

Memorias de las

1º

JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

“TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN”

Relatos de experiencias
Reseñas de investigación


ESPECIALIZACIÓN
EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

**Dirección de
Capacitación y Docencia**
Prosecretaría de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Memorias de las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública : transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación | Mariana Antonietta ... [et al.] ; contribuciones de Laura Gómez ; coordinación general de Carlos Giordano ; Glenda Morandi ; ilustrado por María Julia López. - 1a ed revisada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1488-0

1. Formación Docente. 2. Universidad. 3. Jornadas. I. Antonietta, Mariana II. Gómez, Laura, colab. III. Giordano, Carlos, coord. IV. Morandi, Glenda, coord. V. López, María Julia, ilus. CDD 378.007

1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.
Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación

Dirección de Capacitación y Docencia
Especialización en Docencia Universitaria
Prosecretaría de Grado
SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Coordinación General

Carlos Giordano

Glenda Morandi

Comité Organizador

Débora Arce

Virginia Etcheverry

Mariana Filardi

Lucrecia Gallo

Mariana Lugones

Milagros Rocha

Ana Ungaro

Corrección:

Lic. Laura Gómez

Diseño:

Lic. María Julia López

Septiembre 2016

ISBN 978-950-34-1488-0

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	26
EJE 1 LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO ACTUAL: TRANSFORMACIONES Y PROPUESTA	29
• REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES	
ABRIENDO LAS COMPUERTAS DEL AULA: LA FISIOLÓGÍA VEGETAL EN EL VIAJE DE CAMPAÑA Antonieta, M.; Fernández, L.; Maydup, M.; Martínez, D.; Rodríguez, M.; Bártoli, C.; Guiamet, J.; Tambussi, E.	30
TRABAJO PRÁCTICO A CAMPO DE DIOCTOPHIMA RENAL. EN UNA ZONA ENDEMICA Y RIBEREÑA DEL RIO DE LA PLATA. Archelli, S.; Burgos, L.	39
PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN CAMPOS ESENCIALES DE CIENCIAS NATURALES: MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN UNA CLASE DE CIENCIAS. Archelli, S.; Burgos, L.; Hernández, H.	49
MARCO TEÓRICO, PRÁCTICAS Y REFLEXIÓN CRÍTICA COMO PARTE DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA. Bover, J.	57
PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD PRÁCTICA EXPERIMENTAL QUE GENERE INTERÉS Y PONGA EN CONTEXTO LA QUÍMICA PARA LAS CARRERAS DE INGENIERÍA AGRONÓMICA Y FORESTAL. Carasi P.; Quiroga, A.; Cerruti, C.	66

APORTES PARA LA ENSEÑANZA COMPLEMENTARIA DE GRADO. LOS ÁCAROS: LA BIODIVERSIDAD IGNORADA. Cédola, C.; Lareschi, M.; Salazar Martínez, A.	77
MADURACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA NUEVA FORMA DE ENSEÑAR ÍNDICES DE COSECHA EN FRUTICULTURA . Gergoff Grozeff, G. -.....	81
MEJORA DE LA MOTIVACIÓN Y DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN FITOPATOLOGÍA. Larran, S.; Garatte, L.	88
PRÁCTICA INTEGRADORA MOTIVACIONAL EN LA PRODUCCIÓN ANIMAL. Muro, M.; Trigo, M.S.; Suárez, A.; Giovenali, L.; Arias, R.; Cordiviola, C.	97
COMPARACIÓN DE DOS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EL DICTADO DE INTRODUCCIÓN A LA PRODUCCIÓN ANIMAL . Muro, M.; Boyezuk, D.; Manilla, H.; Bertoldi, M.; Borrás, M.; Antonini, A.; Cordiviola, C.	104
MEJORAS METODOLÓGICAS: TALLER PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE VIVEROS FRUTALES. Romero, M.; Caracoche, C.	114
LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORADOS EN CIENCIAS: TRAMAS NORMATIVAS QUE INTRODUCEN CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN Y LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS A FAVOR DE LOS DERECHOS, LA IGUALDAD Y LA INCLUSIÓN. Senger, M.; Patat, M.; De Marco, N.	122
LA ENSEÑANZA DE LA SISTEMÁTICA DE PLANTAS VASCULARES: REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA. Zavaro Pérez, C.	132
<ul style="list-style-type: none">• REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS	
OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN MATEMÁTICA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA SOBRE LÓGICA PROPOSICIONAL. Calderón, P.; Olea, M.; Tellechea, M.	142

LA ARTICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA. Costa, V.; Del Río, L.	149
LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN HACE A LO INTEGRAL DEL INGENIERO. Cozzarín, A.; Tovia, D.; Gonzalez, A.; Vucetich, D.; Seré, P.; Lacoste, J.; Navarría, A.; Segura, J.; Ruiz Díaz, F.; Feloy, L.; Capasso, F.; Pizzorno, V.; Rodríguez, E.	158
LAS REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: MARCO DESCRIPTIVO O EXPLICATIVO. Espíndola, C.; Cappannini, O.	169
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PARA ABORDAR LA PROBLEMÁTICA DERIVADA DEL ESTUDIO MORFOLÓGICO A DISTINTAS ESCALAS. EXPERIENCIA EN LA CÁTEDRA DE ANATOMÍA E HISTOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS. Ibáñez Shimabukuro, M.; Gangoití, M.; Felice, J.; Speroni, F.	179
TALLER DE MATERIALES: UN PUNTO DE ENCUENTRO PARA LA CONVOCATORIA AL ESTUDIO DE INGENIERÍA EN MATERIALES. Kang, K.; Lemos, A.; Culcasi, D.	188
TRABAJOS PRÁCTICOS EN LA MIRA DE LOS DOCENTES. UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA. Lamberti, Y.; Prieto, C.	196
EXPERIENCIAS MÚLTIPLES DE APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Lapasta, L.	207
ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS EN EL DICTADO DEL CURSO DE BIOFÍSICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS. Laporte, G.; Coll Cárdenas, F.	215
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN EL CURSO DE BIOLOGÍA GENERAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNLP. Pardo, M.; Petrucci, D.; Ves Losada, A.	224
ACTIVIDADES DE AULA GENERADAS EN EL TALLER DE ENSEÑANZA DE FÍSICA. Petrucci, D.; Cappannini, O.	234

ORGANIZACIÓN DE UN CURSO UNIVERSITARIO Y CONCEPTOS DIDÁCTICOS: HERRAMIENTAS DOCENTES GENERADAS EN EL TALLER DE ENSEÑANZA DE FÍSICA. Petrucci, D.; Cappannini, O. **244**

SABERES PREVIOS: SU IMPORTANCIA EN LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES. Seibane, C.; Ferrero, G.; Gramundo, A. **255**

UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL ENTRE ASIGNATURAS DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNLP: EL TRAYECTO SOBRE MICROSCOPÍA. Speroni, F.; Kozubsky, L.; Del Panno, M.; Pardo, M.; Morcelle, S.; Cappannini, O. **265**

LA LECTURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CURSOS INTRODUCTORIOS DE QUÍMICA UNIVERSITARIA. Vetere, V. **276**

- **REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA VETERINARIA Y LA AGRONOMÍA**

TRABAJO EN GRUPOS EN EL AULA UNIVERSITARIA. Blotto, B.; Ramírez, S. **287**

VIDEOS DOCUMENTALES: UN RECURSO NO FORMAL PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE EPIDEMIOLOGÍA Y SALUD PÚBLICA BÁSICA. Bonzo, E.; Zubrin, K.; Gortari, M.; Rodríguez Mendoza, N.; Muler, R.; Raineri, E. **294**

PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ZOOLOGÍA GENERAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y MUSEO, UNLP: PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS. Camino, N.; González, S.; González, A. **304**

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI. Cabrera, M.; Radosinsky, A. 310 **310**

EVOLUCIÓN EN LA METODOLOGÍA DEL CURSO DE INMUNOBIOLOGÍA ANIMAL BÁSICA E IMPACTO DE LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES. Dellarupe, A.; Venturini, M.; Gos, M.; Campero, L.; Rambeaud, M.; Pardini, L.; Bernstein, M.; Samus, S.; Miceli, G.; Larsen, A.; Serena, M.; Panei, C.; Mortola, E. **322**

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE: DESARROLLO DE UN TALLER OPTATIVO DE INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN CIENCIAS VETERINARIAS. Gómez, M.; Cattáneo, A.; Vinocur, F.; Unzaga, M.	331
PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA: REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES. Moredo, F.; Gómez, M.	342
BUSCA Y ENCUENTRA EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS. ¿CÓMO LLEGAMOS A PENSAR UNA INTERVENCIÓN A PARTIR DE LA LECTURA? Piove, M.; Cambiaggi, V.; Zuccolilli, G.	347
ANÁLISIS CRÍTICO Y REELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS EN “EPIDEMIOLOGÍA”. Späth, G.; Arrondo Costanzo, F.	359
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP): PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CURSO DE TERIOGENOLOGÍA DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. Tittarelli, C.; Zuccolilli, G.	369
DESAFÍO DE UNA MATERIA OPTATIVA: INTEGRAR SABERES E INQUIETUDES PARA UNA EVOLUCIÓN. Tricerri, M.; Busetto, M.; Golik, K.; Pieroni, M.; Pipet, D.; Selvaggio, G.; Rondán, F.	382
ÁMBITOS DIALÓGICOS PARA LA DISCUSIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS, UNLP. Unzaga, J.; Vignau, M.; Eiras, D.; Moré, G.; Marin, J.; De Felice, L.; Venturini, M.	390
LA ESCRITURA EN EL CURSO DE PATOLOGÍA GENERAL VETERINARIA. Wright, C.; Migliorisi, A.; Santelices Iglesias, O.; Nishida, F.; Grandinetti, J.; Paulovich, F.; Saturno, P.; López, M.; Zeinsteger, P.; Pachamé, A.; Fernández, P.; Fontana, C.; Sisti, M.; Scenna, S.; Granero Agüero, J.; Barbeito, C.	498
ANÁLISIS DE LAS IDEAS ALTERNATIVAS DE LOS ALUMNOS SOBRE NUTRICIÓN VEGETAL EN UN CURSO DE CULTIVO EN HIDROPONIA. Ruscitti, M.; Pardo, M.; Martini, N.	410

- **EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD**

LINEAMIENTOS PARA “CONSTRUIR MIRADA” EN EL HACER ANTROPOLÓGICO. UNA EXPERIENCIA DE APERTURA Y MOVIMIENTO. Aragón, L.; García, S.; Pérez Clavero, L. **419**

PROPUESTA DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN. Atairo, D.; Duarte, Y. **430**

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Barcia, M. **439**

LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN. Barcia, M.; López, A.; Justianovich, S.; De Morais Melo, S. **451**

LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UN ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES VISUALES Y DISEÑO DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNLP. Belardinelli, P.; Catibiela, A.; Napolitano, A.; Ceriani, A.; Fernández Troiano, G. **461**

ENSEÑANDO EL OFICIO ANTROPOLÓGICO: PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA MATERIA ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL II. Brunatti, O.; Chaves, M.; Cremonesi, M.; Hanlon, P.; Lago, G.; Mora, A. **471**

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN ORIENTACIÓN. Cha, R.; García, M. **481**

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO. Clerici, C.; Monteverde, A.; Peruzzo, L. **491**

PRÁCTICAS DE APROXIMACIÓN SENSIBLE AL SITIO. Cortina, K.; Argüello, F.; Lilli, P.; Sánchez, J.; Argüello, A. **500**

LA CLÍNICA JURÍDICA DE DERECHO AMBIENTAL: HUMANISMO, REFLEXIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA EVOLUCIÓN COMO PERSONAS Y COMO ABOGADOS. Cosentino, G. **512**

RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA. SEMINARIO DE INTEGRACIÓN. Gubia, A.	521
EXPERIENCIAS SOBRE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Lanfranco Vázquez, M.	528
LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE APOYO A LA CREACIÓN DE CARRERAS DE PREGRADO EN LA UNMDP. Malvassi, S.; Garmendia, E.; Rainolter, A.; Meschini, P.	538
PROTAGONIZAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL TALLER DE ARQUITECTURA. Paineira, L.; Bustamante, G.	546
DEL TREKKING Y LA ESCALADA AL CAMINAR Y EL TREPAN EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSITARIA. Palacio, M.; Cappelletti, G.	555
APRENDIENDO JUNTOS. Rossi, S.; Plano, M.; Rubbini, V.	569
IMPORTANCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO DEL DICTADO DE LOS CURSOS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD. Salvatierra, N.; Maceiras, F.	580
PRÁCTICA DE GUIADO: PRODUCIENDO CONOCIMIENTO. Sosa, M.; Peiro, M.; Reales, P.	592
UNA APROXIMACIÓN A PRÁCTICAS ACADÉMICAS Y DISCIPLINARES EN EL TALLER DE INGRESO A LAS CARRERAS DE GEOGRAFÍA. Tarquini, M.; Cirio, G.	598
EL SEMINARIO INTEGRADOR: UN ARTICULADOR DE SABERES EN LA ENSEÑANZA DE LA ETNOGRAFÍA. Valero, A.	612
LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL INGRESO UNIVERSITARIO: PRÁCTICAS Y NÚCLEOS DE FORMACIÓN EN EL CASO DEL CURSO DE INGRESO A LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN FÍSICA. Vicente, M.; Almada, G.	621

EL PROCESO INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA. Zolkower, M.; Goñik, A.; Jaureguiberry, X.; Lencina, A.; García, J.; Farré, J.
..... **632**

• **REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

LUGAR DEL DISPOSITIVO TALLER EN LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.
Abdala Grillo, M.; Ferrer, C.; Suárez, E. **439**

LA ARGUMENTACIÓN VISUAL, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA SU ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA LÓGICA DE LOS DISCURSOS DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES.
Arca, C.; López García, A. **647**

INTERSECCIONES ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN COMPORTAMIENTO HUMANO Y NEUROCIENCIA EDUCACIONAL: DEFINICIONES, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS. Bacigalupe, M.
..... **658**

LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICAS EN LA ASIGNATURA LENGUA INGLESA 3: ALGUNAS REFLEXIONES. Carrettoni, M. **666**

EL DESAFÍO DE MATERIALIZAR LA ARQUITECTURA EN EL MUNDO QUE VIENE. Cremaschi, M.; Cremaschi, G.; Saenz, A.; Marezi, J.; Massa, S.; Loscalzo, M.; Caviglioni, J. **674**

LA ENSEÑANZA DE ADMINISTRACIÓN A TRAVES DE SIMULADORES DE EMPRESAS. Cueto, A.
..... **685**

APORTE A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO: DISEÑO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS. Espósito, J. **693**

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA. ALGO MÁS QUE UN PROBLEMA DE CONTENIDOS. Flores, F.
..... **703**

REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE ABOGACÍA. INNOVACIONES Y DESAFÍOS. Gajate, R.; Lezcano, J.; Pedragosa, M. **717**

LA ANTROPOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE LOS/AS TRABAJADORES/AS SOCIALES: UN ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DOCENTES EN LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL (UNLP). García Lerena, M.; Trincheri, M.	728
EL APRENDIZAJE ACTIVO COMO PUERTA DE ENTRADA AL UNIVERSO PUMA. EL JUEGO COMO CLAVE DE ACCESO. Lazzatti, P.	737
LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE GRADO: UNA APERTURA A LA SEMIOLOGÍA AMPLIADA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA. Martínez, S.; Massara, N.	747
LOS PRIMEROS PASOS EN LA PRÁCTICA ETNOGRÁFICA. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LA CÁTEDRA DE ETNOGRAFÍA. Martínez, M.; Remorini, C.; Esnaola, F.; Giovannetti, M.; Sáez, M.; Del Mármol, M.; Palermo, M.; Schvartzman, L.	752
EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO E INTERVENCIONES EN PRIMERA INFANCIA. UNA PRIMERA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL PARA ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA. Martínez, S.; Triaca, G.	764
LECTURA ESTRATÉGICA PARA TRADUCIR. Mora García, M.; Alvis Rojas, H.	780
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y TRANSFORMACIONES EN LA PRODUCCIÓN, CIRCULACIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO. ESTUDIO DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA TENDIENTES A FAVORECER LOS PROCESOS DE AFILIACIÓN ESTUDIANTIL DE CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD. Morandi, G.; Ros, M.; Iotti, A.; Guiller, C.; Arce, D.; Ungaro, A.; Mariani, E.	784
CRÍTICA JURÍDICA Y PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ALTERNATIVOS. Orler, J.	797
EXPERIENCIAS "EN Y DESDE" LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: APORTES DE LAS ASIGNATURAS DEPORTES REGIONALES ESTIVALES 1 Y 2 EN ACTIVIDADES DE MONTAÑA. Palacio, M.; Schneider, M.; López, E.	807

VINCULOS TRANSDISCIPLINARIOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PLANEAMIENTO TERRITORIAL. Primerano, P. **820**

GATO QUE LADRA PERRO POR LIEBRE. Rodríguez, P. **831**

PROBLEMÁTICAS Y ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA REALIZACIÓN AUDIOVISUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. Tabarrozzi, M.; Alessandro, N.; Arizaga, F.; García, R.; Florentino, L.; Rodríguez, L.; Martiniau, M.; Schwindt, J. **838**

HUMANIZANDO PRÁCTICAS EN SALUD. ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ENFERMERIA UNIVERSITARIA. Triaca, G. **846**

LA ENSEÑANZA EN LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES. EL TALLER DE ARQUITECTURA. Velázquez, J. **852**

• **LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD: DEBATES Y EXPERIENCIAS**

LA MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. Arpone, S.; Fernández Francia, M.; Cardós, P. **862**

ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES. Agosteguis, A.; Ramírez, S.; Bardi, C.; Cabanillas, P.; Corona, V.; González, M. **869**

INCIDENTES CRÍTICOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. Alvarez De León, A.; Rubio Montaña, V.; Santiviago Ansuberro, C. **877**

LAS UNIDADES DE APOYO A LA ENSEÑANZA. UN MODELO BASADO EN LAS TRAYECTORIAS. Caneiro Machado, M. **889**

GÉNERO Y EDUCACIÓN: DESAFÍOS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA. Chairó, L. **900**

FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LA BIBLIOTECOLOGÍA: UN CAMPO QUE NO SE TERMINA DE CONSTITUIR. Corda, M.; Medina, M. **907**

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INICIAL. ENSEÑAR PARA APRENDER A ENSEÑAR.

