

## **Re-pensando la enseñanza de la pedagogía en las carreras de formación docente**

**Garayo, Perla  
Testa, Cecilia**  
pvgarayo@yahoo.com.ar  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de La Pampa

La Enseñanza de la Pedagogía en las carreras de Formación docente en la actualidad plantea nuevos desafíos e incertidumbres si consideramos que no puede reducirse a la transmisión de conocimientos legitimados. Al pensar la enseñanza tenemos presente que las formas o modos que seleccionamos para acercar a los y las estudiantes al campo Pedagógico se constituyen en formas de comprender y actuar en el mismo. La enseñanza en la Universidad generalmente no se presenta como problemática. El manejo del campo disciplinar por parte del/la docente y el/la estudiante considerado como adulto - al mismo tiempo dependiente (en el conocimiento) y autónomo (en la toma de decisiones) -, capaz de aprender todo lo que el/la docente desea enseñar parecerían ser los fundamentos para no repensar la enseñanza en la Universidad. En este trabajo ponemos en duda los mencionados supuestos y nos proponemos, por un lado, analizar la propuesta organizativa-metodológica de la cátedra de Pedagogía, de las carreras de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, las cuales se dictan en el 1º año de las carreras, en la sede General Pico con vistas a una reformulación en función de las características de los/las ingresantes, la complejidad del campo y de las condiciones institucionales que enmarcan la práctica. Por otro lado, poner a consideración de nuestros pares el recorrido realizado por la cátedra para formular la mencionada propuesta y discutir supuestos y análisis provisorios de la propuesta en acción. Los interrogantes que guiaron la reformulación de la propuesta fueron ¿qué enseñar en la cátedra de Pedagogía? ¿Cómo atender a las características (dificultades de lecto-escritura y comprensión, de organización autónoma del estudio, etc.) de los ingresantes para que puedan comprender marcos teóricos como el pedagógico que aborda explicaciones sobre la práctica educativa, a menudo contradictorias con las portadas por estos? ¿Qué sucede con la propuesta en el hacer cotidiano? La propuesta intenta articular la alfabetización académica incorporando un nuevo espacio: el taller de producción escrita y oral a los tradicionales teóricos y prácticos reformulados en sus metodologías de trabajo.

**Palabras claves:** Enseñanza, Pedagogía, Alfabetización académica



## **Introducción**

La Enseñanza de la Pedagogía en las carreras de Formación docente en la actualidad plantea nuevos desafíos e incertidumbres si consideramos que no puede reducirse a la transmisión de conocimientos legitimados. Al pensar la enseñanza tenemos presente que las formas o modos que seleccionamos para acercarnos a los y las estudiantes al campo Pedagógico se constituyen en formas de comprender y actuar en el mismo.

En este trabajo nos proponemos, por un lado, analizar la propuesta organizativa-metodológica de la cátedra de Pedagogía, de las carreras de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, las cuales se dictan en el 1º año de las carreras, en la sede General Pico. Por otro lado, poner a consideración de nuestros pares el recorrido realizado por la cátedra para formular la mencionada propuesta y discutir supuestos y análisis provisorios de la propuesta en acción.

Los fundamentos de la propuesta se centran en las características de los/las ingresantes, la complejidad del campo pedagógico y de las condiciones institucionales que enmarcan la práctica, y la incorporación de la alfabetización académica.

Los interrogantes que guiaron la reformulación de la propuesta fueron ¿qué enseñar en la cátedra de Pedagogía? ¿Cómo atender a las características (dificultades de lecto-escritura y comprensión, de organización autónoma del estudio, etc.) de los ingresantes para que puedan comprender marcos teóricos como el pedagógico que abordan explicaciones sobre la práctica educativa, a menudo contradictorias con las portadas por estos? ¿Qué sucede con la propuesta en el hacer cotidiano?

