hablar de efectividad pensamos en el impacto positivo real que se produjo en el aprendizaje. Este autor considera que los alumnos son el mejor elemento para analizar los avances en las innovaciones educativas.

Por su parte otros autores nos llevan a considerar diferentes dimensiones para analizar a una innovación, entre ellos podemos mencionar a la dimensión constructiva que se refiere al sentido de la innovación; la dimensión personal que abarca al compromiso de la comunidad educativa; la dimensión del proceso, la estrategia; y también de relevante importancia pensar en la dimensión evaluadora, ya que esta última nos va a permitir conocer el grado en el que ese cambio está consolidado.

En las últimas décadas han crecido los esfuerzos de innovación en el nivel educativo superior por parte de las instituciones, abriendo paso a lo que Hannan y

Silver (2005) denominan “innovación guiada”, la cual no se centra en un esfuerzo individual, sino más bien en los esfuerzos de las instituciones para establecer cambios en la educación superior.

Hanna y Silver (2005) establecen la existencia de distintas formas de innovación, entre ellas podemos mencionar a las innovaciones provocadas por el currículo, estas pueden ser implementadas para “...satisfacer necesidades de la estructura curricular y para responder a cambios de contenido de los campos de estudio y de los desarrollos interdisciplinarios...” (Lamarra, 2015, p. 36)

Como se ha descrito, si bien solemos identificar a la innovación como un cambio, según Zabalza (2012) se trata de realizar no solo cosas diferentes, sino cosas mejores de las que había originalmente, incorporando variaciones o cambios resultado de evaluaciones y ajustes de lo que ya se estaba haciendo.

Por otro lado podemos definir a la innovación como lo hace Barraza:

La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral. (2013, p. 15)

Según este autor la innovación es una respuesta para la resolución de un problema determinado y como fin tiende a llevar a una mejora educativa. En este sentido podemos entender a la presente propuesta como una mejora ante la adopción de conocimientos de nuestros estudiantes, en respuesta a la puesta en marcha de un plan para unificar criterios por parte de las cátedras anteriormente mencionadas

En este caso la innovación tiene como actores principales a los docentes. Por lo cual conociendo que la organización de planes de estudio por asignatura son históricamente aceptados y dominantes, en dichos espacios de diálogo se podrían plantear algunos principios que generen mejoras en la articulación de contenidos. Díaz Barriga (2015) plantea la necesidad de clarificar las líneas de formación curricular, establecer un modelo de diseño que muestre las articulaciones que

existen entre contenidos mínimos y la conveniencia de agrupar lo más posible los contenidos dentro de las diversas asignaturas. Esta propuesta colaboraría en rever el currículo, los contenidos mínimos de los mismos, y adecuarlos a los estándares propuestos. El diálogo entre cátedras nos acerca a implementar un enfoque interdisciplinario en la enseñanza y el currículo. El enfoque interdisciplinario busca superar las barreras entre las diferentes disciplinas y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los diferentes campos de conocimiento. Al establecer espacios de diálogo entre las cátedras se puede evitar la duplicación innecesaria y garantizar que los estudiantes reciban una formación coherente y completa en las áreas relevantes.

Es importante mencionar que el primer paso para una innovación educativa es el diagnóstico inicial, el cual nos permitirá orientarnos acerca del punto de partida en el que nos encontramos y a partir de ello poder plantearnos qué es lo que debemos “cambiar” en pos de una mejora educativa. En base a ello propondremos objetivos, metas y el método adecuado para llevarlo a cabo.

El método de enseñanza por el cual, se busca superar esta problemática es el diálogo reflexivo. Según Davini (2008), este método se fundamenta en el diálogo o conversación, en el cual dos o más personas (en este caso un grupo de docentes) participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones. Expresan concepciones personales, distinguen puntos de vista y contradicciones, y forman (o reformulan) sus ideas, supuestos o conceptos. La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo guiando el pensamiento.

Podríamos afirmar que estos espacios de diálogo y los cambios que surjan de ellos, son innovaciones dentro del sistema educativo ya que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención de mejora.

Además de ello podemos decir que dichos cambios generarán incluso modificaciones en nuestra labor docente, permitiéndonos profundizar en diferentes aspectos del currículo, que antes no podíamos, al lograr una educación mancomunada.

Frente a esta propuesta de innovación también es probable una resistencia al cambio por parte de muchos docentes que pueden poseer estructuras de

enseñanza arraigadas, lo que dificulta el trabajo colaborativo con colegas de otras asignaturas. Además de esto, no es menor señalar que el factor tiempo, la multiplicidad de tareas con las que ya cuentan los docentes, funcionaría como un componente limitante para este tipo de cambio.