Fernández, G. 916

MODELOS FORMATIVOS EN DEBATE: LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SITUADO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. Filpe, A.; Zaparart, E. 929

LAS PRÁCTICAS SIMULADAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE ABOGADOS. Giovannini, M. 939

ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL HOY: PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Lozada, M. 950

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS Y TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES. Fernández, M.; Romero, L. 959

PEDAGOGÍA, EPISTEMOLOGÍA Y COLONIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD. Mistrorigo, V. 969

FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL. ARTICULACIONES NECESARIAS. Rimoli, M.; Spinello, A. 978

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE. Rodríguez, A. 986

LEGITIMIDAD Y BASTARDÍA: UN PENSAMIENTO TRANS(IN)DISCIPLINARIO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA. Rojas, J.; Córdoba, C. 995

PRÁCTICAS EN ESPACIOS NO ESCOLARIZADOS: NUEVOS DESAFÍOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INICIAL. Ros, N.; Corrado, R.; Carpinacci, G.; Lora, A.; Caricato, M.; Iannone, N.; Villamañe, J.; Acosta, M. 1006

LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA. Tarducci, G.; Gárgano, S.; Gandini, A.; Paganini, A. 1016

¿QUÉ VES CUANDO ME VES? IMÁGENES PARA PENSAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS. Tello, C.; Colángelo, M.; Amilibia, I.; Rómoli, G. **1024**

ESPACIO DE FORMACIÓN, ESPACIO DE CRECIMIENTO. Vidal, M. **1034**

EJE 2 | NUEVAS EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES. DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD **1040**

- **REFLEXIONES Y DEBATES EN TORNO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD**

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS CON PRODUCCIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS. Allegretti, S.; Díaz Ledesma, L.; Giordano, C.; Mutuverría, M.; Palazzolo, F.; Souza, M.; Vidarte Asorey, V. **1041**

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL PROCESO DE AFILIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES. LAS RESPUESTAS SUELEN ESTAR DEL OTRO LADO. Anselmino, C. **1049**

16- 17- 18: EL NÚCLEO DURO DE LA DESERCIÓN. Belinche, M.; Viñas, R. **1055**

REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. SU INCLUSIÓN DENTRO DEL MARCO UNIVERSITARIO: MI EXPERIENCIA. Blanco, D. **1061**

LA COMUNICACIÓN EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA INTRODUCCIÓN A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. Colabello, M.; Curti Frau, M.; Izquierdo, A. **1071**

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA. Amézola, G.; Dicroce, C.; Garriga, M.; Pappier, V.; Cuesta, V.; Linare, C. **1078**

PROYECTO PARA LA INCORPORACIÓN TECNOLÓGICA EN EL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN DOCENTE. Desojo; E. **1088**

EL INGRESO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD A LA UNLP. APOYOS, POLÍTICAS Y DESAFÍOS. Diaz, E.; Rucci, A.; Katz, S.; Castignani, M.; Napoli, C. **1096**

FACILITANDO LA TRANSICIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL MUNDO DEL EMPLEO A TRAVÉS DE LA MATERIA HUMANÍSTICA “EMPLEABILIDAD Y GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL EN INGENIERÍA”. Golovushkina, E. **1108**

LAS PRODUCCIONES ESCRITAS NARRATIVAS Y EXPLICATIVAS DE LOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DE INGLÉS: PROBLEMÁTICAS ENCONTRADAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS. Marchel, A.; Sánchez García, V.; Velasco, C. **1116**

NUEVOS ACTORES EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA. Marrone, L.; Olmos Álvarez, A.; Wernicke, F.; Molnar, S. **1126**

CURSO PARA RECURSANTES. EXPERIENCIA EN EL PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES DE LA UNLP. Mendicino, L.; Heguy, B.; Seibane, C.; Delgado, I.; Bravo, M. **1137**

LOS NUEVOS INGRESOS EN LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES Y LA PERMANENCIA. Rómoli, G. **1145**

AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA. Schinella, G.; Francini, F.; Palacios, A. **1150**

- **ESTRATEGIAS Y POLÍTICAS DE FORTALECIMIENTO DEL INGRESO, LA PERMANENCIA Y EL EGRESO**

INGRESO E INCLUSIÓN A LA UNIVERSIDAD. APORTES PARA PENSAR UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO EN LA FACULTAD DE INFORMÁTICA. Asprella, E.; Barbieri, T.; Gallo, L.; Laborde, L.; Larrauri, T.; Levato, R.; Lugones, M.; Ungaro, A.; Urquiza, M. **1161**

TALLERES DE INGRESO Y EL FORTALECIMIENTO DEL INICIO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS: EL CASO DEL LEA. Barranquero, F.	1177
PRÁCTICAS SITUADAS. PROGRAMA PROMOVER EL EGRESO. LA PROPUESTA DE LA CÁTEDRA DE ADMINISTRACIÓN EN TRABAJO SOCIAL. Bonicatto, M.; Chillemi, A.; Iparraguirre, M.	1187
EXPERIENCIA DE CURSADA ALTERNATIVA EN 1° AÑO. Bravo, M.; Delgado, M.; Heguy, B.; Mendicino, L.	1196
HACIA EL HABITUS PROFESIONAL. UN TALLER PARA ACOMPAÑAR EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL. Burone, E.; Greco, M.; Martiarena, M.; Murray, G.; Perini, M.	1203
ORIENTACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES: PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL DE LA UNIDAD DE ASESORAMIENTO Y EVALUACIÓN DE FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. BUSCHIAZZO Domínguez, V.; Caneiro Machado, M.; Rubio Rubinetti, E.	1214
PENSANDO EN LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD. Carranza, K.	1225
INGRESO UNIVERSITARIO, INCLUSIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES. APORTES DESDE UNA EXPERIENCIA DE EQUIPO. Causa, M.; Amilibia, I.; Sala, D.; Díaz, E.; Elverdin, F.	1230
ACCIONES PARA LOGRAR LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL. Coscarelli, N.; Seara, S.; Medina, M.; Papel, G.; Saporitti, F.; Tiszone, S.; Rueda, L.; Cantarini, L.; Tomas, L.; Vera Iturriaga, J.; Lozano, S.; Jotko, C.; Bander, M.	1239
EL INGRESO A LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNLP: TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES, IMAGINARIOS Y REALIDADES. Fushimi, M.; Borrell, M.; Purvis, G.; Quinteros, F.; Schroh, M.; Dorta, A.	1249
RENDÍ TU PRIMER FINAL. Gangoitia Latorre, V.; Peton, A.	1264

LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ES IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. Nugoli, S.; Chacón, E.
..... 1271

ELABORACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LOS INSTITUTOS SUPERIORES: UNA EXPERIENCIA EN EL MARCO DE UNA CÁTEDRA. Ros, N.; Eizaguirre, M. 1280

EL INGRESO A LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES. EL CAPÍTULO 1 DEL CURSO DE ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA. Szychowski, A.; Ibarra, M. 1288

EJE 3 | TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ENTORNOS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: PERSPECTIVAS ACTUALES Y ESCENARIOS FUTUROS 1297

- **EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES**

TICS APLICADAS PARA EL DICTADO DE CURSO ELECTIVO. PROGRAMA DE PRERREQUISITOS Y BASES PARA IMPLEMENTAR ANÁLISIS DE PELIGROS Y PUNTOS CRÍTICOS DE CONTROL HACCP. Aliverti, F.; Pellicer, K.; Barbero, R.; Bignon, G.; Brusa, V.; De La Torre, J.; Lasta, G.; Leaden, P.; Ortega, E.; Salum, L.; Copes, J. 1298

UTILIZACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE POSGRADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS. Aliverti, V.; Aliverti, F.; Copes, J.; Peral García, P.; Queirel, T.
..... 1305

USO DE LA PLATAFORMA MOODLE EN EL CURSO DE BIOLOGÍA CELULAR Y DEL DESARROLLO EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA: EL DESAFÍO DE INCORPORAR LOS ESPACIOS VIRTUALES A LA ENSEÑANZA. Alvarado Pinedo, M.; González, N.; Diessler, M.; Zanuzzi, C.; Flamini, M.
..... 1312

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA, INFORMACIONAL Y DIGITAL: TRABAJO CONJUNTO E INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS. Castronovo, A.; Santos, A.; Lofiego, E.; Picotto, D.; Areco, J.; Sibilla, C.; Sagol, C.; Curti Frau, C. 1323

ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL PORTAL SEDICI COMO HERRAMIENTA TECNOLÓGICA. Correa, M.; Graiver, N.; Rivero, S.; Salinas, M. **1331**

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA MEDIADA POR TIC. EL APRENDIZAJE DE LA PROGRAMACIÓN Y LAS HABILIDADES DE COLABORACIÓN. Lovos, E. **1337**

TENSIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE “NATIVOS DIGITALES” EN EL CASO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Martin, M.; Vestfrid, P. **1347**

IMPLEMENTACIÓN DE UN MICROSCOPIO VIRTUAL PARA LA ENSEÑANZA EN EL CURSO DE PATOLOGÍA GENERAL VETERINARIA. Migliorisi, A.; Santelices Iglesias, O.; Grandinetti, J; Paulovich, F.; Saturno, P.; Nishida, F.; Granero Agüero, J.; Fontana, C.; Scenna, S.; Sisti, M.; Camiña, A.; Portiansky, E. **1357**

CUANDO EL DOCENTE PROPONE Y EL ALUMNO DISPONE O LA VERSATILIDAD DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS. Pena, I. **1365**

INTERPRETACIÓN DE CARTAS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO. LOS PAISAJES DEL IBERÁ. Zilio, M.; Roggiero, M.; Zamponi, A. **1373**

- **ALCANCES Y SENTIDOS DE LA INCLUSIÓN DE TICS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS**

DESAFÍOS EN LA CUESTIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS EN LÍNEA EN EL POSGRADO DE LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL (UNLP): ACCIONES DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Arce, D.; Guiller, C. **1382**

ESTRATEGIAS DE AULA EXTENDIDA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN COMUNICACIÓN: DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN. Assinnato, G. **1391**

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO APOYO A LA ADMINISTRACIÓN Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO. LA INCORPORACIÓN DE LAS TICS A LA FOLP. Cantarini, M.; Coscarelli, N.; Medina, M.; Saporitti, F.; Seara, S.; Tomas, L.; Tissone, S. **1401**

LA NETBOOK DE CONECTAR IGUALDAD COMO UNA OPORTUNIDAD PARA LA INCLUSIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO. Del Río, L.; Búcarí, N.; Sanz, C. 1411

EXPERIMENTAR PARA APRENDER Y ENSEÑAR CON TIC. Enriquez, S.; Gargiulo, S. 1420

SEMIPRESENCIALIDAD: UNA ALTERNATIVA PARA LOS CURSOS OPTATIVOS/ELECTIVOS EN EL ÁREA DE MICROBIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UNLP. Giacovoni, G.; Sguazza, H.; López, C. 1430

LOS AMBIENTES PERSONALES DE APRENDIZAJE COMO ESCRITURA DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. Guidi, M. 1438

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN CON LOS ASPIRANTES A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA WEB PARA AMPLIAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Jossierme, R.; Senger, M. 1447

TENDIENDO PUENTES PARA ENSEÑAR CIENCIAS EN SECUNDARIA. Stipcich, S.; Domínguez, A.; García, D. 1454

INCLUSIÓN EDUCATIVA: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE DIGITAL. Stranges, A. 1464

EL ENCUENTRO CON LA LECTURA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES. Viñas, M.; Secul Giusti, C. 1468

EXPERIENCIAS SOBRE LA INTEGRACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL CONTROL AUTOMÁTICO. Zumarraga, A. 1475

EJE 4 | PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN LA FORMACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD 1485

- **PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN DIFERENTES ÁMBITOS**

LA UNIVERSIDAD VIENE AL HOSPITAL. Casana, N.; Simonetti, E.; Sisu, M.; Marini, M.	1486
PILATES EN EL PARTENÓN. Colella, S.; Ochoteco, M.	1490
ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN: ¡APRENDAMOS A COMER JUGANDO! Correa, M.; Graiver, N.; Rivero, S.; Salinas, M.	1496
DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA EN LA TRANSMISIÓN DE LA PSICOPATOLOGÍA. De Battista, J.; Kopelovich, M.; Moreno, M.; Zamorano, S.	1504
LA INCLUSIÓN DE LA EXTENSIÓN COMO PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL. Gamboa, M.; Radman, N.	1514
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE LA UNIVERSIDAD PARA EL EMPODERAMIENTO DE BUENAS PRÁCTICAS ALIMENTARIAS Y AMBIENTALES EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD. UNA SALUD CON TICS. Gatti, M.; Rasile, M.; Gómez, M.; Linzitto, O.	1527
EL PREGRADO DE LA LICENCIATURA EN OBSTETRICIA EN EL PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN. Gómez, I.; Madeo, A.	1539
UN CURSO VIRTUAL SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA. González Del Cerro, C.; Malizia, A.	1544
LA EXTENSIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PARASITOLOGÍA. Kozubsky, L.; Costas, M.; Avellaneda, M.; Magistrello, P.; Cardozo, M.	1555
PRIMERA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS PRE-UNIVERSITARIAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIO: BANCO DE GERMOPLASMA DE LA AGRICULTURA FAMILIAR DE LA FCE-UNLP. Lynn, M.; Sampaolesi, S.; Moreiras Clemente, J.; Saenz, C.	1562
HACIA LA CURRICULARIZACIÓN DE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO. Pezzani, B.; Ciarmela, M.	1571

PRÁCTICAS SOCIO - COMUNITARIAS COMO ESTRATEGIA FORMATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EXTENSIÓN. Rodríguez, V.; Mouteira, M.; Albo, G. 1577

PRIMERA EXPERIENCIA DE PASANTÍA PRE-UNIVERSITARIA EN EL CURSO BIOQUÍMICA Y FITOQUÍMICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES (UNLP): INSTANCIA DE INTEGRACIÓN ENTRE ACTIVIDADES DOCENTES, DE EXTENSIÓN Y DE INVESTIGACIÓN. Yordaz, R.; Henning, C.; Arango, M.; Viña, S. 1584

• **POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: REFLEXIONES Y DEBATES**

LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD EXTENSIONISTA. LA EXPERIENCIA EN LOS CENTROS COMUNITARIOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERIODO 2012-2014. Bonicatto, M.; Moratti Serrichio, M.; Iparraguirre, M.; Bermúdez, L.; Calvo, V. 1593

LA EXPERIENCIA DEL CENTRO JURÍDICO: UNA EXPERIENCIA EN PERMANENTE CONSTRUCCIÓN. Camera, L.; Cano, M.; González, E.; Hang, S.; Loinaz, N.; Palleres, R.; Sardella, A. 1603

EN PRIMERA PERSONA: PISTAS PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DEL ADULTO/A MAYOR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. SUPERANDO EL “HABITAR LOS PASILLOS”. Casado, N. 1608

PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN SOCIAL DE HÁBITAT DIGNO: IDEAS Y PROPUESTAS PARA MODOS DE HABITAR EN EL BARRIO INTERCULTURAL–COMUNIDAD DE CAMBIO DE SAN MARTIN DE LOS ANDES. Cortina, K.; Argüello, F.; Lilli, P.; Sanchez, J.; Argüello, A.; Buccigrossi, J.; Rossi, L.; Calza, F.; López, J. 1615

LA COMUNIDAD EDUCATIVA: SU PROBLEMATIZACIÓN DESDE LOS PROCESOS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS. Cruz, V.; Asprella, G.; Vicente, M.; Causa, M.; Dreizzen, A.; Almada, G.; Urrutia, L. 1624

TEJIENDO LAZOS Y ARTICULACIONES: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. Dávila, P.; Argnani, A. 1632

COEQUIPO: PROGRAMA DE ASESORAMIENTO ESTUDIANTIL A ORGANIZACIONES DEL MEDIO.