En el presente escrito se describe brevemente la propuesta y se analizan sus fundamentos. Luego, se presentan resultados preliminares de su implementación y se plantean cuestiones a seguir pensando.

### **Pedagogía: aspectos organizativos y metodológicos de la asignatura**

La asignatura Pedagogía es un espacio curricular correspondiente al 1º Año de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial, y del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se dictan en la Sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

Con la implementación de los nuevos planes de estudio, el equipo de cátedra identificó la necesidad de revisar la propuesta organizativa y metodológica de la asignatura para responder a las demandas institucionales, a las características de los estudiantes y a la complejidad de la enseñanza del campo pedagógico.

Hasta el 2010, la asignatura se organizaba en clases teóricas y prácticas. Con los nuevos planes, la carga horaria para el dictado -siete horas semanales- se distribuye en clases teóricas, clases prácticas y taller. Los/las estudiantes oscilan entre 130 (ciento treinta) y 160 (ciento sesenta). Los cuales constituyen una única comisión para las clases teóricas y dos para las clases prácticas y taller. Los prácticos son atendidos por dos ayudantes y los talleres por otros dos.

El taller, como nuevo espacio, es el resultado de la incorporación en los Planes de estudio de acuerdos institucionales para garantizar la alfabetización académica dentro de las asignaturas<sup>1</sup>.

Así, los estudiantes realizan el recorrido por tres modalidades de dictado que se articulan para contribuir a la comprensión y apropiación de la estructura conceptual de la asignatura. Al mismo tiempo, se pretende favorecer el desarrollo de habilidades propias del campo académico. En este sentido, las clases teóricas tienen por finalidad: enmarcar históricamente las producciones teóricas que se aborda, profundizar en el contexto que les otorga significación y en los conceptos/ideas que estructuran las explicaciones en el campo, dando especial importancia a la relación de las temáticas abordadas con la experiencia educativa de los/las estudiantes. Las clases prácticas pretenden profundizar el análisis y la reflexión a partir de la lectura de fuentes directas y comentaristas, utilizando los marcos abordados en la lectura para abordar problemas educativos cotidianos. El espacio de taller, se constituye en el lugar privilegiado para trabajar las prácticas de alfabetización académica entendidas como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13), en este caso del campo pedagógico en particular.

## **Fundamentos de la Propuesta**

Esta decisión organizativa- metodológica se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Las decisiones pedagógico-didácticas que toma el equipo de cátedra favorecen formas determinadas de apropiación y utilización del conocimiento disciplinar y de comprensión de la realidad:

La enseñanza en la Universidad está teñida, parafraseando a Alicia Camilloni (1995), de una suerte de “a-didactismo”, donde para muchos docentes la buena enseñanza “deviene directamente (ilusión del a-didactismo) de los saberes científicos del propio docente”. (1995:4). Esta posición, con larga tradición en el cuerpo docente y sin ningún fundamento científico, supone que enseñar y aprender es un proceso lineal y sin conflicto. El éxito de la transmisión de contenidos disciplinares de docente a estudiante está garantizado por el conocimiento profundo del primero y la habilidad del segundo para adquirirlo.

Lejos de esta posición, consideramos que la forma que adquiere la enseñanza del contenido impacta directamente en las posibilidades de apropiación y producción del conocimiento pedagógico por parte de los/las estudiantes. Las “formas” también son contenidos. Son marcos que nos/les permiten comprender el mundo. La enseñanza es mediación y como tal supone sujetos que enseñan y aprenden en condiciones histórico-

---

<sup>1</sup> Desde hace varios años la facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam ha realizado una serie de acciones dentro del Programa “Ambientación a la Vida Universitaria”, el cual tiene como uno de sus objetivos “promover la alfabetización académica de los estudiantes de primer año, y establecer una red de docentes de diferentes disciplinas para el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes”. (Res. CD N° 439-07).

sociales determinadas. La forma que tome el 'qué' enseñar se relaciona necesariamente con la que decidamos para el 'cómo' hacerlo. Por eso, es necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza a la luz de las investigaciones en el campo, para construir alternativas que reconozcan la centralidad de considerar al estudiante como sujeto productor de conocimiento.