Las innovaciones por los general están cargadas de dilemas ante quienes se encuentran interpelados por ellas, ya que representa un cambio a realizar o actuar de manera diferente a la forma en la que se venía trabajando, lo cual genera un quiebre que afecta tanto aspectos procedimentales como a las voluntades personales. Aquí cabe mencionar que la forma de pensar o de concebir la enseñanza de cada docente va a influir de manera directa "...en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el *curriculum*, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación" (Jiménez Llanos, 2006, p.105)

Por ello esto lleva a un camino para muchos cargado de incertidumbres, ya que se debe atravesar el puente desde lo conocido y seguro a lo "nuevo", de lo cual no sabemos ni tenemos garantías de que funcionará bien.

Por su parte las instituciones juegan un rol clave en los cambios académicos, ya que como menciona Álvarez definen las reglas de juego que pueden permitir el mejoramiento del aprendizaje del universo estudiantil.

Por ello también poseen un rol fundamental en el proceso de contextualización de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, estas pueden disminuir la incertidumbre favoreciendo la aceptación de la innovación, al comunicar con claridad los resultados esperados y promoviendo el compromiso de los involucrados. Además estas tienen la capacidad de identificar el momento oportuno para proponer el cambio o bien negociar en los conflictos de las relaciones interpersonales que cualquier transformación significativa desencadena.

La interdisciplinariedad es un enfoque educativo innovador que permite una renovación de la organización universitaria.

Este tipo de enfoque contribuye a superar el aislamiento que se genera en las disciplinas, que las hace permanecer encerradas en sus propias estructuras y

cronogramas académicos desconociendo los aportes que otra disciplina le puede otorgar.

Esta manera de trabajar promovería la comunicación entre distintas disciplinas permitiendo que estas puedan estudiar un mismo tema pero ampliando las perspectivas de conocimiento del mismo, entendiéndolo desde distintos ejes.

Además esto posibilita que tanto docentes como estudiantes recorran distintos campos del conocimiento generando que el estudiante pueda adaptar una postura abierta, flexible, crítica, con capacidad de adaptación al cambio y una adecuada apertura para trabajar en equipo.

Por este motivo es que creemos que la presente intervención educativa que involucra a diferentes asignaturas ampliaría la perspectiva de conocimiento tanto de docentes como alumnos generando a su vez mayor apertura y flexibilidad para trabajar con sus pares.

Tal como se ha mencionado y señalan a su vez diferentes autores, la innovación ocasiona resistencias vinculadas al esfuerzo extra que se genera en los docentes; además debemos contemplar la falta de tiempo producto del pluriempleo de los mismos y un elemento que no es menor es la falta de visibilidad de las ventajas asociadas a su implementación. Por lo cual es fundamental desarrollar un ambiente propicio, donde haya un correcto flujo de la información entre los involucrados con procesos de feedback lo cual permitirá incrementar la confianza entre los integrantes.

Acerca de la innovación en la educación superior se ha observado carencia de procesos de evaluación y seguimiento de las experiencias innovadoras.

Ante esto Lamarra (2015) afirma:

La gran mayoría de los casos no se acompaña de un proceso de evaluación continua que permita introducir los ajustes necesarios en el momento oportuno. No suelen establecerse tampoco los criterios para evaluar la adecuación de una innovación o bien de sus impactos. En general, no se evalúa de forma sistemática si la innovación ha transformado la situación inicial, el impacto que ha tenido sobre el

problema que le dio origen, o la adecuación de las estrategias elegidas. (P. 39)

Realizar evaluaciones sistemáticas de las innovaciones es fundamental para comprobar la eficacia de las mismas, es decir, poder medir el impacto que generó su implementación, y, a partir de ello, fomentar su transferencia a nuevos contextos y experiencias.

Debido a esto surge la necesidad de realizar una evaluación de la situación inicial en la que nos encontramos junto con la propuesta de cambio, y a su vez organizar de manera intencional un sistema o modelo de evaluación constante que nos permita ver el progreso de los cambios propuestos o los puntos en los que se requiere un ajuste.

A partir de todo lo expuesto anteriormente podemos concluir que la innovación es un proceso social complejo. Por lo cual se necesita de la negociación de los actores que la integran para enfrentar esas situaciones de resistencia que puede generar lo “nuevo” que viene aparejado con los cambios que esta genera, los cuales como se ha comentado vienen acompañados de importantes grados de incertidumbre.

Por último debemos recordar que el nivel de impacto de una innovación tiene múltiples variables, entre ellas los destinatarios, el tipo de institución, el momento en que se lleve a cabo, el contenido de la misma, entre otros.

Metodología taller como propuesta de diálogo entre cátedras

En la actualidad se puede observar como se ha utilizado y se utiliza de manera indiscriminada la palabra taller, ya sea que se realice un curso, seminario o jornada se suele utilizar el nombre taller. ¿Será que realmente se puede utilizar de esta manera?. Ander-Hegg (1991) explica que “no todo lo que se hace con el nombre de taller, es un taller en sentido estricto... Ni todo lo que se hace a través del taller supone una transformación pedagógica significativa...” (p. 3). Para traer claridad a este “concepto” comenzaremos con definir qué es el taller, qué características presenta y qué fin buscamos alcanzar al realizar un taller en materia de educación.