Fernández Molina, M.; Poggio, M.; De La Vega, M.; Galán, L.; Saccone, M. 1641

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO PRÁCTICA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SITUADO.

Ferrari, F.; González, M. 1653

LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS. UNA PROPUESTA EDUCATIVA SITUADA. Gallardo

Oyarzo, J. 1663

NUEVOS ENTRAMADOS NARRATIVOS: RECORRIDOS EN LA MEMORIA Y RESIGNIFICACIÓN PATRIMONIAL EN TERRITORIOS DE CONFLICTO. EL CASO DE AVELLANEDA. Icaza, C., Sosa, M.,

Scotto D'abusco, D. 1668

FORMACIÓN TÉCNICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA VIVIENDA. "VIVIENDA SALUDABLE Y SEGURA". Lombardi, N.; Paez, G. 1678

ATENEOS DISCIPLINARES. Parkansky, M. 1685

NTICX/TAC Y GESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN ENFERMERÍA. Proto Gutierrez, F.; José, M.; López, M.

..... 1692

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROMOTORAS CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS BARRIOS DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA. Soza Rossi, P.; Rodríguez Durán, A.; Trotta, L.; Duarte,

Y.; Giordano, A. 1702

EJE 5 | PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LA ACREDITACIÓN DE SABERES 1711

- **REFLEXIONES, INNOVACIONES Y EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

L@S ESTUDIANTES Y UN PRIMER EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN. Alonso Brá, M.; Álvarez, M.; Coppola, N.; Gardyn, N.; Iardevlevsky, A.; Judengloben, M.; Korín, N.; López, J.; Núñez, P.; Orce, V.; Rebello, G. 1712

RESULTADOS EN UNA EVALUACIÓN DE MATEMÁTICA SEGUN EL ESTILO PRAGMÁTICO DEL MODELO CHAEA. Caraballo, H.; González, C.; Pauletich, F.; Lacambra, E.; Manceñido, A. 1720

RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: SEMINARIO DE CORRECCIÓN DE TEXTOS PARA ADSCRIPTOS AL TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS II- FPYCS- UNLP. Casabone, G.; Festa, C. 1734

OTRAS PRÁCTICAS, OTROS ESTUDIANTES. EL DESAFÍO DE PENSAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CONTEXTO. Casenave, G.; Errobidart, A. 1742

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y DE ACREDITACIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Castillo, L.; Taub, J. 1750

EL RECURSO DE LA MONOGRAFÍA COMO MÉTODO EVALUATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR. Cattáneo, A.; Leite, D.; Antonini, A. 1757

DIAGNÓSTICO Y ACCIONES PARA MEJORAR LAS HABILIDADES ESCRITAS Y LA EXPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN ADMINISTRACIÓN I. Cinquetti, T. 1763

DEBATES EN TORNO A LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD. TENSIONES EN RELACIÓN AL CARÁCTER OPTATIVO U OBLIGATORIO DEL CURSO DE INGRESO A LAS CARRERAS DE SOCIOLOGÍA DE LA FAHCE-UNLP. Galar, S. 1773

APORTES PARA PENSAR LA REFORMULACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DE CARRERAS DE PROFESORADOS. Gamberini, G.; Pasquariello, S.; Gaité, M. 1781

EVALUACIÓN COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA. González, M. 1791

EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS A PARTIR DEL USO DEL SOFTWARE ATLAS.TI PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS. Grassis, C.; Rocca, M.

..... 1801

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) COMO RECURSOS PARA OPTIMIZAR LA INSTANCIA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. Güerci, A.; Córdoba, E.

..... 1812

EVALUACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. Malbrán, M.; Pedragosa, M.; Palacios, A.; Zangara, M.; Travieso, M.

..... 1821

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS. Pedragosa, M..

..... 1824

EVALUACIÓN Y CONCIENCIA REFLEXIVA SOBRE EL ESTUDIO. Palacios, A.

..... 1829

FORMACION Y EVALUACIÓN EN EL AREA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA. LA TECNOLOGÍA COMO CONTENIDO, METODO Y HERRAMIENTA. Zangara, M., Travieso, M.

..... 1833

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN INTEGRADA A LA ENSEÑANZA. Mastache, A.; Devetac, R.

..... 1839

PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA RESPUESTA INSTITUCIONAL AL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN. Meschini, P.; Banno, B.; Di Doménico, C.

..... 1848

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL LABORATORIO DE MICROBIOLOGÍA: LA DESERCIÓN DE LOS ALUMNOS. NUEVOS ENFOQUES Y PERSPECTIVAS. Milillo, M.; Natale, M.

..... 1860

INNOVACIONES EN EVALUACIÓN EN EL TALLER DE ENSEÑANZA DE FÍSICA. Moreno, J.; Villate, G.; Segovia, R.; Cappannini, O.

..... 1869

ARTICULAR ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. Mosconi, E.; Gamino, A.; Pollicina, L.; González, A.; Díaz, G.; Bustichi, G.; Varela, J.

..... 1882

PROPUESTA PARA LOGRAR LA APROPIACIÓN Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS E INTEGRADOS EN EL CURSO DE PROTECCIÓN FORESTAL. Murace, M.; Acosta, N.; Aprea, A.
..... 1890

ESTRATEGIAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS CURSOS DE TECNOLOGÍA Y BROMATOLOGÍA DE ALIMENTOS PLAN 406, FCV-UNLP. Pellicer, K.; Aliverti, V.; Salum, L.; Barbero, R.; Aliverti, F.; Lasta, G.; Copes, J. 1900

¿CÓMO EVALUAR LA “PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA”? ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES. Picco, S.; Orienti, N.; Cerasa, S.
..... 1915

HACIA PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN NIVEL SUPERIOR.
Ruiz, K. 1925

HACIA UNA ESCRITURA DE LAS PRÁCTICAS FUTURAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LETRAS: REFLEXIONES SOBRE UN DISPOSITIVO PROBLEMÁTICO. Sardi, V.; Andino, F. 1932

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA EL CURSO DE PRODUCCIÓN PORCINA. Tamburini, V.; Pastorelli, V.; Laporte, G.; Williams, S. 1939

CÓMO REALIZAR UNA ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE SABERES DESDE LA PRÁCTICA (Y NO MORIR EN EL INTENTO) EL CASO DE LOS EXPLORADORES DE CAVERNAS. Ucedo, C.
..... 1948

LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA. Zamudio, A.; Fernández, A.; Azurmendi, D. 1956

INTRODUCCIÓN

Las **1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación**, desarrolladas durante los días 7 y 8 de abril de 2016 en la Universidad Nacional de La Plata propiciaron un novedoso espacio de reflexión acerca de los desafíos que las transformaciones actuales suponen para las prácticas docentes universitarias, al tiempo que promovieron la puesta en común y el intercambio de las propuestas y experiencias de trabajo que se vienen desarrollando en la Universidad Pública en torno de dimensiones centrales en la formación.

Las Jornadas contaron con la participación de más de 600 docentes -entre asistentes y expositores- de la Universidad Nacional de La Plata y de otras universidades nacionales del país, como así también de países limítrofes.

Durante las mismas se desarrollaron paneles y conferencias en los que participaron los siguientes académicos expertos en las temáticas abordadas:

Prof. Stella ABATE (Universidad Nacional de La Plata)

Dra. Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro)

Dr. Gabriel ASPRELLA (Universidad Nacional de La Plata)

Esp. Verónica BETHENCOURT (IEC-CONADU)

Mg. María BONICATTO (Universidad Nacional de La Plata)

Mg. Walter CAMPI (Universidad Nacional de Quilmes)

Dra. Gabriela DIKER (Universidad de General Sarmiento)

Prof. Gloria EDESLTEIN (Universidad Nacional de Córdoba)

Lic. Liliana ELSEGOOD (Universidad Nacional de Avellaneda)

Mg. Alejandro GONZÁLEZ (Universidad Nacional de La Plata)

Mg. Alicia GUZMAN (Universidad Nacional de Misiones)

Prof. Martín LEGARRALDE (Universidad Nacional de La Plata)

Mg. Marilina LIPSMAN (Universidad de Buenos Aires)

Mg. Laura MANOLAKIS (Universidad Nacional de Quilmes)

Ing. Agr. Carlos MUNDT (Universidad Nacional de Tres de Febrero)

Prof. Mónica PASO (Universidad Nacional de La Plata)

Dra. Paula PIERELLA (Universidad Nacional de Rosario)

Mg. Mónica ROS (Universidad Nacional de La Plata)

Mg. Gabriela SABULSKY (Universidad Nacional Córdoba)

Lic. Cristina TOMASSI (Universidad Nacional de Tres de Febrero)

Dr. Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones)

Los más de 200 artículos aceptados, bajo la modalidad de relatos de experiencias y reseñas de investigación sobre las prácticas docentes y educativas en la universidad -compilados aquí- se organizaron en mesas de trabajo a partir de cinco ejes de discusión, que estructuran este libro, planteando un intercambio sobre las prácticas docentes en la universidad:

EJE 1 | La enseñanza universitaria en el contexto actual: transformaciones y propuestas

EJE 2 | Nuevas experiencias y trayectorias estudiantiles. Desafíos para la inclusión educativa en la universidad

EJE 3 | Tecnologías digitales y entornos virtuales en la enseñanza universitaria: perspectivas actuales y escenarios futuros

EJE 4 | Prácticas socio-comunitarias en la formación y compromiso social de la Universidad

EJE 5 | Problemas y alternativas en los procesos de evaluación de los aprendizajes y la acreditación de saberes.

Saludamos así la amplia participación y el compromiso de trabajo con la enseñanza universitaria, que este libro busca expresar y que nos invita a recorrer reflexiones y experiencias en torno de las prácticas docentes en los procesos de formación en la Universidad.

EJE 1

“La enseñanza universitaria en el contexto actual: transformaciones y propuestas”.

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Abriendo las compuertas del aula: la fisiología vegetal en el viaje de campaña

- ❖ **MARIANA ANTONIETTA** | antoniettamariana@gmail.com
- ❖ **LAURA VIRGINIA FERNÁNDEZ** | lfernandez00@yahoo.com
- ❖ **MARÍA LUJÁN MAYDUP** | marialujan83@yahoo.com.ar
- ❖ **DANA MARTÍNEZ** | danaethelmy@yahoo.com
- ❖ **MARÍA EMILIA RODRÍGUEZ** | emiliar21@gmail.com
- ❖ **CARLOS BÁRTOLI** | carlos.bartoli@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **JUAN GUIAMÉT** | jguiamet@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ **EDUARDO ALBERTO TAMBUSI** | tambussi35@yahoo.es

*Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales |
Universidad Nacional de La Plata*

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS VIAJES DE CAMPAÑA

En la Facultad de Cs. Naturales y Museo de la UNLP, los viajes de campaña no son sólo una tradición sino que además, se insertan curricularmente como requisito para obtener el título de Licenciatura. De hecho, la FCNyM es la unidad académica de la UNLP que cuenta con mayores recursos asignados a este rubro. No es difícil imaginar el lugar reservado para los viajes de campaña en la formación de los naturalistas del siglo XVIII, vinculado a la descripción y clasificación del mundo natural, pero ¿cuál sería ser el rol de los viajes de campaña en la formación de Biólogos del siglo XXI?

Si bien existe un consenso implícito entre docentes y alumnos respecto de la importancia de las salidas de campo en la formación de los futuros graduados, los argumentos detrás de

este consenso son más diversos. En términos generales, puede destacarse el valor motivacional, el cambio en la relación docente/alumno, el acercamiento al mundo del trabajo y la profundización de los lazos sociales (Bitgood, 1989). Por otra parte, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional tal vez dependa de condiciones similares a aquellas que se producen en talleres: la libertad de aprender haciendo, con acceso a tutores que inician a los estudiantes en las “tradiciones de la profesión” (Schön, 1992).

Sin embargo, el modo relativamente aleatorio en que se insertan los viajes en la currícula de las carreras resulta en que cada cátedra le asigna a los viajes un rol formativo particular. Así, a diferencia de los alumnos, las cátedras no están obligadas a realizar viajes y los destinos, la periodicidad y la duración no están predefinidos. A esto se suma la total “libertad de cátedra” respecto a las decisiones pedagógicas y las prioridades formativas de las actividades que se realizan.

CONTEXTO CURRICULAR DE LA CÁTEDRA DE FISIOLÓGÍA VEGETAL

En la currícula de las Licenciaturas en Biología orientación Botánica y Ecología, Fisiología Vegetal es materia obligatoria para alumnos de cuarto año. Dentro de un plan de estudios caracterizado por la preponderancia de disciplinas sistemático-clasificadoras y enfoques enciclopedistas, esta asignatura se destaca por la obligada integración de contenidos y procesos en el contexto del organismo. Esto supone establecer relaciones complejas entre múltiples causas y múltiples efectos. No es inusual escuchar por parte de los alumnos demandas de definiciones unívocas respecto a la interpretación de una situación problema y percibir cierta incomodidad cuando se intenta relativizar una respuesta en función del contexto (por ej., características del ambiente, especie, hora del día, época del año, equipo de medición, unidades de medida, etc.). En este escenario, los ambientes naturales exponen a los alumnos a situaciones concretas y complejas donde una misma pregunta adquiere diferentes respuestas simultáneamente dependiendo del recorte (por ej. microambiente, órgano de la planta considerado, etc.).

Con la expectativa de “abrir las compuertas del aula” y lograr que nuestros alumnos “salgan a flote”, apropiándose de contenidos, preguntas y posibles respuestas, es que organizamos el viaje de campaña que aquí se relata. Cabe destacar que los viajes son una experiencia

novedosa para el equipo docente, y que éste en particular fue el tercero realizado en la historia de la cátedra. Además, resulta necesario explicitar que la cátedra está integrada en su totalidad por miembros del Instituto de Fisiología Vegetal (INFIVE –CONICET, UNLP) lo que implica un fuerte sesgo del enfoque de la disciplina hacia la investigación y determina, en buena medida, las herramientas disponibles para plantear estrategias educativas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y PROPUESTA METODOLÓGICA

El viaje se realizó en el año 2012 y tuvo una duración total de 11 días, 4 de los cuales fueron necesarios para llegar al destino mientras que 7 transcurrieron en el campamento, donde docentes y alumnos compartimos comidas, baños y garrapatas. En total viajamos 6 docentes (Titular, Adjunto, JTP y 3 Ayudantes) y 39 alumnos, de los cuales 19 se encontraban cursando la materia (2012) y 20 la habían cursado el año anterior (2011). El destino elegido fue la Reserva Privada Eco Portal de Piedra (lindante a la Reserva Natural Provincial Las Lancitas, localidad de Villamonte, Palma Sola, Jujuy).