En este sentido, la incorporación del taller como modalidad implica considerarlo un lugar en el que se trabaja y se intenta elaborar algo en conjunto, "es un aprender haciendo en grupo" (Ander Egg, 1991:10). El taller es considerado un dispositivo analizador que tiene la finalidad de transparentar lo visible, lo invisible, las decisiones y los supuestos. Promueve la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación de los sujetos, ya que se constituye en un hacer creativo y reflexivo donde se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles y se inicia la búsqueda de otros nuevos necesarios para afrontar la complejidad de la práctica.

Por lo tanto, son espacios flexibles para la participación de los sujetos, quienes, partiendo de su experiencia, logran abstraerla y reconstruirla a partir del análisis crítico realizado.

Teniendo en cuenta lo expresado con anterioridad, consideramos que, como docentes, nuestro rol debe virar, "desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes complejos de aprendizaje, implicando a los estudiantes en actividades apropiadas, de manera que éstos puedan construir su propia comprensión del material por estudiar (...)" (Marcelo, 2005 en García-Marirrodriaga y Durand, 2009:52).

- El/la estudiante no es el único que debe asumir el riesgo de un posible fracaso:

El/la estudiante en la Universidad, generalmente, es considerado un sujeto portador de aprendizajes y actitudes que le permiten organizar su tiempo de estudio, leer, comprender, escribir y exponer sus ideas sin dificultad, ser dependiente (para la evocación) o independiente (pensar y actuar con autonomía) de acuerdo a lo requerido por el/la docente. Si no tiene estas características no "debería" estar en la Universidad. Es quien asume el riesgo del posible fracaso. Esta posición soslaya que en el mismo predominan factores que son ajenos a las capacidades específicas que posee el/la estudiante.

Conscientes de esto último, de las múltiples dimensiones que atraviesan la práctica docente y reconociendo que la propuesta pedagógico- didáctica es uno de los factores que pueden contribuir al fracaso del estudiantado, partimos del/la estudiante 'real', el que día a día irrumpe en el salón de clase con más dudas que certezas, sobre lo que debe hacer y lo que se espera de él/ella dentro de la Universidad.

Este estudiante, impregnado de la lógica escolar, asume como propia y exclusiva la responsabilidad de su fracaso, sin reconocer la compleja red de factores internos y externos que actúan para que el mismo se produzca. Un sujeto que porta parcialmente los aprendizajes y actitudes esperados, por haber recorrido otros niveles del sistema educativo y desconoce la lógica del funcionamiento institucional propio de la universidad.

- La complejidad del campo pedagógico requiere un abordaje metodológico que rompa con una mirada naturalizada a-histórica de la educación y contribuya a dilucidar la naturaleza social, histórica y política de la misma.

Los/las estudiantes ingresan a la Universidad con una mirada acerca de lo educativo que se manifiesta en la identificación de la educación con el disciplinamiento de la conducta y con la inculcación de formas de comportamiento que permiten la adaptación de los sujetos a la vida social exclusivamente. Además, en el convencimiento de la práctica docente como neutral, producto de la neutralidad de la ciencia que la fundamenta. Esta fuerte presencia de una visión homogeneizadora y disciplinadora de la realidad, que elimina “simbólicamente” los sujetos concretos, funciona como obstáculo para comprender la complejidad, a menudo contradictoria, de la práctica educativa.