Podemos concebirlo como un lugar de construcción, de encuentro, de comunicación, interacción y de producción entre los integrantes del grupo. Esto nos lleva a reivindicar al grupo como sujeto de aprendizaje.

Es un tipo de metodología participativa que motiva a realizar un intercambio de saberes y reflexiones entre los participantes. Propicia una reeducación en la cooperación e intercambio con el otro.

Se trata de un proyecto que se desarrolla en común, es decir un trabajo grupal. Por lo cual es de crucial importancia la integración del grupo de trabajo y la buena cooperación que estos tengan entre sí.

Si bien el trabajo grupal forma parte de uno de sus mayores atributos, esto no exime el trabajo individual que cada miembro del grupo debe realizar. Por lo cual otra característica del taller es el complemento y sinergia que debe haber entre ambos trabajos.

Lo sustancial es poder hacer un proyecto de trabajo en el que cada integrante participe de forma activa y responsable. Gran parte de la dinámica del taller se da mediante la interacción y retroalimentación grupal.

Por eso resaltamos la importancia del trabajo en equipo; trabajo que los enriquece científica, pedagógica y humanamente. Por ello se cree que con la metodología de taller caracterizada por formar parte de una pedagogía participativa y liberadora, lograremos fomentar el trabajo en equipo fundamentado en el diálogo

mutuo y respetuoso. Así como lo describe Ander-Egg (1991), es necesario que presente algunas características como la capacidad de diálogo, la cual comprende a la interacción dentro del equipo con reciprocidad de las partes involucradas, siempre enmarcando el diálogo en función a los propósitos del taller.

A su vez el diálogo dentro de este marco, nos impulsa y desafía a poner en cuestión nuestras propias posiciones y formas de pensar en el intercambio con los otros. "...mucho nos enriquece el hacer un esfuerzo por descubrir los elementos de verdad en las opiniones ajenas." (Ander-Egg, 1991, p. 64)

Por otra parte, Cornejo (2022) también le da importancia al diálogo como una parte importante en el aprendizaje, ya que lo considera crucial en la relación entre dos sujetos. Hace hincapié en la capacidad de escucha y la eliminación de la distancia con el otro, así mismo respalda el diálogo colaborativo con el otro sin la necesidad de debates. Por el contrario Corona (2019) opta por producir nuevo conocimiento a expensas del "conflicto fundador", esto quiere decir que las contradicciones que se generan en la interacción con el otro pueden ser un punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos.

En el caso que nos ocupa el hecho de tener una escucha activa entre docentes dando lugar a las distintas formas de pensar o concebir el *currículum* creemos podrá dar lugar a nuevas formas de trabajar el contenido académico.

Por otra parte es necesario que las personas que componen un taller presenten rechazo a toda forma de dogmatismo, es decir un rechazo a "verdades" establecidas que se consideran incuestionables. Claramente una persona dogmática no podrá trabajar en equipo con personas que piensen de manera opuesta a la que ella sostiene, ni tampoco estará en condiciones de favorecer el diálogo con empatía y reciprocidad, lo que iría en detrimento de la labor integral del taller.

Además para que un taller funcione de manera eficaz los integrantes deben abrazar la autodisciplina, implicación y responsabilidad personal, ya que un equipo de trabajo no puede funcionar eficazmente si sus miembros no asumen responsabilidades de manera seria.

Al tener en cuenta estos aspectos respecto al trabajo en equipo y la responsabilidad personal, un trabajo mediante la metodología de taller da como resultado un producto para la acción.

Por otro lado según Davini (2015) este tipo de metodologías “requieren una programación con distintas fases” (p. 36) lo que implica definir el problema o la necesidad a mejorar, los objetivos y el plan de trabajo, así mismo también si es posible determinar la distribución de las tareas a realizar.

Es indispensable realizar reuniones de intercambio de procesos a lo largo del desarrollo del mismo y sistematizar propuestas y resultados.

Para poder comprender de manera más profunda esta metodología pedagógica debemos tener en cuenta que en el taller no hay programas, sino objetivos.

Así también es sustancial tener en cuenta el trabajo en equipo como se ha mencionado. Por lo cual para un trabajo en equipo efectivo es necesario determinar las tareas que se deben llevar a cabo con el fin de alcanzar los diferentes objetivos propuestos; además de ello se deben determinar las responsabilidades de cada miembro del equipo, ya que al realizarlas se contribuirá a alcanzar los objetivos del grupo.

Una forma de comprobar cuán integrado está un equipo es medir cualitativamente cuánto se han integrado los objetivos personales de cada miembro con los generales del equipo.