Respecto al destino elegido, cabe destacar que esta región pertenece a la eco-región de las Yungas y al Chaco Serrano (Chebez, 2005). Sumado a su alta diversidad biológica, cuenta con un gradiente altitudinal que determina pisos de vegetación de características fisonómicas y florísticas bien diferenciables (Brown, 2009): selva pedemontana, selva montana, bosque montano y pastizales de neblina. Además, en cada uno de estos “pisos” existen diferentes estratos: árboles emergentes, estratos arbóreos subyacentes, estrato muscinal, lianas, epífitas y otros más. La diversidad entre y dentro de cada piso de vegetación (y en cada microambiente dentro de cada piso) resulta en la presencia de adaptaciones y aclimataciones de la vegetación a distintos factores ambientales, plausibles de ser abordadas por la escala de análisis de la fisiología vegetal. No obstante, en la planificación del viaje y durante la ejecución de las actividades se insistió en considerar que el ambiente natural puede motivar interrogantes que trascienden a la fisiología vegetal y que serían más adecuadamente abordados por otras disciplinas (Ecología, Evolución, etc.).

Respecto a los contenidos disciplinares, cabe destacar que el viaje se realizó próximo al final de la cursada por lo cual, la mayor parte del programa ya había sido visto en clase. Así es que, desde la cátedra, no tuvimos la intención de abordar ningún contenido en particular durante

el viaje, pero sí intentar integrar y “desfragmentar” los contenidos ya vistos. La propuesta se basó en reforzar el manejo del método científico y al mismo tiempo, utilizarlo como estrategia de enseñanza ligada al método inductivo. Esta decisión parte de concebir que la apropiación del método científico *per se* trasciende a la investigación y es potencialmente útil en una diversidad de campos de acción profesionales. Otro motivo que nos condujo a esta propuesta es el hecho de que en la currícula de las carreras de la FCNyM no existen materias específicas relacionadas al manejo del método científico quedando vacante un aspecto que ciertamente debería estar incluido en la formación de los alumnos.

Durante el viaje se contó con equipamiento específico para mediciones ambientales y fisiológicas. Si bien consideramos que esto representa una herramienta fundamental para el desarrollo de las actividades, también puede inducirnos a cometer el error de “ver todos los problemas como clavos cuando sólo se dispone de un martillo” (R. Fernández, 2010), es decir a sesgar las preguntas en función de los instrumentos de medición disponibles. A fin de minimizar este condicionamiento, como parte de la planificación, decidimos evitar profundizar *a priori* en el equipamiento. Si bien la guía de actividades para los grupos incluyó un anexo con el listado de los equipos disponibles en el viaje, sólo se aportó información sobre sus bases de funcionamiento.

Días antes de comenzar el viaje, los alumnos pudieron contar con una guía de trabajo que incluyó: (i) objetivos generales; (ii) el enfoque con el que se pretendía abordar las actividades (enfaticando que no todos los interrogantes pueden responderse desde la escala de análisis de la fisiología vegetal); (iii) contexto geográfico y descripción de las eco-regiones y pisos altitudinales; (iv) cronograma general de actividades; (v) aspectos logísticos (área de acampe, alimentación, aspectos sanitarios, cuidado del ambiente, etc.); (vi) lista de materiales que deben llevar los alumnos; (vii) guía de actividades; (viii) anexo con el listado de equipos y sus bases de funcionamiento.

En los 7 días de trabajo, se siguió un cronograma que comprendió distintas actividades, cada una de las cuales incluyó, a su vez, preguntas orientativas. Los docentes asumieron un rol de guías, contribuyendo a (i) orientar las observaciones, (ii) delimitar las propuestas experimentales, (iii) contextualizar el uso de herramientas y equipos disponibles según el objetivo planteado, y (iv) sumar ideas y enfoques a la interpretación de resultados. Los

alumnos se organizaron en grupos de 3-4 personas, y los objetivos generales de cada actividad fueron:

Actividad 1: Propiciar la capacidad de observación y de formulación de interrogantes en base a lo observado. Entrenarse en la formulación de hipótesis en base a preguntas relevantes. Discutir la factibilidad y el diseño de experimentos que puedan testear estas hipótesis. Esta actividad se desarrolló en 3 ambientes diferentes, establecidos *a priori* por los docentes.

Actividad 2: Observar los cambios ambientales y de vegetación asociados al gradiente altitudinal. Formular preguntas y enunciar hipótesis acerca de lo observado. A diferencia de la actividad previa, aquí el criterio para definir “el ambiente” (microambientes, estratos, etc.) fue establecido por los propios alumnos.

Actividad 3: Diseñar y ejecutar experimentos u observaciones sistematizadas en función de las hipótesis planteadas. Sistematizar e interpretar los datos obtenidos para arribar a resultados y conclusiones.

Actividad 4: Realizar algunos experimentos pautados previamente por los docentes, con el fin de conocer algunos aspectos puntuales de la fisiología de plantas de estos ambientes. Sistematizar e interpretar los datos obtenidos para arribar a resultados y conclusiones.

Como redondeo del viaje, existió una instancia de plenario para presentar y debatir las hipótesis, experimentos, metodologías, resultados e interpretaciones construidas a lo largo del viaje.

BALANCE DEL VIAJE Y SUS ACTIVIDADES

Una buena síntesis de nuestro viaje podría ser el postulado de Annah Arendt: *“debemos preocuparnos por trazar experiencias en vez de doctrinas, ya que la experiencia es lo que impulsa el pensamiento y la reflexión”*. En nuestro caso, las experiencias estuvieron organizadas por un hilo conductor que fue el uso del método científico, mientras que el ambiente natural contribuyó a catalizar el planteo de interrogantes. En el proceso grupal de elaborar hipótesis, diseñar experimentos e interpretar resultados, creemos haber logrado “abrir las compuertas” del pensamiento y encauzar reflexiones propias. Reflexiones que si bien se construyeron con el sustrato de los conocimientos propios a la disciplina, lograron “desarticularse” de los

esquemas de la bibliografía partiendo de interrogantes originales y concretos sobre el ambiente y relevando datos propios para ensayar respuestas.

Expuestos a delimitaciones del problema surgidas de los propios alumnos y a la incertidumbre inherente a cualquier proceso de investigación, cuyos resultados son desconocidos *a priori*, los docentes logramos eximirnos, por momentos, de nuestro rol de “maestro explicador” *sensu* Rancière (1987). Así, se construyó un ambiente de trabajo fértil para dar lugar al tipo de experiencia educativa definida por Contreras (2010): que supone un hallazgo, el surgimiento de algo nuevo que se hace posible a partir de suspender el propio saber, de no confiarse en la experiencia adquirida. Destacamos algunos aspectos de cada etapa de trabajo.

En la primera etapa (Actividades 1 y 2), la consigna fue plantear un interrogante y generar una hipótesis acorde. Pudimos observar cómo el proceso de plantear interrogantes activó conocimientos previos, mientras que la formalización y redacción de las hipótesis implicó una función epistémica en tanto estructuración del pensamiento grupal (Giménez, 2011). En general, los primeros interrogantes planteados por los grupos fueron más amplios (y más “inabordables”) que los definidos luego de la discusión. El proceso de “afinar” el interrogante se vio facilitado especialmente cuando se articuló con la consigna de diseñar experimentos.

En la segunda etapa (Actividad 3), se hizo explícita la toma de decisiones respecto al diseño de los experimentos, mediciones y/o toma de muestras para la recolección de datos. Aquí quedó en evidencia que la solución técnica de los problemas (mediciones, muestreos, etc.) no es suficiente para convertir una situación problemática en un problema bien definido (Schön, 1992). De esta manera, el diseño de los experimentos contribuyó, en la mayoría de los casos, a un replanteo del interrogante e hipótesis iniciales. Respecto al equipamiento, el hecho de que varios grupos hayan diseñado sus propios métodos para obtener datos nos alienta a pensar que logramos, en cierto modo, evitar que los equipos direccionaran las preguntas planteadas y el desarrollo de las actividades en general.

Además de los experimentos diseñados por los alumnos se trabajó con algunos previamente diseñados por los docentes (Actividad 4). El hecho de que estos experimentos estuvieran ya diseñados pudo haber restado algo de creatividad y entusiasmo. Sin embargo, rescatamos dos aspectos positivos: en primer lugar, fueron una excusa para acercarlos a metodologías que difícilmente hubieran surgido de forma espontánea y que muchas veces entraron en

interacción con los trabajos diseñados por los propios grupos. En segundo lugar, aquellos grupos que por algún motivo terminaban más rápido con sus propios experimentos podían abocarse a estos diseñados por los docentes evitando sentirse inactivos mientras que los que aún no terminaban con sus propios trabajos no se sentían presionados a acelerar sus tiempos.

Finalmente, en la tercera etapa (Actividad 4) se llegó a la elaboración de resultados finales, interpretación y conclusiones. Esto incluyó jerarquizar la información obtenida, en algunos casos realizar recortes, tomar decisiones respecto a la presentación de los resultados y explicitar las limitaciones de la metodología empleada, que muchas veces se hicieron evidentes recién al momento de interpretar los resultados. Cada grupo expuso la experiencia al resto de los compañeros, desde el surgimiento de las hipótesis de trabajo hasta los resultados finales pasando por las mediciones realizadas y por todos los inconvenientes conceptuales y/o metodológicos que tuvieron que superar. Esta etapa incluyó la realización de un poster y de una presentación oral, seguida de intercambio de ideas alternativas que se podrían haber seguido, así como reinterpretaciones de resultados.

Durante las exposiciones de las experiencias, nos resultó destacable el grado de participación y compromiso de los grupos con los trabajos que no eran propios. Entre otros aspectos, es posible que la ausencia de una instancia de “evaluación” previa a la exposición grupal de las experiencias, haya habilitado una crítica más genuina. En varios casos, las hipótesis planteadas originalmente por los alumnos, que descansaban en las certezas de la bibliografía disponible en el viaje, fueron contrastadas. Esto puso en evidencia que las prácticas nunca son la realización concreta y precisa de los principios constitutivos de los cuerpos teóricos, sino que son estos los que se van estructurando o redefiniendo como resultado de las experiencias de confrontación empírica (Celman, 2003).

PREGUNTAS QUE QUEDAN FLOTANDO CUANDO CERRAMOS LAS COMPUERTAS

La experiencia que aquí se relata adquirió características particulares y en cierta forma, irrepetibles, considerando la cantidad de variables que no están pre-establecidas institucionalmente (destino del viaje, duración, cantidad y tipo de actividades, equipamiento disponible, etc.). Esto genera interrogantes de cara a la planificación de futuros viajes y la toma de decisiones en el seno de la cátedra. Compartimos algunas de estas preguntas.

Estamos convencidos de que el destino elegido contribuyó al entusiasmo de docentes y estudiantes. Pero, en el camino de profundizar la reflexión, cabe preguntarnos cuál de estos aspectos es más relevante... ¿la diversidad de ambientes encontrada?; ¿la diversidad de especies?; ¿el paisaje *per se*?; ¿lo prístino/con-servado del ambiente?; ¿podrían estas condiciones hallarse en destinos más cercanos?; ¿qué otros aspectos podrían ser motivadores al momento de planificar un viaje (vinculación con la comunidad local, etc.)?

Creemos también que los tiempos asignados a las actividades durante el viaje tienen características diferentes a las habituales en el contexto áulico, donde el minuterero tiene un rol incuestionable. Durante el viaje, muchas de las actividades no tienen necesariamente un "cierre", sino que se van "yuxtaponiendo" unas con otras. Este mayor grado de flexibilidad en la administración del tiempo quizás respete mejor las necesidades de maduración de procesos reflexivos en el seno de cada grupo. Nos preguntamos ¿cómo influyen la duración del viaje y los tiempos asignados a las actividades sobre la creatividad, solidez y profundidad de las reflexiones en los estudiantes? Además, la administración del tiempo seguramente influye sobre nuestro comportamiento como docentes. Probablemente, tiempos más laxos y flexibilidad en el inicio/cierre de actividades nos permitan contener un poco el "grado de ansiedad" que padecemos los docentes, promoviendo más el rol de orientar que el de direccionar las actividades grupales.

Por último, hay aspectos de los vínculos humanos que también cambian durante el viaje. El contexto espacio-temporal habilita tanto a los alumnos como a los docentes a desarrollar facetas desconocidas en el contexto del aula. Emergen características personales que estaban veladas, y que nos muestran más integralmente, mejorando la autoestima y favoreciendo la confianza en uno mismo. Por otra parte, el estar "presentes" se profundiza cuando nuestra cotidianeidad particular queda suspendida para abonar a una cotidianeidad colectiva. El "aislamiento" de todos los que nos encontramos allí genera un sentimiento de pertenencia que potencia el trabajo colectivo.

CONCLUSIÓN GENERAL

La experiencia educativa durante el viaje de campaña adquiere características singulares que en parte podrían explicarse por una temporalidad diferente a la usual en el aula. También, el

hecho de que nuestra propuesta no supuso abordar contenidos específicos de la disciplina sino integrar los ya vistos durante la cursada contribuyó a deshacernos de estructuras conceptuales o esquemas de razonamiento rígidos y, por lo tanto, a hacernos de ideas propias. La estrategia de utilizar un proceso de investigación como hilo conductor del trabajo grupal implicó colocarnos a docentes y alumnos en una misma situación de incertidumbre, acercándonos a una construcción colectiva del conocimiento disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, A. (1996). *“La crisis en la educación”. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Península, págs. 185-208.*

Bitgood, S. (1989). *“School Field Trips. An overview”. Visitor behavior. Summer, Volume IV (2).*

Celman, S. (2003). *“Sujetos y objetos en la evaluación universitaria”. Alternativas: Serie Espacio Pedagógico (Argentina).*

Chebez, J.C. (2005). *Guía de las Reservas naturales de la Argentina, Ed. Albatros.*

Contreras, D.J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *“Investigar la experiencia educativa”. Madrid, Ed. Morata. ISBN: 978-7112-625-2.*

Gimenez, G. (2011). *“Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad”. En Ortega, F. (Comp.). Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades, Ferreyra Ediciones. Córdoba, 2011.*

Rancière, J. (1987). *“El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual”. Laertes SA de Ediciones.*

Schön, D. (1992). *“La formación de profesionales reflexivos”. Barcelona. Paidós*

Fernández, R.J. (2010). *“Control versus realismo en estudios ecofisiológicos”. En Fernandez M.E. y Gyenge J.E. (Eds.). Técnicas de medición en ecofisiología vegetal. Conceptos y procedimientos. INTA, 2010.*

Trabajo práctico a campo de *Diocotophyoma* renale en una zona endémica y ribereña del Río de La Plata.

❖ **SUSANA ARCHELLI** | susanaarchel@yahoo.com.ar

❖ **LOLA BURGOS** | lolay0@hotmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

Rodrigo (1999) ha indagado a profesores y alumnos sobre el Trabajo Practico a campo (TPC) en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Este autor, en primer lugar resalta que el 100% de los alumnos encuestados *valoran como esenciales las salidas a campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales*. En Rodrigo y col. (1999) y estudios similares realizados Morcillo y col., (1998) donde se encuestan profesores en ejercicio de Ciencias Naturales también obtuvieron valores muy altos en esta cuestión.

También se recogen distintas *opciones sobre métodos* a aplicar en los TPC; Este tipo de planteamientos se manifiestan también en estudios realizados García Barros y otros (1998) o en estudios como los realizados por Rodrigo y col. (1999), (Morcillo y otros, 1998) con profesores de Ciencias Naturales activos y cuyos resultados más llamativos, con respecto a la metodología, y todos coinciden a los del *tipo más dirigido*.