Si consideramos que leer “es un proceso estratégico que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según un propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector” (Carlino 2005: 69) y que el significado otorgado variará según las categorías que los lectores utilicen para analizar el texto, es necesario reconocer los saberes y conocimientos previos de los/las estudiantes, que han ido construyendo a través de una larga historia escolar, desarrollando maneras de reflexionar, interpretar, percibir, valorar y decidir. Partir de las mencionadas preconcepciones y experiencias de los/las estudiantes sobre la práctica educativa para ponerlas en discusión con explicaciones que incorporan las relaciones de poder, el conflicto y la historicidad –entre otras cuestiones- como claves para comprender las prácticas educativas como prácticas sociales. Las cuales no tienden exclusivamente a la reproducción sino también a la transformación individual y social. Recuperando, de esta manera, la posibilidad de reconocer en el terreno educativo las condiciones de reproducción de condiciones económicas y simbólicas, así como la posibilidad de la discusión acerca de sus contradicciones, el conflicto y la resistencia.

- La lectura y la escritura exigidas en el Nivel Superior son habilidades aprendidas por los/las estudiantes cuando se enfrentan a las prácticas de producción discursiva propias de la disciplina y deberían ser orientados por quienes dominan la misma.

Existe la suposición, por parte de algunos profesores, que la lectura y la escritura son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de las asignaturas y que deben haber sido adquiridas antes del ingreso a los estudios superiores. Sin embargo, consideramos que las prácticas de lectura y escritura en la Universidad, por su especificidad, difieren de las abordadas en el nivel medio presentándose, muchas veces, como un obstáculo imposible de superar para el estudiantado. Coincidimos con Paula Carlino (2005) cuando señala que la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior son aprendidas por los estudiantes en “ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propia de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lecto-escritoras” (2005: 22).

Según Narvaja (2002) la lectura en los estudios superiores está orientada a que los alumnos conozcan con precisión distintos sistemas conceptuales y establezcan relaciones con las condiciones histórico- sociales en que fueron pensados. Esta finalidad

de la lectura está estrechamente vinculada con la escritura, ya que todos los escritos (parciales, trabajos prácticos, monografías) tienen apoyatura en las lecturas previas.

La especificidad de los textos pedagógicos requiere que los profesores nos ocupemos de orientar la lectura de los estudiantes asumiendo que la misma no es una práctica natural sino propia de la cultura disciplinar. Los/las estudiantes se apropian de instrumentos para la comprensión lectora en el intercambio con docentes en teóricos, prácticos y taller.

### **Reflexiones preliminares sobre la propuesta en el aula**

Pensar en la articulación de tres modalidades diferentes de trabajo para organizar la asignatura, requiere identificar puntos de contacto y especificidades de las mismas.

Si consideramos que leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar, y elaborar y comprender textos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer, consideramos necesario incorporar actividades de producción y análisis de textos en la enseñanza de la Pedagogía, las cuales se desarrollan fundamentalmente en clases prácticas y en el taller. En las primeras, utilizando textos fuentes o comentaristas que por la relevancia, el grado de complejidad en el contenido (conceptos centrales abordados en contradicción con las preconcepciones de los/las estudiantes) y en la forma (tipo de texto, vocabulario específico, etc.) requieren un análisis guiado y profundo de los mismos. En el segundo, el acento está puesto en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas a partir de la interpretación de textos (exclusivos del taller y abordados en los teóricos y prácticos u otras asignaturas) para producir nuevos textos académicos que aborden problemas o temas educativos seleccionados por los estudiantes de acuerdo a sus intereses.

Las clases teóricas enmarcan autores y perspectivas en las condiciones socio-históricas que posibilitaron su aparición e influencia. Al mismo tiempo, ofrece diferentes marcos conceptuales para abordar las prácticas educativas pasadas y actuales. A pesar del carácter expositivo que caracteriza los teóricos -dada la cantidad de estudiantes- se incorporan breves actividades de escritura sobre temas específicos que son compartidas en el aula y el “cuaderno de apuntes”<sup>1</sup> que permite retomar los conceptos o ideas que ameritan ser abordados nuevamente en la clase siguiente.