Un factor que puede influir de manera negativa sobre el desarrollo de un grupo de trabajo es poseer una dirección autocrática. La presencia de relaciones dominantes sobre el otro o competitivas va a estorbar al trabajo en equipo, así como también el hecho de que haya “llaneros solitarios” que quieran hacer lo que bien les parezca. Por ello es necesaria la presencia de una persona que coordine y dirija al grupo de manera neutral, mitigando actitudes partidarias que generarían divisiones innecesarias en el seno grupal.

Todo debe llevarse a cabo de forma cooperativa procurando el logro de los objetivos finales del equipo de trabajo.

El diálogo y discusión en el intercambio grupal aumentará las posibilidades de innovación, pero como contraparte es probable que a su vez genere cierta clase de tensiones.

En el caso que nos interpela en esta ocasión se pretende mediante el diálogo reflexivo y fluido tratar la exposición del contenido académico, la forma de desarrollarlo y exponerlo, provocando a través de ello a una reflexión crítica del lugar que ocupamos como docentes y el contenido abordado, con el fin de detectar las irregularidades que conllevan a un desarrollo de la enseñanza con carencia de sincronización del contenido curricular como ya se ha expresado.

Para lo cual es imprescindible tener en cuenta algunos aspectos que contribuirán al buen funcionamiento de un taller. Entre los cuales podemos mencionar a la promoción y desarrollo de la capacidad reflexiva del grupo y el trabajo en equipo; fomentar la participación activa y que cada integrante asuma una posición activa con las tareas que conlleven a la realización del proyecto en común.

Además también es importante estimular el trabajo autónomo productivo y responsable; la creatividad para responder a diferentes situaciones y circunstancias concretas.

“Cuando un taller funciona bien, se produce un despertar de energías latentes que, en las formas tradicionales de educación, suelen permanecer ocultas y reprimidas.” (Ander-Egg, 1991, p. 114)

El taller abre paso a un cambio en la forma de pensar y llevar a cabo las formas pedagógicas, lo cual trae aparejado cierta resistencia en una parte de docentes que aún presentan una forma más estructurada del quehacer docente, donde no hay lugar para el trabajo grupal y una dinámica colaborativa como la que representa el taller. Este último representa intentar un nuevo camino.

Por esto queremos impulsar mediante este trabajo a reflexionar de manera crítica las actuales prácticas docentes mediante esta modalidad con el fin de mejorar las prácticas del mañana.

En otras palabras, repensar las prácticas de enseñanza y abrazar otras formas pedagógicas creemos que permitirán al implementarlas fomentar un avance en los

objetivos académicos desde una perspectiva más crítica, y como resultado final tendrá un impacto positivo en el alumnado.

CAPÍTULO 3

Propuesta de innovación

En este capítulo se procede a desarrollar la propuesta de innovación en formato Taller como propuesta de diálogo entre cátedras, el cual está destinado a los docentes que componen las cátedras de las asignaturas implicadas (Técnica Dietética, Bromatología y Laboratorio de gastronomía). Se describen los fundamentos por los cuales se pretende llevar a cabo el taller, sus propósitos y objetivos, y en última instancia se presenta el contenido a abordar en cada taller y la forma en la cual estos serán evaluados.

Taller interdisciplinario entre docentes de disciplinas afines a la materia Técnica Dietética

Fundamentación

Como se ha mencionado la desarticulación curricular afecta a la apropiación de conocimientos de los estudiantes de manera integrada. No contemplando de esta manera las correspondientes relaciones conceptuales que se pueden establecer entre disciplinas. Esto responde en la mayoría de las ocasiones a la poca o inexistente comunicación entre las diferentes asignaturas. Respecto a esto Whitehead (1929) describía que la solución ante esta situación consistía en erradicar la desconexión entre asignaturas ya que esto destruía la vitalidad del currículo.

En el actual trabajo se expone cómo afecta la desarticulación curricular, a través del testimonio de diferentes docentes pertenecientes a la cátedra Técnica Dietética, debido a la falta de comunicación entre las distintas cátedras de la carrera Licenciatura en Nutrición, en especial con las materias afines como lo son Bromatología y Laboratorio de gastronomía I.

Con el fin de presentar una solución ante este problema de desarticulación curricular se propone una temática modalidad taller, donde mediante un espacio compartido entre docentes de las distintas cátedras se realicen charlas e intercambio de información respecto al programa de las materias y la forma de abordarlas, con el fin de mejorar el conocimiento aportado a los alumnos. En este intercambio de información se pretende rever unidad temática por unidad temática, y la forma de desarrollar los temas afines en las tres cátedras, para evitar repetir contenido y clarificar conceptos unificando criterios. De esta manera se buscará mejorar el hilo conductor de los saberes afines para una mejor apropiación del conocimiento del alumnado.