En las preguntas referidas al *diseño*, los futuros profesores reconocen mayoritariamente que desearían realizar los TPC en pequeños grupos (la cursada actualmente cuenta con 10 alumnos por TP) asimismo se desprende que aunque mayoritariamente hubiesen deseado realizar el TPC las salidas al final de las explicaciones. Otros encuestados desearían «preparar contenidos nuevos en la salida», es decir que no sea una prolongación de lo ya explicado (se realizaría una breve reseña previa a la salida y explicaciones según requerimiento de las situaciones pertinentes)

Los autores refieren algunos profesores consideran que es necesaria una preparación previa de tipo geográfica (se prepararía al alumno para que lleve indumentaria apropiada) y en menor medida de tipo psicológica.

En este trabajo presentamos un diseño e implementación de un trabajo práctico a campo con un formato y una propuesta superadora al convencional” donde se contemplan todas las cuestiones anteriormente mencionadas por los autores.

Perales en 1994 define los Trabajos Prácticos como “un conjunto de actividades manipulativo-intelectivas con interacción profesor-alumno-materiales”

Rodrigo y col. (1999) “El llamado Trabajo Práctico de Campo tiene una característica que complementa a las actividades clásicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales, en las salidas con fines educativos”

Se presenta un diseño e implementación de un trabajo práctico a campo con un formato y una propuesta superadora al convencional. Consideramos que como expresa el Profesor Fullan (2002), emérito del Instituto de Ontario para Estudios en la Educación de la Universidad de Toronto, considerado como una autoridad mundial sobre la reforma educativa explica que “La motivación del alumnado es uno de los mayores problemas a los que tienen que enfrentarse los maestros. Según muestran diferentes estudios, una implicación más activa de los alumnos en los procesos de planificación, llevarían a utilizar con mayor rentabilidad su fuerza en los procesos de cambio”

En el capítulo 16 plantea cual es el futuro del cambio educativo, destacando dos conceptos que el autor considera imprescindibles para avanzar: “Responsabilidad y Comunidad profesional de aprendizaje”, y que considera deben marcar el camino a seguir. Todos los agentes que intervienen en el proceso educativo tienen un papel que cumplir, y todos ellos han de reflexionar sobre su lugar en este proceso, de forma que la educación pueda dar a las personas “la capacidad de trabajar juntas para lograr metas más altas que promuevan el bien individual y colectivo”

Con “actividades prácticas” de acuerdo con un conjunto de indicaciones explícitas de los docentes.

Los síntomas o problemas que justifican las prácticas de intervención sobre la enseñanza de las parasitosis y en especial de las Enfermedades Zoonóticas parasitarias es que necesitan un abordaje mas completo, es decir no solo trabajo Practico de laboratorio sino a campo, con el fin de comprender que significado tiene las zonas endémicas en ellas. Esto pone al estudiante en situación de acercarse a prácticas profesionales vinculadas con algunos ámbitos de ejercicio de la profesión, como manejo de diversos animales, extracción de muestra, extirpación de órganos patológicos con el parásito en cuestión (riñón donde solo queda la capsula renal y el parásito ha destruido el tejido renal) etc.

Una zoonosis es cualquier enfermedad que puede transmitirse de animales a seres humanos. La palabra se deriva del griego zoon (animal) y nosis (enfermedad). Se trata de enfermedades que afectan generalmente a los animales vertebrados, incluyendo al hombre. El campo interdisciplinario que emerge de la medicina de la conservación, que integra la veterinaria humana y ciencias ambientales, se refiere en gran parte a zoonosis.

En epidemiología, una epidemia (del griego *Ενδημία* en una población") es un proceso patológico que se mantiene a lo largo de mucho tiempo en una población o zona geográfica determinada. Generalmente se trata de enfermedades infecciosas. La enfermedad se mantiene a lo largo del tiempo en un nivel estable, incluyendo variaciones estacionales. Por tanto, es una enfermedad localizada en un lugar determinado y con un alto número de personas afectadas.

Condiciones que posibilitan su desarrollo:

- Adecuada cantidad de alumnos(diez)
- La Facultad cuenta con transporte propio.
- Buena disponibilidad de los docentes:

Son 5 los docentes involucrados y que conducen según su especialidad, ya que todos son Bacteriólogos con carreras de grado diferente:

- Los veterinarios: practicas sobre los animales desde extracción de sangre, sondaje vesical, cirugía (nefrectomía), tratamiento.

- Los médicos y biólogos: encuestas, talleres sobre medidas de prevención, para el hombre y los animales, toma de muestras: hombre y ambiente, diagnóstico y tratamiento.
- La cátedra cuenta con recursos materiales e insumos transportables: camilla plegable, miniproyectores, microscopios, estereoscopios, sondas, tubos de centrifuga y frascos para recolección de muestras.

Tiempo que demandaría este TP:

- TP a campo: tiempo de 4 hs.
- Procesamiento en el laboratorio de la cátedra de las muestras recolectadas 3 hs.
- El desarrollo de los T.P. áulicos es habitualmente de 6 hs incluido el teórico.

Espacio físico de TP a campo:

- Patio semicubierto, cedido por la Unidad Sanitaria del Barrio El Molino. Esto se realiza mediante un convenio de, la secretaria de Salud de Ensenada y la UNLP.

Localización del área del trabajo práctico:

- Punta Lara; Ensenada; Buenos Aires.
- Zona de influencia: Suburbano
- Barrio: El Molino

INTRODUCCIÓN

Las parasitosis constituyen un importante problema de salud pública que involucra aspectos ambientales, socioeconómicos y culturales.

La denominación “parásito” se ha utilizado para designar a organismos que abusan de otros para su subsistencia y la realidad es que, en ocasiones, los efectos de los parásitos causan daños poco detectables. Del millón y medio de especies animales conocidas, se considera que más del 10% tienen vida parasitaria.

Si buscamos el origen etimológico en la raíz griega de la palabra parásito, podemos definir a estos organismos como " individuos que se alimentan junto a otros" (para: al lado, sito: alimentarse). Tal como lo define el Diccionario de la Real Academia Española, parásito se le puede llamar a “un organismo animal o vegetal: que vive a costa de otro de distinta especie, alimentándose de él y debilitándolo sin llegar a matarlo.

Los estudios parasitológicos comienzan con los egipcios (papiro de Ebers, 1550A.C.) se describe probablemente al gusano *Taenia saginata* de hasta 20 metros.

Aristóteles (384 – 322 A.C.) asignó una clasificación a los gusanos intestinales y los denominó anchos, aplanados, cilíndricos y filiformes.

Otros naturalistas como Plinio el Viejo (23 – 79) y Galeno (130 – 200), se ocuparon de ellos y hablan de diversos parásitos, sobre todo de gusanos intestinales del hombre y de algunos animales.

Sin embargo, no es sino hasta el siglo XVII, con la invención del microscopio, que se puede decir que verdaderamente comienza la historia de la Parasitología como una rama de la Biología.

En los países desarrollados, las enfermedades parasitarias han sido erradicadas o tienen muy poca significación en el presente. La persistencia de la parasitosis está estrechamente vinculada a diferenciales climáticas, fenómenos demográficos y a deficiente desarrollo socioeconómico de las diferentes zonas del planeta.

El área seleccionada es una zona endémica (ya definida) para el parásito modelo (*Diocotophyma renale*) motivo del TPC posee características ecoepidemiológicas apropiadas. Como son el ambiente ribereño (porque el hospedador intermediario es acuático) la población precarizada con conductas higiénico-sanitarias inadecuadas como hacinamiento, promiscuidad y alta densidad de caninos enfermos (hospedador definitivo y diseminador de esta parasitosis) , El hospedador definitivo se contamina con larvas infectantes, al beber agua

conteniendo anélidos o ingerir hospedadores transporte como ranas, anguilas y peces de agua dulce, crudas o poco cocidas. Todos estos factores favorecen la presencia de enfermedades transmisibles como: la Dioctophimosis canina. Los canidos del lugar seleccionado, presentan altos porcentajes con esta parasitosis.

Esta situación favorece la diseminación de agentes infecciosos e incrementa la posibilidad del hallazgo también de otras enfermedades parasitológicas.

Estas características del área seleccionada ameritan entonces nuestra intervención y a la vez permite un global aprendizaje de la Parasitología en los estudiantes, sin fragmentaciones ni recortes, como sucede cuando se aborda la parasitología desde el TP con formato tradicional.

LAS ACCIONES CONCRETAS QUE NOS PROPONEMOS CON LOS ALUMNOS:

Encuesta, diagnósticos, tratamientos, educación para la salud, esterilizaciones, desratización y fumigación, redundarán en el logro de los objetivos para los pobladores y los estudiantes.

Mediante tareas dirigidas por los docentes nos proponemos no solo modificar de manera sustentable la situación epidemiológica actual de los lugareños, sino la toma de conciencia por parte de los estudiantes, sobre las Zoonosis Parasitarias, uno de los objetivos de la materia, y la importancia de prevenir las enfermedades transmisibles y además sanear el ambiente. Los humanos también pueden actuar como hospedadores definitivos, siendo la Dioctofimosis una enfermedad zoonótica. Sin embargo, en el hombre son más frecuentes las localizaciones extrarrenales. Se han hallado diversas ubicaciones con sintomatología inespecífica.

OBJETIVOS:

“Desde el punto de vista de los objetivos que se pretenden con el trabajo práctico en Ciencias existiría una amplia gama de intenciones según los distintos autores existiría un gran consenso entre profesores y alumnos que relacionarían directamente las actividades

prácticas con dos grupos de objetivos: los de desarrollo de actitudes y los de mejora de destrezas cognitivas". (1)

Objetivo General:

- Trabajo Práctico a campo con intervención interdisciplinaria: estudiantes-docentes-comunidad.
- Toma de conciencia de las enfermedades zoonóticas y endémicas en su hábitat natural.
- Adquirir experiencia y habilidades: manejo de animales, toma de muestra.

Objetivos específicos:

- Actualizar conocimientos sobre Enfermedades Zoonóticas Emergente
- Reconocer a los parásitos como agentes etiológicos de enfermedades que afectan a gran parte de la población mundial.
- Realizar tareas educativas respecto a enfermedades transmisibles.
- Concientizar a los estudiantes sobre la transmisión y prevención de estas enfermedades.
- Estimular la receptividad de los alumnos para que valoren la importancia del trabajo en equipo.
- Acompañar y orientar a los estudiantes en su actuación en tareas propias de la profesión que desarrollarán en el futuro y su interacción con la comunidad y con sus pares de otras disciplinas (la carrera al ser de post-grado, los alumnos son : Médicos , Veterinarios, Biólogos, Bioquímicos y otras carreras de orientación biológica).
- Desarrollar habilidades prácticas parasitológico en manejo y procesamiento de muestras.

- Con respecto a nuestro TP: concientización sobre la necesidad de realizar control de natalidad en caninos y realización de esterilizaciones en el barrio, a fin de controlar la Dioctophimosis.
- Diseño y elaboración conjunta (docente –alumno) de encuestas para pacientes humanos y caninos, a fin de obtener datos
- Adquirir el aprendizaje y experiencia sobre la Recolección de Muestras de Orina en animales para el diagnóstico de esta enfermedad.
- Elaboración conjunta de protocolos de informes.
- Toma de muestra de los tres universos involucrados en esta parasitosis: Humanos-caninos-medios acuosos.
- Aplicación de las Técnicas diagnósticas
- Solicitud a la Municipalidad de Ensenada de un quirófano móvil para nefrectomía de caninos, con el fin de la no diseminación de la enfermedad.

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA:

La elección del tema se realizó considerando distintos ejes, que en la presente propuesta se ensamblan a fin de realizar intervenciones actualizadas, socialmente significativas, colectivas, integradoras, motivadoras y que sean realizables al corto plazo, uniendo y optimizando necesidades, oportunidades, y voluntades. Estos ejes corresponden a los marcos teóricos de la materia de los que forma parte. Aquí se recuperan y resignifica en función de superar los problemas planteados y detectados:

Eje 1. “Una Salud”: (Garza y Arvizu, 2012), marco conceptual incorporado recientemente por la OMS. Desde ese paradigma es que se sustenta esta propuesta.

Eje 2. Selección de una población con necesidades básicas insatisfechas: Se seleccionó el área modelo para realizar el trabajo práctico a campo (TPc), considerando el concepto de M. C. Davini (2008): “se trata de un ambiente que facilita el desarrollo de la enseñanza y el

aprendizaje". Este se construye desde el conocimiento de un área que se encuentra en el Barrio "El Molino". Es un lugar ribereño al Río de La Plata correspondiente a la localidad de Ensenada, Provincia de Buenos Aires. Sus características geográficas resultan interesantes por pertenecer al Gran Bañado y a la Selva Marginal, (Lentini Rocca, 1997). Allí el río presenta sus pequeñas ramificaciones que ingresan y en forma de zanjones llegan a las viviendas de los pobladores del lugar. Esto permite que se cierren ciclos biológicos de parásitos, algunos zoonóticos, con una población precarizada con conductas higiénico-sanitarias inadecuadas. Lo descripto amerita la intervención y a la vez permite un aprendizaje de la Parasitología en los estudiantes.

Eje 3. Perspectiva pedagógico Didáctica: Mediante tareas dirigidas por los docentes, la Cátedra se propone la formación de los estudiantes y, a la vez, procura modificar de manera sostenible la situación epidemiológica actual de los lugareños. Supone la toma de conciencia por parte de los estudiantes, sobre los fundamentos del campo específico-que es parte de los objetivos de la materia, como dimensión relevante de la actividad profesional futura.

La soledad que se asocia normalmente a la actuación profesional de los agentes educativos debe ser sustituida por el trabajo colaborativo (Hargreaves, 2005) que favorezca la innovación educativa. En ese sentido se vuelve un imperativo "crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo" (Carbonell, 2001).

El trabajo práctico a campo (TPc) es un formato y una propuesta superadora al convencional, que busca producir un impacto positivo desde su diseño e implementación, al involucrar activamente a los estudiantes. Impera una importante "motivación del alumnado que es uno de los mayores problemas". Según muestran diferentes estudios, una implicación más activa de los alumnos en los procesos de planificación, llevarían a utilizar con mayor rentabilidad su fuerza en los procesos de cambio" (Fullan, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

Davini, M. C. (2008) Métodos de Enseñanza. Buenos Aires, Santillana.

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la Educación. Barcelona: Octaedro.

Garza Ramos J, Arvizu Tovar L. (2012). Hacia una salud: Propuesta en el marco de la Administración Pública Federal en México. Ed. Yire. 1° Ed México.

Hargreaves, A. (2005) Profesorado, Cultura y postmodernidad. Madrid, Morata.

Lentini-Rocca María Carmen (1997) Mirando al sur rural de la región La Plata, Berisso, Ensenada. Instituto de Planeamiento Físico y Protección Ambiental.

Morcillo, J. O.; Rodrigo, M.; Centeno, J. O. y Compiani, M. (1998). Caracterización de las prácticas de campo: justificación y primeros resultados de una encuesta al profesorado. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 6 (3).

Perales, F. J. (1994). Los trabajos prácticos y la didáctica de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 12 (1).

Rodrigo M, Morcillo J, Borges R, Calvo M, Cordeiro N, Garcia F. "Concepciones sobre el trabajo práctico de campo: una aproximación al pensamiento de los futuros profesores. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid" Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496. 1999, vol, 10. N° 2.

Problemática de la enseñanza en campos esenciales de ciencias naturales: modelo de intervención didáctica en una clase de ciencias.

- ❖ **SUSANA ARCHELLI** | susanaarchel@yahoo.com.ar
- ❖ **LOLA BURGOS** | lolay0@hotmail.com
- ❖ **HUGO HERNÁNDEZ** | hhernandez@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

TÓPICO GENERATIVO: "ENFERMEDADES ZONÓTICAS: TOXOCARA CANIS"

"Los tópicos generativos son temas centrales para uno o más dominios o disciplinas (...) suscitan la curiosidad de los alumnos (...) son interesantes para el docente (...) son accesibles (...) permiten establecer numerosas conexiones: por ejemplo vincularlos a experiencias previas..." Tina Blythe

Temas generativos son aquellos que promueven comprensión y se caracterizan por tres rasgos:

- 1) Son centrales en la disciplina o en el área
- 2) Resultan interesantes por su vinculación a la realidad o a la actualidad del alumno.
- 3) Tienen o admiten relaciones con otros muchos temas de la propia disciplina o de otras.