La articulación de las modalidades se evidencia en las dos producciones requeridas para el taller al finalizar la cursada, que tienen carácter de evaluación: un informe escrito y la exposición oral del mismo. A diferencia de otras prácticas de este tipo en la Universidad la elaboración de estas producciones adquiere características particulares:

- La interacción grupal como base de la apropiación y producción de conocimiento:

Tanto docentes como estudiantes se apropian y producen conocimiento, se involucran en tareas y actividades con un alto valor comunicativo. El aprendizaje se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural compartido, a partir de los vínculos entre docentes y estudiantes y la forma en que estas relaciones utilizan la producción conceptual históricamente disponible. No es un proceso unilateral, sino dialéctico. Recuperando las palabras de una estudiante:

“Como grupo al apuntar en el taller observamos que nos era útil trabajar con las distintas opiniones de cada uno. Eso hizo que la comprensión de los textos sea más fácil.

Creemos que los trabajos realizados en clases deberían ser de entrega obligatoria. Porque nos ayudaron a profundizar la lectura y sintetizar los contenidos de cada texto para entender el tema que trata cada uno”<sup>ii</sup>.

- El respeto por los intereses de los/las estudiantes en la elección del tema:

La significación de una cierta temática elegida por el grupo contribuye a la reconceptualización y compromiso con la tarea, que supera la motivación externa que pudiera asignarle a la aprobación de la evaluación. Un grupo de estudiantes afirmaba:

“ (...) Pasando a lo que fue el segundo parcial, podemos decir que el método que se utilizó nos pareció muy bueno ya que pudimos elegir un tema y elaborar o desarrollar un informe relacionando los textos de la primera y segunda unidad exponiéndolos en forma grupal y oral. La cual fue una buena experiencia para ir acercándonos a la metodología de un examen final.”

- La guía y el asesoramiento permanente de la docente en estrategias de alfabetización académica:

Las diferentes tareas propuestas para llegar al informe final (lectura de paratextos, análisis e interpretación de textos, elaboración de resúmenes, confección de fichas temáticas y por autor, armado de mapas conceptuales, planteo de temas, escritura de borradores) se fueron desarrollando en el taller, en el transcurso del cuatrimestre, con el acompañamiento de la docente. Estas actividades suponen a “la escritura como un proceso, que requiere de varias revisiones, éstas entendidas como actividades en las cuales es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones” (Carlino, 2005: 30). Concepción contradictoria con la que porta el/la estudiante proveniente del secundario, el/la cual lo considera como un acto sin revisión que puede estar bien o mal de acuerdo a la evaluación del/la docente. Por lo cual, en el taller, como en las clases teóricas, los estudiantes registraron la dinámica grupal que se fue dando durante la elaboración de los informes. Esto permitió poner por escrito los saberes, es decir, “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992, citado en Carlino, 2005:27) de los integrantes en torno a la problemática seleccionada. Revisar el propio proceso de aprendizaje y cuestionar las formas de aprender cristalizadas, producto de la escolarización anterior. Al respecto, una estudiante sostenía:

“Aprendimos a hacer un informe, lo cual nos llevó tiempo para buscar la información, redactarla, decidir un horario para juntarnos, trabajar y discutir. Este trabajo fue importante y nos servirá a lo largo de la carrera”

- La evaluación como parte del proceso de enseñanza y no como culminación de la misma.

Una vez que los grupos elaboraron sus borradores y realizaron las primeras revisiones al interior de los mismos, los borradores fueron entregados a los docentes para su lectura. Desde la cátedra se previó la revisión de pares entre los distintos grupos, pero por la disparidad en el proceso de elaboración de los informes no se pudo realizar. A partir de los comentarios realizados por los profesores, lectores con quienes se pusieron a prueba los textos, se buscó orientar a los estudiantes en la planificación y revisión de sus escritos, como así también a anticipar el punto de vista del destinatario. Un grupo decía:

“Nos ayudó el segundo parcial oral ya que experimentamos poder expresarnos, tanto dentro del grupo, como frente a los profesores y compañeros.