La metodología de taller permite incrementar el diálogo y la reflexión entre sus integrantes, por lo cual la implementación de los mismos permitirá que se disipe el

actual silencio entre los profesores de las asignaturas involucradas generando reflexiones e intercambios de opiniones entre ellos.

Gloria Edelstein (2000) entiende a la reflexión como una reconstrucción crítica, que abre paso al análisis del contenido académico, el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza; dando valor con ello a las prácticas reflexivas en la enseñanza.

Edelstein (2000) aclara:

“Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse, en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías.” (p. 3)

Esto deja ver el peso que puede tener la reflexión crítica en la enseñanza, a lo cual muchas veces no estamos acostumbrados.

Mediante esta innovación educativa se pretende irrumpir en la forma “aislada” de llevar a cabo el desarrollo del *curriculum* como las asignaturas mencionadas y la mayoría de las asignaturas de nuestras universidades lo hacen, donde la integración curricular es inexistente. Y así poder avanzar del primer escalón de “aislamiento” que establece la escalera de “Harden” en el que nos encontramos actualmente.

Este hecho cobra gran relevancia al pensar en que, como producto final de esta intervención, se espera que los estudiantes puedan tener una visión integrada de los contenidos y ya no verlos como entes aislados. Lo cual desembocará a una mayor apropiación del contenido académico.

Mediante los talleres se propiciará un cambio en la cosmovisión de los docentes que quizás vienen con algunas estructuras impuestas por el mismo sistema educativo que le impiden amalgamar el contenido de la asignatura que dictan de manera integrada con otras materias afines.

Con el avance positivo de los talleres se anhela además de aunar conceptos poder programar los temas en común para que se dicten en el mismo tiempo académico con el fin de favorecer la integración de conocimientos de los alumnos. Esto no quita la responsabilidad de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que estudian los conceptos de las diferentes materias de forma

separada y deben ser ellos mismos quienes descubran las relaciones conceptuales.

En la presente propuesta se establece un enriquecimiento mutuo ante la diversidad de opiniones que han de ser expuestas en el desarrollo del taller, aquí lo colectivo en la edificación de saberes se vuelve central.

Propósitos del taller

- Propiciar espacios de análisis y reflexión sobre las prácticas de la enseñanza en las materias a fines
- Fomentar la articulación entre los contenidos abordados en las diferentes materias
- Proponer actividades que tengan como fin construir una enseñanza integral entre las tres disciplinas
- Estimular la interacción entre los docentes mediante el diálogo reflexivo.

Objetivos del taller

- Examinar los programas de las tres materias entre los diferentes docentes.
- Construir conocimientos en la reflexión y en la acción que favorezcan la toma de decisiones al momento de abordar el programa de cada asignatura.
- Seleccionar, secuenciar y organizar contenidos articulados para la enseñanza.
- Planificar, gestionar y evaluar la enseñanza en las tres disciplinas involucradas.
- Generar articulación curricular entre las tres disciplinas

Contenidos

Los contenidos propuestos en el taller se van a desarrollar en el marco del contenido curricular de las tres asignaturas mencionadas, con el fin de reflexionar en conjunto sobre el mismo y perseguir la articulación de los temas propuestos.

Por lo cual a continuación se presentarán tres ejes, algunos de los cuales llevarán más de un encuentro debido a la extensión de la labor referente al diálogo reflexivo en consecuencia a la cantidad de temas presentes en el *curriculum* a tratar.

Eje de trabajo N°1: "Evaluación intracátedra"

Contenido:

En el presente eje se propone que mediante el diálogo reflexivo cada docente convocado al taller realice una evaluación de los contenidos mínimos de la asignatura en la que ejerce la docencia. Esta revisión podrá ser grupal, agrupando a aquellos profesores que compartan la misma asignatura. Como ya se ha expresado, el diálogo permite enriquecernos unos con otros y poner en palabras situaciones o preocupaciones acerca del contenido académico en este caso en particular.

Al finalizar este primer eje se pretende que cada materia tenga un análisis exhaustivo de aquellos aspectos faltantes en lo que respecta al abordaje de los contenidos mínimos propuestos en el plan de estudios.

Bibliografía:

1. Propuesta pedagógica Licenciatura en Nutrición. (2009). (Archivo PDF)
2. Ander-Egg, E. (1991). El taller una alternativa de innovación pedagógica. Magisterio del Río de La Plata.

Eje de trabajo N°2: "Revisión intercátedras"

Contenido:

En este segundo eje se pretende realizar una revisión de los temas que tienen en común las cátedras y establecer consensos acerca del orden en el que estos se dictarán. Al mismo tiempo que se pretende delimitar los contenidos o la forma de abordarlos con el fin de evitar la repetición de los mismos generando una articulación oportuna.