MATERIA: PARASITOLOGÍA COMPARADA (DURACIÓN ANUAL)

Programa de la carrera de Microbiología Clínica e Industrial, correspondiente al 1° año de la carrera anteriormente mencionada.

Los ingresantes a la carrera son recientemente egresados de carreras biológicas.

- Temas vinculados con el tópico:

Vinculación transversal:

- Inmunología I
- Vinculación vertical:
- Inmunología II
- Microbiología Aplicada (EPTA)
- Análisis Clínicos

TP a campo: tiempo de duración 3 hs.

Espacio físico de TP a Campo:

- Punta Lara; Ensenada; Provincia de Buenos Aires.
- Zona de influencia: Suburbana.
- Barrio: El Molino.

La cátedra cuenta con recursos materiales e insumos propios transportables: camilla plegable, miniproyectores, microscopios, Lupa estereoscópica, y frascos para recolección de muestras.

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICO DE LA PROPUESTA:

Moreira, M.A.

2° Principio: "aprender a partir de distintos materiales Educativos"

7° Principio: "el nuevo conocimiento interacciona con el conocimiento previo y se ancla en él"

9° Principio: "diversidad de estrategias de enseñanza"

Rodrigo y col. (1999)

Resalta "que el 100% de los alumnos encuestados valoran como Esenciales las salidas a campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales".

Morcillo y col. (1998)

Sobre el diseño, los futuros profesores reconocen mayoritariamente que los TPc deben realizarse en pequeños grupos. Los autores refieren que es necesaria una preparación previa.

Rodrigo y col. (1999)

"El llamado TPc tiene una característica que complementa a las Actividades clásicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales, en las salidas con fines educativos"

Fullan, M. (2002)

Prof. Emérito del Instituto de Ontario para Estudios en la Educación de la Universidad de Toronto "La motivación del alumnado es uno de los mayores problemas a los que tienen que enfrentarse los maestros"

Perales, F.J. (1994)

Define los Trabajos Prácticos como "un conjunto de actividades manipulativo-intelectivas con interacción profesor-alumno-materiales"

Por todo ello nosotros presentamos un diseño e implementación de un trabajo práctico a campo con un formato y una propuesta superadora al convencional (Prácticas áulicas).

METAS DE ENSEÑANZA:

"Se conocen como metas de comprensión los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro hacia dónde habrán de encaminarse." (...) "describen cuanto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo" T. Blythe

- 1) Lograr que el estudiante mediante el Trabajo Práctico a campo sea capaz de trabajar en forma integrada: estudiante-docente-comunidad.
- 2) Estimular la receptividad de los alumnos para que valoren la importancia del trabajo en equipo
- 3) Reconocer a los parásitos como agentes etiológicos de enfermedades transmisibles zoonóticas, que afectan a gran parte de la población mundial.
- 4) Concientizar a los estudiantes sobre la transmisión y prevención de estas enfermedades
- 5) Adquirir experiencias y habilidades: manejo de animales comunicación con los propietarios de mascotas.
- 6) Toma de muestra de los tres universos involucrados en esta parasitosis: Humanos- caninos- ambiente.
- 7) Elaboración de protocolos de informes.
- 8) Normas de Bioseguridad.
- 9) Acompañar y orientar a los estudiantes en su actuación en tareas propias de la profesión que desarrollarán en el futuro y su interacción con la comunidad y en forma interdisciplinaria

MODELO O DISEÑO DE CLASE:

"Planificar la clase de una materia no es solo armar un listado de temas. Una planificación debe, además de contemplar los conceptos abordados, especificar las actividades de los contenidos puestos en acción" P. Carlino

Contenidos: (programa analítico de la materia)

Descripción de la morfología, biología, epidemiología, acción patógena, sintomatología, diagnóstico, diagnóstico molecular, tratamiento y profilaxis de los géneros implicados en la

salud Humana y animal correspondientes a los Órdenes.

Contenidos: (de la clase)

1) Introducción:

Las parasitosis constituyen un importante problema de salud pública que involucra aspectos ambientales, socioeconómicos y culturales.

2) Definición de Zoonosis

3) Definición de Enfermedades Zoonóticas:

4) Desarrollo del modelo *Toxocara canis*

Morfología

Biología

Epidemiología

Acción patógena

Sintomatología

Diagnóstico

Tratamiento y profilaxis

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN:

"Los desempeños de comprensión son actividades que exigen a los alumnos usar sus conocimientos previos de manera nueva o en situaciones diferentes para construir la construcción del tópico de la unidad. En los desempeños de esta índole los alumnos reconfiguran, extrapolan y aplican lo que saben. (...) Por otra parte exigen que los alumnos muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada, haciendo que su pensamiento se torne visible. No es suficiente, pues, que estos reconfiguren, amplíen, extrapolen y apliquen cuanto saben en la intimidad de sus pensamientos". T. Blythe

"Para que los alumnos aprendan...deben haber participado en las prácticas conjuntamente con quienes ya las dominan, de modo de recibir guía y retroalimentación de ellos". P. Carlino

RELEVAMIENTO DE CONOCIMIENTOS DURANTE EL DESARROLLO DEL PRÁCTICO:

1. Ubicar taxonómicamente a *T. canis*
2. Reconocer elementos parasitarios: de diseminación e infectantes.
3. Describir sus ciclos biológicos, acción patógena, diagnóstico, tratamiento y profilaxis.
4. Realizar técnicas diagnósticas.
5. Informes de resultados.

Los veterinarios:

1. Realizaran prácticas sobre los animales.
2. Extracción y observación de MF en fresco
3. Tratamiento de animales parasitados

Los médicos y biólogos:

1. Encuestas habitacional y de salud.
2. Talleres sobre medidas de prevención, para el hombre y los animales.
3. Toma de muestras: hombre y ambiente
4. Diagnóstico y tratamiento.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA:

"La evaluación diagnóstica continua es el proceso por el cual los alumnos obtienen

realimentación para lo que están haciendo, basada en criterios claramente articulados aplicables a los desempeños logrados. En esencia, es el proceso de reflexionar sobre los desempeños para medir los progresos respecto de las metas de comprensión". T. Blythe

PROCESOS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE

- La evaluación debe ser parte de la enseñanza.
- Forma parte del intento de que el estudiante aprenda.
- Supone la autoevaluación como método de enseñanza
- Evaluación también de destrezas en la aplicación de los métodos diagnósticos y descripción esquemática de ciclos biológicos.
- En todos los casos debe contemplarse:
 - Lenguaje claro y especializado.
 - Correcta organización de los contenidos y de las prácticas.

Una buena evaluación debe ser:

1. Válida, evalúa lo que enseña
2. Explícita, porque comparte los criterios con quienes serán evaluados.
3. Educativa, promueve el aprendizaje.
4. Internalizable, forma criterios de autoevaluación.

Paula Carlino.

Escribir leer y Aprender en la Universidad (2005)

En este TPc nos basamos en la Evaluación diagnóstica continua, donde se evalúan los desempeños de comprensión. (T. Blythe)

Se le exige al alumno ir más allá de cuanto sabe ya que participan durante todo el TPc de una variedad de desempeños comprensivos, con el apoyo de la información previa proporcionada por el docente, sobre el tópico.

BIBLIOGRAFÍA

Blythe Tina y col. (1999) La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente.

Carlino Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la Educación.

Morcillo, J. O.; Rodrigo, M.; Centeno, J. O. y Compiani, M. (1998). Caracterización de las prácticas de campo: justificación y primeros resultados de una encuesta al profesorado.

Moreira Marco Antonio (2005) Aprendizaje significativo crítico.

Perales, F. J. (1994). Los trabajos prácticos y la didáctica de las ciencias.

Marco teórico, prácticas y reflexión crítica como parte de la estra-tegia educativa.

❖ **JULIÁN BOVER** | jbover@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

ANTECEDENTES

La experiencia en la revisión curricular de carreras como la de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, ha despertado sin dudas, el interés por interpretar hacia donde direccionar la formación de los profesionales del futuro a partir del análisis de las nuevas necesidades y también de la dinámica en la generación de nuevas disciplinas y conocimientos. Este escenario, presenta como desafío, el compromiso de la comunidad universitaria y de la propia facultad, en repensar de manera continua la misión institucional, poder compartir una visión y desde este lugar reflexionar acerca de los contenidos y las prácticas educativas.

En este sentido, se implementan entre otras acciones desde hace ya unos años, espacios extracurriculares de carácter electivo y obligatorio. Estos cursos promueven la movilidad en la incorporación de contenidos y cierta flexibilidad en lo que respecta a la readaptación de las propuestas en cada una de sus ediciones.

La incorporación de nuevos contenidos a través de este tipo de cursos se presenta como una instancia propiciatoria pero no ajena a ciertos desafíos a considerar como son la articulación con los cursos de la carrera, el desarrollo de un enfoque inter y multidisciplinar y el adecuado direccionamiento hacia alumnos según la instancia en los recorridos formativos.

CURSO ELECTIVO DE BIOSEGURIDAD, LA PROPUESTA

La evolución de los sistemas científico-tecnológicos y productivos, y el surgimiento y conocimiento de agentes de riesgo y los peligros consecuentes, han propiciado el desarrollo de una disciplina y la ampliación de sus fronteras como tal: la bioseguridad. Su objeto de estudio es el riesgo biológico, los principios, medidas y prácticas tendientes a prevenirlo y minimizar la expresión del peligro derivado de la exposición a factores de riesgo. El fin es, entonces, evitar la exposición no intencional a agentes de riesgo biológico y toxinas o su liberación accidental.

El médico veterinario se encuentra expuesto a riesgos específicos no sólo de tipo biológico, sino también de índole física, química y traumática propios del desempeño profesional. Resulta entonces necesario para el médico veterinario tener nociones tanto de bioseguridad como de las temáticas concernientes a la seguridad en su desempeño profesional.

Este curso pretende aportar a la formación del futuro veterinario herramientas teórico, prácticas y técnicas que haga del ejercicio profesional una práctica segura que incluya la preservación del estatus de salud de los sujetos, de las poblaciones y del ambiente.

Debido a su ineludible vinculación directa o indirecta con los animales y los subproductos de origen animal, el ejercicio de la práctica profesional del médico veterinario se encuentra atravesado por una gran diversidad de riesgos y peligros que transforman dicha práctica en una de las más comprometidas. De esta manera la responsabilidad en el ejercicio de la profesión pone en juego aspectos del campo profesional, que abarcan a la responsabilidad ética y social como agente de salud.

En este sentido se entiende a la bioseguridad como un eslabón fundamental en la prevención de las zoonosis. De acuerdo a la OPS (2001) se han descrito más de doscientas zoonosis que involucran a todo tipo de agentes, entre los que se incluyen bacterias, parásitos, virus y agentes no convencionales. Para dar una idea de la magnitud de esta cuestión puede mencionarse la estimación efectuada por la OIE/FAO (2009) según la cual no menos del 60 por ciento de los patógenos humanos y el 75 por ciento de las enfermedades de reciente aparición son enfermedades zoonóticas. A su vez, éstas representan el 80 por ciento de las enfermedades infecciosas conocidas.

Si bien este escenario explica de por sí la relevancia que adquiere la temática vinculada con la bioseguridad en el campo laboral particular en el que se desenvuelven los profesionales veterinarios, el nivel de exposición a los factores de riesgo es mucho más extenso que el de los factores biológicos representados por las zoonosis e incluye, entre otros, los de índole traumático (cuando se hace referencia al trabajo con animales de gran porte o mordedores); físicos (ante la exposición a radiaciones en métodos complementarios); químicos (tales como solventes utilizados en laboratorios, realización de preparados anatómicos, histológicos, y revelado de placas radiográficas entre otros).

Las medidas de prevención ante estos factores de riesgo no infectantes, inherentes a diversas actividades habitualmente desempeñadas por el veterinario, se definen como seguridad asociada a la labor profesional.

Se entiende a la bioseguridad en sentido amplio; en un ejercicio de interacción con principios de epidemiología, sanidad animal, gestión de riesgo y bienestar animal, entre otros. Asimismo, resulta necesario abordar la temática del cuidado y preservación del ambiente respecto de los desechos originados en los laboratorios, en las actividades industriales derivadas del sector y en las instancias productivas agropecuarias.

A lo antes expuesto, se suma el reconocimiento del ámbito académico sobre la necesidad de incluir en la formación del médico veterinario los contenidos vinculados a las temáticas aquí referenciadas.

En este sentido, desde los estamentos internacionales de referencia como la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE) y desde las mismas instancias encargadas de acreditar la educación universitaria veterinaria, han interpretado oportunamente, la necesidad de incorporar desde la instancia del grado la disciplina en cuestión.

El desarrollo de un curso que abordara la problemática de la bioseguridad y la seguridad laboral asociada al ejercicio profesional del veterinario, tuvo surgimiento también, en el importante impulso que esta disciplina ha presentado más allá de las fronteras de esta profesión, se ha reconocido la necesidad y la relevancia de un abordaje que considere para el caso específico de las ciencias veterinarias, las diversas expresiones posibles del riesgo

biológico, el potencial impacto en la salud pública, en las poblaciones animales y en el ambiente todo.

El primer desafío surgió a la hora de pensar la propuesta, no sólo fue definir el recorte de contenidos, fue pensarlos en función de objetivos pedagógicos, trabajar para responder al por qué de esas incorporaciones en virtud de las necesidades actuales y futuras del alumno.

En este sentido, la dificultad inicial se presentó al reconocer que la bioseguridad es una necesidad que acompaña al alumno desde las instancias iniciales y de manera creciente a lo largo del recorrido por la carrera, pero también va creciendo la complejidad posible en el tratamiento de los contenidos. Es entonces que se considera necesario incorporar el tratamiento y la inclusión de temas vinculados en los distintos cursos de la carrera y desarrollar un curso electivo como espacio complementario dirigido a estudiantes avanzados. De esta forma, y desde la posición del alumno, se accede a una instancia en la que se aborda el tratamiento de un recorte de temas de carácter multi e interdisciplinar que atraviesan diferentes ámbitos de la actividad veterinaria ya reconocidos por el alumno.

Por lo expresado en párrafos anteriores, podemos definir al espacio generado a partir de la existencia del curso, como de índole complementario ya que como se ha expresado, resulta ineludible el abordaje previo en otros cursos. El vigoroso surgimiento de los temas en los últimos años asociados a la bioseguridad, ha suscitado un compromiso dispar en el tratamiento por parte de los diferentes cursos, no obstante lo cual, los alumnos reconocen su existencia y relevancia al arribar al curso electivo.

PEDAGOGÍA Y ENFOQUE: LA ENSEÑANZA DE LAS BIOSEGURIDAD

El propósito del curso es promover un proceso de formación en el tema desde una perspectiva amplia que supere la dicotomía teoría y práctica, concebir al conocimiento como un saber único donde teoría práctica son parte de un todo indisoluble. Este enfoque apunta a poner en tensión, ciertos sesgos existentes producto de las diversas formas que adopta la enseñanza de la bioseguridad. En este sentido se propone superar la lógica de concebir a la bioseguridad solo como una herramienta específica e instrumental hacia una formación teórica reflexiva de un saber que aporta fundamento a las prácticas profesionales del veterinario.

Desde este curso se propone ampliar, profundizar y complejizar el trabajo en este campo disciplinar utilizando al taller como una metodología que permite la reflexión grupal e integral promoviendo la construcción colectiva de conocimiento.

Para poner en práctica esta modalidad de enseñanza, se reconoce el aporte de otras disciplinas emparentadas a saber cómo son: enfermedades infecciosas, epidemiología, análisis de riesgo, bienestar animal, seguridad e higiene, comportamiento animal, entre otras, con intereses comunes en el abordaje de ciertos conocimientos relevantes en relación al tratamiento del tema. La bioseguridad se presenta en este curso, como una construcción en la que los alumnos participan a partir de la visualización de las diferentes formas y dimensiones que adopta el riesgo.