El taller nos ayudó en la organización de los grupos y nos dio una nueva manera de analizar los textos.”

- La escritura del informe y la exposición oral como prácticas académicas diferentes con características propias.

La exposición oral, en base al informe revisado y reescrito, no supone la simple reproducción del mismo sino una nueva planificación que garantice la participación de todos los miembros del grupo, la coherencia entre los mismos y ponga en evidencia el recorrido realizado por el grupo en la construcción del conocimiento. Además, los aproxima a prácticas habituales en la Universidad. En este sentido un estudiante afirmaba:

“Consideramos que la exposición oral fue una buena experiencia para prepararnos y perder el miedo de hablar frente a la clase o a futuros finales”.

### **A modo de cierre**

Para finalizar, podríamos quedarnos satisfechas con las evaluaciones positivas de los/las estudiantes; con el convencimiento de que la incorporación de la alfabetización académica en la enseñanza contribuye a que el estudiantado desarrolle habilidades que seguramente le permiten apropiarse del conocimiento disciplinar y, al mismo tiempo, favorecen su permanencia en la Universidad. Sin embargo, seguimos preguntándonos sobre los espacios que habilitamos o no para pensar lo educativo. Ya que, coincidimos con Edith Litwin (2005) cuando afirma:

“(…) en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.”(2005:13)

La complejidad de la enseñanza del campo pedagógico en este contexto insitucional e histórico social particular nos sigue desafiando a buscar nuevas formas de abordar la educación como campo problemático. Como afirma Adriana Puiggrós:

“Al partir del concepto de campo problemático invertimos el camino generalmente seguido. No partiremos de la unidad abstracta. Partiremos de la aceptación de la diversidad de lo real y buscaremos una metodología adecuada para comprender su complejidad”.

### **Bibliografía:**

- Ander Egg E. (1991): El Taller una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Bs.As.
- Camilloni, Alicia. “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación superior”. Primeras Jornadas trasandinas sobre Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. 19 y 20 de enero de 1995.
- Carlino, Paula (2003) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”. Propuesta Educativa. FLACSO Educación Año 12, N° 26: 22-33.
- Carlino, Paula (2003) “Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página”. Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica Vol. 15(1), 81-96.
- Carlino, Paula (2005) Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- García Marirrodiga, R. y Durand J.C. (2009): Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación–acción-investigación universitaria. Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- Litwin, Edith (comp.) (2005) “Tecnologías educativas en tiempos de Internet”, Capítulo 1. Ed. Amorrortu,
- Martínez, Mongay, A. (2004) Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria. Gobierno de Navarra Departamento de Educación. Dirección de Colección U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular.
- Moreno, V. y Garayo, P. (1998) Análisis provisorio de los obstáculos para la enseñanza de la pedagogía. Inédito.
- Narvaja De Arnoux, E.; Di Stefano; M.; Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. EUDEBA. Buenos Aires.
- Nogueira, Silvia (coord.) (2007) La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Biblos. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Disponible en:

www.franjamoradapsico.com.ar/.../ADRIANAPUIGGRÓS%5B2%5D.doc 30/052011

- Evaluaciones realizadas por los estudiantes al finalizar la cursada del taller. Junio 2010.

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

<sup>i</sup> El cuaderno de apuntes consiste en un cuaderno donde un /una estudiante designada al azar (en forma rotativa) toma apunte de las explicaciones realizadas por la profesora y de lo sucedido en el aula de acuerdo a sus impresiones subjetivas. De esta manera, se puede tener una aproximación a la comprensión de las explicaciones y al clima de trabajo.

<sup>ii</sup> Los fragmentos que aparecen aquí fueron extraídos de las evaluaciones realizadas por los estudiantes al finalizar el taller.