Ejemplo de este eje a trabajar: Tema "Carnes"

En este caso se expondrá el contenido que cada materia da respecto a las carnes, la definición según el Código Alimentario Argentino, su clasificación, composición química, modificaciones que sufren o pueden sufrir las carnes desde la faena hasta su consumo, entre otros aspectos que tocan las tres materias. En ello se delimitará qué aspectos tratará cada asignatura y la bibliografía a utilizar con el fin de aunar criterios y articular conceptos a lo largo de las distintas clases que los alumnos reciben referente a las asignaturas implicadas; para que de esta manera pueda haber un hilo conductor en el aprendizaje de los alumnos sin repetir aspectos que ya fueron abordados, sino más bien construir sobre ellos desde otro lugar. Con ello se buscará enriquecer el conocimiento del estudiantado y traer mayor claridad.

Bibliografía:

1. Medin, S. (2011). Alimentos, introducción, técnica y seguridad. Akadia
2. Laura Fumagalli. (2000). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. 78-83

Eje de trabajo N°3: "Reestructuración"

Contenidos:

Este último eje de trabajo pretende a partir de lo analizado en los ejes anteriores, reelaborar el orden del contenido del programa de cada asignatura para de esta manera poder respetar una horizontalidad de los contenidos a lo largo del año que favorezca la organización en el abordaje de los contenidos y su respectiva bibliografía.

Bibliografía:

1. Contenidos curriculares básicos de la carrera de la licenciatura en Nutrición. (2023). Ministerio de Educación

Metodología de trabajo

El taller de prácticas de la enseñanza intercátedra es un espacio de interacción entre docentes, reflexión y producción colaborativa mediante el diálogo reflexivo. Se pretende que como producto de estos encuentros los docentes puedan reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza, el contenido de sus *curriculum* y la forma de abordar el contenido en sus clases. Y a partir de ello puedan construir clases con un orden temático que respete la horizontalidad entre las distintas materias afines entre sí, para que de esta manera puedan plasmar contenido articulado con un claro hilo conductor de conocimiento.

El taller estará compuesto en un principio por seis encuentros presenciales de carácter bimensual de 4 horas de duración cada uno, con corte de 15 minutos entre horas. El lugar donde se desarrollará el mismo será en la Facultad de Ciencias Médicas. Los mismos estarán previamente pautados entre los docentes implicados con el fin de establecer días y horarios que faciliten los encuentros.

Por su parte los materiales necesarios para la realización de los encuentros presenciales serán: los programas de cada espacio curricular, el cañón y notebook.

Evaluación del taller

Los talleres se evaluarán después de transcurrido un año de la implementación de los mismos, mediante una encuesta a los estudiantes, la misma estará diseñada por los docentes con la finalidad de evaluar la articulación y coordinación del contenido plasmado a los estudiantes en sus clases. Se pretende que la misma dé un puntapié para futuros ajustes curriculares.

Reflexiones finales

El presente Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria se propuso reflexionar acerca de la secuenciación del contenido curricular de la asignatura Técnica Dietética de la Licenciatura en Nutrición y las materias afines a esta con las que comparte contenido curricular, como los son Bromatología y Laboratorio de Gastronomía I. Esta reflexión trajo como resultado poner el foco en la desarticulación curricular presente en estas asignaturas, y este hecho derivó en el objetivo general de la propuesta de innovación que fue el desarrollo de talleres intercátedra como propuesta de diálogo entre los docentes que posibilita la discusión sobre el abordaje de temas afines y la revisión de los programas.

Para diagramar la innovación en una primera instancia se procedió a obtener un diagnóstico inicial de la situación educativa actual, lo cual me llevó a indagar en los programas Técnica Dietética, Bromatología y Laboratorio de Gastronomía con el fin de conocer los contenidos mínimos según el plan de estudios y el contenido curricular. Este hecho permitió conocer las similitudes en las temáticas abordadas de estas materias y con ello a repensar la articulación de los contenidos.

Para establecer un diagnóstico más certero se realizaron entrevistas a las docentes pertenecientes a la cátedra de Técnica Dietética. Como resultado de dicha entrevista casi todas las docentes coincidieron en la falta de articulación y comunicación entre las distintas cátedras.

Como docente de la carrera y específicamente de Técnica Dietética puedo ver el impacto que la desarticulación curricular genera en los alumnos, como el solapamiento del contenido académico que da como resultado confusión respecto a algunos conceptos, entre otras cuestiones. Y por otro lado creo que es importante pensar lo que generaría a nivel académico un cambio que lleve a revertir esta situación promoviendo una currícula articulada, donde cada asignatura esté en correlación con la otra así como lo propone la escalera de Harden en los escalones superiores, que posibilite a los alumnos interiorizar el mismo contenido en contextos diferentes, realizando las correspondientes

relaciones conceptuales. Por este motivo surgió el diseño de esta propuesta de innovación.