La identificación de factores o agentes de riesgo objetivo y del subjetivo o también denominada percepción del riesgo y del profesional veterinario como un agente partícipe necesario en el desarrollo de la bioseguridad. En esta dirección, se inicia el trabajo definiendo a la bioseguridad con distintos alcances y enfoques, desde la OMS para el ámbito de los laboratorios y otras más amplias como la de la FAO. La propuesta de redimensionar los alcances va acompañada de la organización de la clase, en algunos casos se parte de la exposición docente de los lineamientos generales y del desarrollo de actividades prácticas bajo la modalidad de talleres. En otros y según las características del grupo, se trabaja en la construcción de conocimientos retomando saberes adquiridos, estableciendo el rol docente en este caso, en la coordinación del direccionamiento del trabajo hacia el objetivo pedagógico planificado en el curso. Se promueve la construcción colectiva y se toma al consenso, la discusión y también al disenso, como forma de incentivación a la participación. Poner en tensión los límites de definiciones establecidas y también invitar a la construcción de nuevos paradigmas en la materia, es en otras, una estrategia para el planteo del marco teórico inmerso en una actividad práctica. A tales efectos, y a modo de ejemplo, se seleccionan casos prácticos y se propone a los distintos grupos de alumnos establecer posiciones críticas en diferentes contextos hipotéticos; se incorporan entonces matices, situaciones de incomodidad que invitan al análisis con reflexión crítica.

Para ejemplificar acerca del trabajo de taller realizado en el que se integra el marco teórico y la práctica de manera reflexiva, se presentan a continuación consignas abordadas:

Efluentes

Se brindó material de lectura sobre el tema de efluentes en laboratorios de producción de biológicos, frigoríficos, feed lot, establecimiento de producción de aves y porcinos. A partir del abordaje de los distintos sistemas, se trabajó problematizando acerca de la existencia de distintos tipos de laboratorios y modelos productivos y la consecuente incidencia de esto en la gestión del riesgo biológico.

Rabia

Se trabajó presentando una hipótesis de caso a saber:

“Llega al Hospital de Pequeños Animales de la FCV un gato que se encontraba jugando con un murciélago moribundo con síntomas compatibles a la rabia. Al momento de la atención un profesional veterinario es mordido por el animal.”

Los alumnos trabajaron inicialmente recuperando saberes adquiridos en la carrera y durante el curso. Posteriormente, debían presentar una respuesta indicando el proceder desde la ocurrencia del accidente y otra dando cuenta sobre cómo proceder desde una perspectiva de bioseguridad para minimizar los riesgos de ocurrencia de ese accidente.

Ebola

En el transcurso del año 2014, en el mundo se incrementaron los casos de esta enfermedad zoonótica, se presentó lectura informativa acerca de la epidemiología la misma entre otras. Se presentó como consigna, el desarrollo de un material con el objeto de la extensión profesional.

Partir de que en las cercanías de nuestra ciudad tenemos las ciudades de Berisso y Ensenada, y que allí hay monos, murciélagos y un puerto. Pensar el dictado de un curso para veterinarios que trabajen en Servicios Municipales que incluya qué se debe saber sobre el Ebola y las prácticas de bioseguridad correspondientes.”

ELEMENTOS DE PROTECCIÓN PERSONAL Y PRÁCTICAS.

Otra consigna trabajada, es a partir de la presentación de distintos casos clínicos en diferentes escenarios, se analizan grupalmente y después se selecciona el material necesario

para la realización de distintas prácticas clínicas minimizando los riesgos. Finalmente se trabajó problematizando acerca de cómo proceder ante la ocurrencia de deficientes condiciones para afrontar la práctica.

Otra actividades que se proponen es e el dialogo e intercambio con otros profesionales, que se integran al trabajo pedagógico en carácter de docentes invitados, los mismos, aportando perspectivas, distintos enfoques y experiencias que enriquecen a la propuesta sumando miradas y diversidad de posiciones teóricas respecto del tema. Aspecto fundamental en la formación del estudiante, futuro veterinario.

QUE SE ENSEÑA EN EL CURSO DE BIOSEGURIDAD:

El curso se encuentra estructurado, en 10 Actividades Presenciales Obligatorias (APOS), Se inicia con un trabajo que a lo largo de dos clases busca poner en discusión las diferentes definiciones y perspectivas sobre la bioseguridad, reconociendo la importancia de que no hay únicas miradas sobre esta disciplina. A partir de esa multi dimensión conceptual, se reconoce que los diferentes ámbitos de desempeño profesional del veterinario enfatizan aspectos distintos de la bioseguridad, entre los que podemos mencionar al medio rural, al hospitalario, como también, ámbitos que presentan riesgo para el ambiente y para poblaciones animales en establecimientos de producción intensiva. Asimismo, organismos de referencia internacionales y/o nacionales como la OMS, la OIE, FAO presentan sus objetivos y enfoques.

La disciplina se constituye a partir de la existencia de riesgo, aprender a identificar el peligro y a efectuar un análisis de riesgo, forma parte de una ejercitación inicial.

Finalmente en esta primera unidad que involucra las APO 1 y 2, se propone reflexionar sobre una construcción multi e interdisciplinar, se la constituye como tal, a partir de conocimientos que se toman de otras áreas del saber.

A partir del APO 3 y hasta el 7 inclusive, se trabaja profundizando la mirada práctica, sobre el ejercicio de la bioseguridad y la seguridad laboral en los distintos ámbitos laborales.

El APO 8 aborda una mirada sobre la cuestión ambiental, el tratamiento de residuos y efluentes originados en los laboratorios y en las distintas actividades productivas, promoviendo una integración entre el desarrollo teórico práctico trabajado en el curso.

La evaluación es en este curso concebida como parte del proceso formativo. Por lo mismo, desde las instancias iniciales y a lo largo de todo el curso, se plantean actividades que permiten dar cuenta de ese proceso. En este sentido, la última parte, los APO 9 Y 10, está destinada a la evaluación del curso en la que los alumnos presentan su propia perspectiva a través de trabajos individuales y grupales. El propósito de esta modalidad de evaluación es el de profundizar la participación de los alumnos en la integración de los conocimientos adquiridos y otros retomados durante el recorrido del curso en el marco de una actividad práctica. Las consignas a cumplir, se presentan en la instancia inicial del curso y promediando el mismo se presentan los temas para el trabajo colectivo. La evaluación concluye con un plenario en el que se interrogan las conclusiones a las que los distintos grupos arribaron en la presentación de sus trabajos. Se presentan distintas perspectivas y enfoques y se registran las argumentaciones.

Desde el punto de vista de la evaluación individual a los efectos de la calificación de los alumnos, la misma se constituye de tres componentes a saber: la calificación del trabajo individual, la del trabajo grupal y una tercera dada por el desempeño del alumno a lo largo del curso.

CONCLUSIONES

El curso como propuesta electiva optativa aporta a la formación del veterinario el trabajo reflexivo sobre la bioseguridad. Este contenido, es un área de vacancia en el plan de estudios actual y la mirada del mismo propone una visión que supere el saber técnico aportando reflexión teórica y conceptual.

La propuesta presenta como norte superar la dicotomía teoría práctica en la formación del médico veterinario. Promover la horizontalidad en el espacio educativo a través de la participación activa en la producción de saberes. Se trabaja con la idea de romper los compartimentos establecidos desde las distintas áreas de conocimiento promoviendo el

rol en el que el alumno sea un partícipe activo del proceso formativo a través de la metodología del taller.

BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, E. (1999) *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Magisterio del Río de La Plata

Auyero, J.; Swistun D.A. (2008) *Inflamable, Estudio del Sufrimiento Ambiental*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Beck, U. (1986) *La sociedad del riesgo..* Buenos Aires. Ed. Paidós Básica

FAO (2001) *Comité de Agricultura: la bioseguridad en los sectores de la alimentación y la agricultura*. Roma www.fao.org

OIE (2012) *Biosafety and biosecurity in the veterinary microbiology laboratory and animal facilities. Chapter 1.1.3. Manual of Diagnostic Tests and Vaccines for Terrestrial Animals*.

OMS (2000) *Manual de bioseguridad en el laboratorio-Tercera Edición*. Norma IRAM 80059.

Piqué Simón, B. Forés Miravalles, A. (2012) *Propuestas Metodológicas para la Educación Superior*. Ed. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Barcelona, España.

Propuesta de una actividad práctica experimental que genere interés y ponga en contexto la química para las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal.

- ❖ **PAULA CARASI** | pulicarasi@hotmail.com
- ❖ **ALEJANDRA QUIROGA** | alejaquiroga@gmail.com
- ❖ **CLAUDIO CERRUTI** | claudiocerruti@hotmail.com

***Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Facultad de Ciencias Exactas |
Universidad Nacional de La Plata***

Para los estudiantes de enseñanza secundaria la comprensión de la Química supone un esfuerzo mayor que en otras áreas. Por otro lado, es frecuente que el educador transmita los contenidos del programa de estudio de forma dogmática. Todo esto conlleva a desinterés por la asignatura, falta de atención y participación de los alumnos y, posteriormente, a la elección de carreras universitarias no asociadas a las ciencias básicas (Galagovsky, 2007; Porro, 2007). Sin embargo, la asignatura Química General es parte de muchas carreras universitarias ajenas al ámbito de las ciencias básicas, y la tasa de reprobación de la misma es alta (Cardellini, 2010).

La asignatura Química General e Inorgánica se dicta en el primer año de las carreras Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata. Si bien no posee materias previas, la necesidad de contar con un curso previo introductorio es esencial ya que la heterogeneidad de los alumnos que ingresan a la Facultad se manifiesta no sólo en los conocimientos específicos de la disciplina, sino también en la disponibilidad de herramientas que permitan la aplicación de una metodología de estudio adecuada para el óptimo aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje y en aspectos culturales y de motivación intrínseca (Cátedra de Química General e Inorgánica, FCAyF UNLP, 2006; Puppo & Donati, 2013).

Los conocimientos adquiridos en Química General e Inorgánica son muy relevantes en las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. En primer lugar, se aplican en otras asignaturas de la carrera, básicas o de formación profesional, constituyendo así un importante aporte a la interpretación y comprensión de las disciplinas de formación agronómica. Más aún, el estudio de la Química cultiva en el alumno la necesidad de recurrir a mecanismos de razonamiento, induciéndolo a la interpretación de los hechos o fenómenos bajo análisis. Este importante aporte permite la preparación de los futuros graduados para la comprensión de los fenómenos en función de leyes conocidas, y la relación de los hechos y datos obtenidos con dichas leyes. Su éxito profesional requiere una aplicación muy cuidadosa de los principios científicos fundamentales, y el estudio de la Química es un ejemplo permanente de tal aplicación en situaciones problemáticas concretas (Cátedra de Química General e Inorgánica, FCAyF UNLP, 2006).

El objetivo del presente trabajo es proponer una actividad que resulte disparadora del interés y curiosidad por la Química. Para lograrlo se propone que el primer acercamiento de los alumnos a la química universitaria sea mediante una clase en la que se realicen actividades experimentales mostrativas sobre los principales unidades temáticas de la asignatura Química General e Inorgánica y se discuta su relevancia en la formación de los futuros profesionales.

DESARROLLO

1- CINÉTICA QUÍMICA

Resumen de la experiencia

Visualización de dos reacciones con distintas velocidades.

Fundamentación

Introducir el concepto de velocidad de reacción, correspondiente a la unidad temática "cinética química". Este tema está implicado en todos los procesos químicos relacionados con la fisiología vegetal. Entre ellos, los fenómenos de deterioro post-cosecha de frutas y hortalizas (Nunes & Edmond, 2002). También se relaciona con el análisis de la degradación

de agroquímicos, vitaminas y productos veterinarios. Por otra parte, se utiliza como ejemplo del modelado matemático de procesos, lo que es importante para comprender los factores que influyen sobre la velocidad de una reacción (concentración, temperatura, catalizadores).

Descripción

- Reacción entre dicromato de potasio e hidrógeno sulfito de sodio

Materiales: 60 mL $K_2Cr_2O_7$ 0,5% p/v y 100 mL de $NaHSO_3$ 0,6% p/v.

Procedimiento: colocar solución de $K_2Cr_2O_7$ en un vaso de precipitados y agregar la solución de $NaHSO_3$.

Fundamento: el $NaHSO_3$ actúa como agente reductor y el cambio de color observado se debe a la reducción del $K_2Cr_2O_7$.

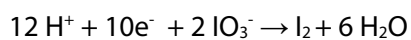


- Reacción entre ioduro de potasio e hidrógeno sulfito de sodio

Materiales: 80mL KIO_3 0,02M, 50mL de $NaHSO_3$ 0,6% p/v, 15mL de almidón 1% p/v.

Procedimiento: colocar solución de KIO_3 y solución de almidón en un vaso de precipitados y luego adicionar la solución de $NaHSO_3$.

Fundamento: El $NaHSO_3$ actúa como agente reductor. El KIO_3 se reduce a I_2 y el cambio de color observado se debe al complejo I_2 -almidón.



2- EQUILIBRIO QUÍMICO Y EQUILIBRIOS IÓNICOS

Resumen de la experiencia

Realización de dos experiencias en las que se perturba el equilibrio químico.

Fundamentación

Introducir las unidades temáticas "equilibrio químico" y "equilibrios iónicos". La mayoría de las reacciones químicas se encuentran en equilibrio dinámico y por lo tanto pueden desplazarse en un sentido u otro. El dominio de estos temas permite tomar conciencia del potencial que representa en el control de numerosos procesos entre los que podemos mencionar la síntesis de fertilizantes, el análisis químico de suelos y alimentos (método de Kjeldahl), meteorización de carbonatos, síntesis de Haber, etc.

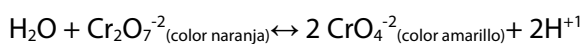
Descripción

- Efecto del pH en el desplazamiento del equilibrio

Materiales: 100 mL de $K_2Cr_2O_7$ 0,5% p/v, goteros con NaOH 5M y H_2SO_4 5M.

Procedimiento: colocar la solución de $K_2Cr_2O_7$ y observar el color de la misma. Agregar NaOH 5M gota a gota hasta cambio evidente a color amarillo. Para volver a la situación inicial, agregar gotas de H_2SO_4 0,5M.

Fundamento: el principio de Le Chatelier establece que si a un sistema en equilibrio se le agrega un reactivo o producto, el sistema se desplazará de forma de disminuir el efecto de dicho agregado.



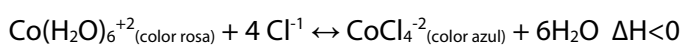
- Efecto de la temperatura en el desplazamiento del equilibrio

Materiales: solución de $CoCl_2$ 1M, mechero y agua fría o hielo.

Procedimiento: colocar solución de CoCl_2 en dos tubos de ensayo, calentar uno de ellos y comparar. Enfriar y comparar nuevamente.

Fundamento: La constante de equilibrio de una reacción depende de la temperatura, por lo que una reacción puede ser desplazada hacia la formación de productos o reactivos por intercambio de calor, lo que es explicado por medio de la ecuación de van'Hoff:

Donde K_1 y K_2 son las constantes de equilibrio de la reacción a las temperaturas T_1 y T_2 respectivamente y ΔH es la entalpía de reacción.



3- PROPIEDADES DE LÍQUIDOS PUROS

Resumen de la experiencia

Comprobación de la ebullición del agua a distintas temperaturas.

Fundamentación

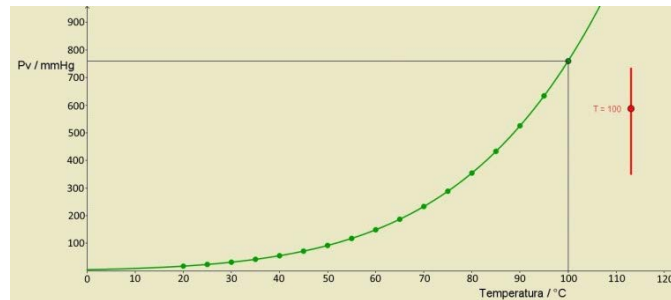
Introducir los conceptos de presión de vapor, volatilidad, equilibrio líquido-vapor y puntos de ebullición y la dependencia de los mismos con las fuerzas intermoleculares. El conocimiento de estos temas permite predecir algunas de las propiedades de sustancias químicas. Así mismo estos conceptos se aplican en climatología, se utilizan para tomar decisiones sobre el manejo de la economía del agua en cultivos (Cátedra de Fisiología Vegetal, Facultad de Agronomía, 2013; Linés, 2002), permiten explicar el funcionamiento de autoclaves y ollas a presión, etc.