Como se ha descrito a lo largo del presente trabajo el taller como metodología pedagógica permite el acercamiento e interacción de aquellos que lo integran, fomentando el trabajo en equipo fundamentado en el diálogo mutuo y respetuoso. Por ello se cree que mediante la implementación de los talleres los docentes podrán crecer en la interacción los unos con los otros, lo cual traerá luz acerca de esta situación planteada, que quizás aún es poco visible o hasta ajena a la mayoría de los docentes. Posibilitando el intercambio de ideas y opiniones acerca de la currícula y su forma de concebirla.

Recordemos que los modelos curriculares integrales trabajan de manera mancomunada velando por el desarrollo del proyecto académico general y no sólo en lo que a cada docente le compete a nivel individual; contribuyendo con ello al proceso formativo de toda la carrera, proporcionando la construcción de saberes colectivos, y facultando a los alumnos a interrelacionar el contenido con otras asignaturas.

Con esta propuesta se pretende como fin último, poder alcanzar una educación más integrada que empodere a los estudiantes a través de un conocimiento mejor sustentado e interrelacionado.

Debemos considerar que como toda innovación y cambio a lo nuevo genera incertidumbres, por lo cual nos vemos expuestos a cierta resistencia por parte del plantel docente. Por lo que es un camino que sabemos estará lleno de desafíos, pero que a su vez es necesario poder transitarlo para generar un cambio significativo en la manera de proceder a nivel académico.

Por último y para concluir este Trabajo Final Integrador me gustaría expresar lo que ha significado para mi el pasaje por la Especialización en Docencia Universitaria y el tiempo invertido en esta capacitación, ya que en nuestra práctica diaria como docentes nos vemos interpelados por diversas cuestiones como las descritas en este trabajo, y muchas otras. Por lo que al transitar por estos espacios educativos podemos contrastar los conceptos abordados en los mismos con nuestra práctica diaria, trayendo claridad sobre diversas situaciones

educativas que atravesamos y a su vez aportando herramientas para intentar resolverlas.

Creo firmemente que a partir de este trabajo inicia un camino de procesos y profundización en las prácticas de enseñanza que me interpelan. Y a su vez que la propuesta de innovación planteada traerá como fruto a corto, mediano o largo plazo un cambio en la cosmovisión de las prácticas educativas de los docentes que se encuentran involucrados y como consecuencia un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes que transitan la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Bibliografía

Abate, S., et al., (2024). Modos de intervención curricular. Narrativas de un colectivo docente. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Álvarez, M, et al. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 5(5), 81-106

Álvarez, A., Vargas, D., Sanchez, J. (2011). La integración curricular: Una experiencia en el primer nivel de diplomado de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. Revista Electrónica Educare, 15(2), 63-86

Ander-Egg, E. (1991). El taller una alternativa de innovación pedagógica. Magisterio del Río de La Plata.

Barriga, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2), 1-13

Barraza Macías, Arturo. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?. Universidad pedagógica de Durango.

Cornejo, I. (2022). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 151, 59-72

Corona, S. (2019). Producción horizontal del conocimiento. Calas

Coscarelli, M. (2014). La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria La Plata, EDULP. (Archivo PDF). Currículo universitario y formación docente en Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (comps)

Coscarelli, M. (2015). Algunos sentidos del currículum. (Archivo PDF). Material elaborado para el Seminario de la Maestría en Educación-Orientación en Pedagogía de la Formación.

Cuban, L. (1999). Change without reform in university curriculum, teaching, and research. New York: Teachers College Press.

Davini, María Cristina. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Santillana. Parte II y III.

Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila. Declaración de Alma-Ata (1978): Conferencia Internacional sobre Atención Primaria. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>

Díaz Barriga, A. (2015). Curriculum: entre utopía y realidad Bs.As. Amorrortu.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. Revista del IICE, 17, 1-9

Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo veintiuno editores Argentina

Fumagalli, L. (2000). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. 78-83

Hannan, A. y Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior. Madrid: Narcea.

Jiménez LLanos, A. B. J., & Feliciano García, L. F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. Revista española de pedagogía, 105-122.

Lamarra, F. (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad nacional de tres de febrero

Lucarelli, Elisa. (Junio de 2012). Prácticas innovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad: enseñanza, formación, intervención e investigación. (Archivo PDF). Asociación Iberoamericana de didáctica universitaria. <https://www.aidu-asociacion.org/practicas-innovadoras-y-el-lugar-de-los-pedagogos-en-la-universidad-ensenanza-formacion-intervencion-e-investigacion/>

Machicado, G. (2022). Enseñanza vulnerada. Concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal. (Tesis de maestría no publicada). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Martínez, Helen Rocío. (2011). Aprendizaje significativo a partir de actividades integradoras en el currículo. Experiencia de integración de saberes en el Segundo semestre de Diseño industrial de la Universidad del Norte. Comunicaciones enviadas para el Congreso, 13, 73-77.

Picco, S. (2010). Didáctica y currículum. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7049/pp.7049.pdf>

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. Revista de Pedagogía, 29(84), 123-144

Real Academia Española. (s.f.). Innovar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de 2001, de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F. 1.

Ruiz, E., (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(1), 88-98.

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En Angulo F. y Blanco N. Teoría y desarrollo del currículum. Editorial Aljibe

Villa Sánchez, A, et al. (2007). Modelo de innovación de la educación superior : MIES. Universidad de Deusto

Whitehead A. (1929). The Aims of Education. New York: The Free Press.

Zabalza, M. (2012). Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio. Revista de docencia universitaria, 10(13), 17-48

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes de la cátedra Técnica Dietética

Referente a la asignatura Técnica Dietética, donde actualmente ejercés la docencia:

¿Considerás que la materia articula con otras asignaturas presentes en la carrera? Si es así, ¿con cuáles?

¿Crees que el compartir de saberes de estas asignaturas tienen correlación?

¿Qué modificaciones harías en pos de una mejor articulación entre las asignaturas contemplando como objetivo una mejor adquisición de los conocimientos por parte del alumnado?

Anexo 2: Resultados de la encuesta a las docentes de la cátedra

Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Si...sobre todo con aquellas relacionadas al área alimenticia. Con Bioquímica, bromatología, laboratorio de gastronomía, técnica dietoterapica, tecnología alimentaria Por mi experiencia, considero que para poder transmitir un concepto de técnica dietética es fundamental tomar	Según el plan de estudios Técnica Dietética debe articular con Laboratorio de gastronomía. Sí por supuesto, sobretodo el orden en que se le presentan los contenidos a los alumnos para que vayan de mayor a	Si, Técnica dietoterápica de cuarto año, Bromatología y Laboratorio de gastronomía de segundo año. Actualmente no tengo información de que los temas en común hayan sido tratados de la manera adecuada para poder darlos cada vez con mayor grado de	1) Si articula 2) Con bioquímica (por los principios activos de los alimentos) - Con laboratorio de gastronomía - Con técnica dietoterapica - Con bromatología 2) Si tienen correlación, aunque se debe mejorar...	Articula con materias como Técnica dietoterapica, administración de servicios de alimentación Los saberes de esta materia permite al alumno tener herramientas para el desarrollo de modificaciones de los sistemas alimentarios,

<p>conceptos que se dan en otras materias (por ejemplo, bioquímica) por lo cual algunos de ellos son explicados en la clase a modo de repaso. También, considero que una carrera universitaria tiene el objetivo de llevar una correlación que permite poder ir avanzando a medida que los estudiantes van pasando de año. Creería que sería fundamental realizar una revisión del plan de estudio y también de los programas de la materia y tener mayor apertura al diálogo por parte de las materias que suelen tener temas en común. También considero que si bien tenemos temas en común, cada materia enfoca al objetivo específico del tema en general. A modo de ejemplo, si se da el tema hidratos de carbono,</p>	<p>menor, de lo general a lo particular, con coherencia y que se maneje este principio en ambos espacios. Esto mismo de manejar el orden de las unidades en el programa así como otros recursos por ej: tener en común un glosario que se pueda ir completando entre ambas materias y así manejar las mismas definiciones.</p>	<p>complejidad o sin superponer contenidos, así como tampoco se hayan alineado criterios comunes de evaluación. No existe un ejercicio de trabajo de programación inter cátedras, ni un espacio de reflexión institucional que permita realizarlo; quizás pueda haber existido algún acercamiento e intercambio entre docentes de manera informal Se podría proponer espacios de intercambio entre las cátedras de manera formal para sistematizar algunos ejes comunes de trabajo que permita realizar actividades en común Se podría trabajar con el programa de cada cátedra para poder profundizar en como abordan en cada caso los</p>	<p>3) Haría reuniones entre docentes con una periodicidad establecida, para poder aunar criterios, resolver problemas generales que se presenten en el alumnado, revisar conceptos, etc. También sería bueno compartir la bibliografía de base en las materias nombradas</p>	<p>lo que es necesario en materias como Técnica dietoterapica o a desenvolverse en un servicio de Alimentación Trabajaría en conjunto con laboratorio de gastronomía ya que a mi entender se superponen algunos temas, que generan confusión en los alumnos por discrepancias en el enfoque</p>
---	--	---	--	---

<p>es un item general conocer su composición química pero como objetivo específico de la materia es fundamental que los estudiantes puedan conocer el comportamiento del almidón como así también de la amilosa y la amilopectina en un medio acuoso y los cambios que podrían observarse en un sistema alimentario.</p>		<p>temas en común y realizar las modificaciones pertinentes.</p>		
--	--	--	--	--