Descripción

Materiales: balón con tapón, soporte universal, agua destilada, tela metálica, trípode, mechero, guantes aislantes térmicos.

Procedimiento: calentar agua en el balón abierto hasta que el líquido esté en ebullición, dejarlo unos cuantos minutos de forma de asegurar la eliminación del aire contenido y taponarlo herméticamente. Invertir el balón y agregar porciones de agua sobre la parte superior.

Fundamento: Un líquido alcanza la ebullición cuando su presión de vapor iguala o supera a la presión externa. En este sistema el líquido se encuentra en equilibrio con su vapor. Al agregar agua sobre el balón, se produce la condensación de vapor lo que disminuye la presión del sistema, por lo que se provocará la ebullición del agua líquida contenida en el balón hasta alcanzar nuevamente el equilibrio. Cada vez que se agrega agua, se provocará el enfriamiento del sistema y disminuirá la temperatura, por lo que el equilibrio alcanzado se producirá cada vez a una temperatura menor.



4- SOLUCIONES Y PROPIEDADES COLIGATIVAS

Resumen de la experiencia

Comprobación del descenso de la temperatura de congelación del agua por agregado de cloruro de sodio.

Fundamentación

Introducir el tema propiedades coligativas, correspondiente a la unidad temática "soluciones". Visualizar la relación del mismo con fenómenos como la protección natural contra heladas, la capacidad anticongelante de soluciones en lastre de tractores y

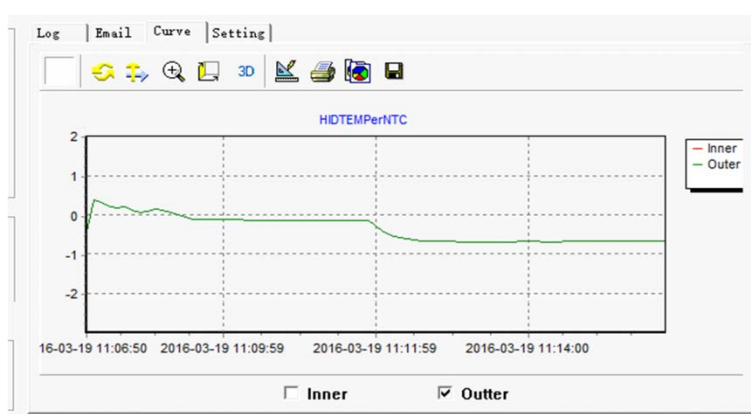
radiadores, el impacto de la salinidad del suelo en el rendimiento de cultivos, el buen manejo nutricional vegetal (fertilización utilizando sales inorgánicas, Morelli, 2014), etc.

Descripción

Materiales: recipiente aislado térmicamente, agua destilada, sal de mesa, sensor de temperatura.

Procedimiento: colocar hielo y agua en el recipiente aislado térmicamente y esperar que la temperatura medida por el sensor de temperatura o termómetro se estabilice. Agregar sal y registrar el descenso de temperatura hasta que se estabilice. Esta temperatura es la temperatura de fusión del agua en presencia de la cantidad de sal agregada.

Fundamento: El agregado de un soluto no volátil a un solvente puro, provoca una disminución de su presión de vapor, lo que producirá una disminución de su punto de fusión.



5- TERMOQUÍMICA

Resumen de la experiencia

Visualizar la capacidad energética de la harina.

Fundamentación

Introducir la unidad temática "termoquímica". Esta experiencia se utiliza para visualizar a los alimentos como fuente de energía. Esto se relaciona directamente con la nutrición en producción animal y la importancia del diseño de las dietas de los mismos. Por otra parte nos

permite dimensionar el riesgo que supone la presencia de combustibles particulados en suspensión en aserraderos, empresas lácteas, molinos y plantas de silos, yerbateras, etc.

Descripción

Materiales: consiste en un dispositivo formado por una lata metálica con tapa y una entrada de aire inferior conectada a un insuflador. En las cercanías de la entrada de aire, disponer de un receptáculo para colocar harina y una vela.

Procedimiento: colocar una cucharada de harina en el receptáculo, luego introducir una pequeña vela encendida, tapar el reactor e inmediatamente insuflar aire hasta lograr la combustión explosiva de la mezcla.

Fundamento: la harina, como todos los alimentos, es un combustible. La pulverización de la misma con suficiente cantidad de oxígeno, sobre una llama, provocará su combustión generándose dióxido de carbono y agua que provocarán un aumento intempestivo de la presión dentro del reactor.

6- EQUILIBRIOS ÁCIDO-BASE

Resumen de la experiencia

Analizar una reacción química en la que participan los mismos reactivos en dos condiciones de acidez diferentes lo que genera diferentes productos de reacción.

Fundamentación

Introducir los conceptos de acidez, basicidad y pH. Esta experiencia se utiliza para discutir cómo la variación de acidez afecta los procesos químicos y la importancia de su control. Se relaciona el rendimiento de cultivos con la biodisponibilidad de nutrientes y el pH del suelo y otros fenómenos como el color de las hortensias. También permiten entender la necesidad del control adecuado de pH en los cultivos de *Rhizobium* en la producción de inoculantes para leguminosas, en los cultivos hidropónicos y en la micropropagación de vegetales.

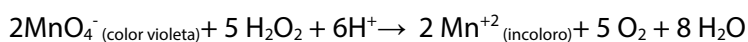
Descripción

- Reacción entre permanganato de potasio y peróxido de hidrógeno en medio ácido

Materiales: 60 mL KMnO_4 0,05% p/v, 20 mL H_2O_2 3% p/v, gotero con H_2SO_4 0,5M.

Procedimiento: Colocar la solución de KMnO_4 en un vaso de precipitados, gotas de H_2SO_4 y agregar la solución de H_2O_2 .

Fundamento: El H_2O_2 actúa como agente reductor y el cambio de color observado se debe a la reducción del KMnO_4 .



- Reacción entre permanganato de potasio y peróxido de hidrógeno en medio alcalino

Materiales: 60 mL KMnO_4 0,05% p/v, 20 mL H_2O_2 3% p/v, gotero con NaOH 0,5M.

Procedimiento: Colocar la solución de KMnO_4 en un vaso de precipitados, gotas de NaOH y agregar la solución de H_2O_2 .

Fundamento: El H_2O_2 actúa como agente reductor, el cambio de color observado se debe a la reducción del KMnO_4 y las burbujas a la formación de O_2 .



7- ÓXIDO-REDUCCIÓN

Resumen de la experiencia

Evidenciar una reacción química en la que intercambian electrones. Oxidación de glicerina con KMnO_4 .

Fundamentación

Introducir la unidad temática "óxido-reducción". Existen algunas reacciones que se caracterizan por el intercambio de electrones entre los átomos. Este tipo de reacciones son

importantes en algunas determinaciones analíticas utilizadas en la determinación de calidad de alimentos. Por otro lado, estos procesos se relacionan con las reacciones químicas involucradas en el metabolismo vegetal.

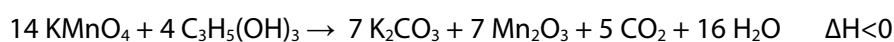
Descripción

- Oxidación de glicerina usando permanganato de potasio

Materiales: KMnO_4 sólido en polvo y glicerina.

Procedimiento: Se coloca KMnO_4 sólido sobre un soporte, se le agregan gotas de glicerina y se espera. La reacción es extremadamente exotérmica.

Fundamento: el permanganato de potasio actúa como agente oxidante y provoca la oxidación de glicerina $\text{C}_3\text{H}_5(\text{OH})_3$ y liberación de calor.



8- ELECTROQUÍMICA

Resumen de la experiencia

Construcción de una pila: pila de Bagdad.

Fundamentación

Introducir la unidad temática "electroquímica". Esta experiencia intenta reflejar cuán cotidiana es la producción de energía eléctrica por medio de reacciones de óxido-reducción. El estudio de estos temas permite comprender procesos químicos como la corrosión y el

funcionamiento de cadenas de transporte electrónico como las involucradas en la fotosíntesis y la fosforilación oxidativa.

Descripción

Materiales: Hoja de aluminio, papel de filtro, cable de cobre, frasco de vidrio, vinagre y voltímetro

Procedimiento: Plegar una hoja de papel de filtro sobre ambos lados de una hoja de papel aluminio, enrollarla sobre sí misma y colocar en el interior de un frasco de vidrio. Con el extremo de un cable de cobre realizar un ovillo de alambre de cobre y colocarlo en el espacio libre del interior del frasco. Conectar los cables de un voltímetro a la lámina de aluminio y el cable de cobre. Colocar vinagre en el interior del frasco y observar el voltaje medido en el voltímetro.

BIBLIOGRAFÍA

Cardellini, L. (2010). *From chemical analysis to analyzing chemical education: an interview with Joseph J. Lagowski*. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1308–1316. doi:10.1021/ed1003433.

Cátedra de Química General e Inorgánica, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata (2006). Programa de la materia "Química General e Inorgánica". Resolución HCA 72 /06.

Galagovsky, L (compiladora) (2007). Foro: ¿Por qué los jóvenes no se interesan hoy en las ciencias exactas y naturales? *Química Viva*, 6 (Suplemento Educativo), 1-13.

Morelli, G. (2014). *Requerimientos ecológicos de los árboles frutales*. *Fruticultura*, 12.

Nunes do Nascimento M. C. & Emond J. P. (2002). *Storage Temperature*. En J.A. Bartz, J.K. Brech (Ed.), *Postharvest Physiology and Pathology of Vegetables* (p. 209-228). Florida: CRC Press.

Porro, S. (2007). ¿Por qué los estudiantes de secundaria no eligen química como carrera universitaria y qué podría hacerse desde la universidad? *Química Viva*, 6(Suplemento Educativo), 1–3.

Puppo, M. C., & Donati, E. R. (2013). *Pedro tiene química en/con agronomía. ¿Tenemos que estudiar química en Agronomía?* La Plata: Edulp, Editorial de la Universidad de La Plata.

Aportes para la enseñanza complementaria de grado. Los ácaros: la biodiversidad ignorada.

- ❖ **CLAUDIA CÉDOLA** | claudia.cedola@gmail.com
- ❖ **MARCELA LARESCHI** | mlareschi@cepave.edu.ar
- ❖ **ANA E. SALAZAR MARTÍNEZ** | aesamar@hotmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

Entendemos por biodiversidad a las diferentes manifestaciones de lo vivo, que incluyen a la diversidad genética, de especies y de ecosistemas. Podemos agregar a esta noción de diversidad biológica, la diversidad cultural y establecer interrelaciones entre unas y otras. Tal como es reconocido y enunciado en el Convenio sobre Diversidad Biológica (CBD), la diversidad es un rasgo estructural de los ecosistemas y los cambios en ella pueden influir en todos sus servicios. La biodiversidad, ya sea de un país, de una región o del planeta en su conjunto, se refleja en la variedad de ecosistemas, comunidades y hábitats; la riqueza de especies que poseen y el número de endemismos, así como las subespecies y variedades o razas de una misma especie, entre otros parámetros (PNUMA 2010). Un planteo arraigado en el pensamiento ambiental, y en particular en aquel con un enfoque conservacionista, sostiene su importancia en el valor ético, es decir, en el derecho de todas las formas de vida a seguir vivas. También se le asigna valor desde un punto de vista económico, ya que cada especie puede tener para la humanidad un potencial uso, que hoy sencillamente desconocemos. Desde el enfoque ecológico, la biodiversidad se destaca por el rol y la función que cumple cada especie dentro de los ecosistemas, en relación con el mantenimiento de los procesos que permiten mantener entre otros la fertilidad del suelo, reciclar el oxígeno y el carbono, controlar las poblaciones consideradas dañinas para el hombre, mantener un equilibrio parásito-hospedador evitando de este modo que surjan enfermedades, constituir eslabones fundamentales en el reciclado de la materia que posibilita el reciclaje de nutrientes y facilita la vida en el planeta, entre otras funciones. "Todas las formas de vida deben ser consideradas como patrimonio esencial de la

humanidad. Alterar el equilibrio ecológico es, por consiguiente, un crimen contra el futuro” concluyeron en la Conferencia de Premios Nobel reunidos en París en 1988.

Cuando se habla de biodiversidad aparece en el imaginario colectivo coloridas formas de insectos y principalmente vertebrados. Se presentan imágenes de la sabana africana con animales de gran porte, miembros columnares y grandes colmillos ó animales endémicos de la puna, como las vicuñas, cuyo valioso pelaje las hace blanco de cazadores furtivos al igual que los felinos de varias regiones del planeta. Numerosos proyectos de investigación cuentan con filas de apasionados científicos que trabajan afanosamente buscando alternativas para la conservación de la biodiversidad, tratando de enmendar el progresivo deterioro del ambiente que lleva a la temida y certera pérdida de la biodiversidad.

¿Cómo conservar aquella biodiversidad a la cual se la ignora? Cuando la biodiversidad está conformada por pequeños artrópodos, diminutos, casi insignificantes, poco vistosos, que nos rodean ya que habitan en el polvo, los alimentos almacenados, se alimentan de las plantas y de animales, que parasitan al hombre y a animales domésticos y silvestres, viven en el suelo, cuevas y cavernas ...esa biodiversidad no es considerada aun cuando muchos de ellos brindan al hombre numerosos servicios ecosistémicos. Esta problemática ocurre con los ÁCAROS, grupo que nos acompaña desde el Devónico y que ha colonizado cada uno de los ambientes de nuestro planeta (de Moraes & Flechtman, 2008), y que ha motivado la presentación de la actividad que estamos dando a conocer cuyo propósito es introducir a los alumnos de grado de la carrera de Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP al conocimiento de los ÁCAROS desde un enfoque funcional integrando conceptos vistos en otras materias. Dewey (1938), en su libro *Experiencia y Educación*, señala como problema crucial en la educación que “los temas aprendidos aisladamente, sin conexión con el resto de las experiencia ya adquirida, caen en el olvido”. Basadas en esto, nos propusimos dar visibilidad al rol que desempeñan los ácaros en los distintos ambientes e integrarlo con otros tópicos desarrollados en las materias de grado, como por ejemplo interacciones tróficas, parasitismo, coevolución, biogeografía, indicadores de calidad ambiental, rol vectorial, entre otros. Agrupando la biodiversidad en grupos funcionales (descomponedores, fitófagos, depredadores y ectoparásitos) dimos así un enfoque diferente al que se le suele dar a las actividades similares, que son básicamente taxonómicas.

En los planes de estudio de la Carrera de Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo solo una materia obligatoria (Zoología Invertebrados II) y dos optativas (Parasitología General y Artrópodos de Interés Médico y Veterinario) cubren sucintamente algunos grupos, principalmente por su importancia sanitaria (garrapatas, ácaros de la sarna, etc.), en contraposición con los insectos que tienen su propia materia optativa (Entomología). Nuestra Unidad Académica cuenta con actividades que son opcionales para los alumnos y que complementan la formación de grado que se denominan Actividades Complementarias de Grado (ACG). Estas actividades opcionales brindan a los estudiantes elementos para conseguir una mayor amplitud de criterio acerca del futuro profesional con conocimientos más detallados sobre técnicas, manejo de instrumental, nuevos campos profesionales, etc., abarcando temas no contemplados en las currículas regulares o no profundizadas en ellas (http://www.fcnym.unlp.edu.ar/articulo/2012/6/28/acg_general fecha de visita 17/10/15.)

Se propuso así la ACG titulada “Ácaros, la vida en pequeña escala. Actores en la fitofagia, la depredación, la descomposición y el parasitismo” destinada a alumnos de tercer a quinto año de la Licenciatura en Biología, considerando que éstos poseen saberes previos que facilitarían el desarrollo de la ACG, evitando la repetición de conceptos ya dados. Para cada grupo funcional se mostraron las técnicas de colecta y preparación de ejemplares. Nuestros objetivos particulares fueron reconocer los principales grupos de ácaros; establecer asociaciones entre la morfología y biología de los parásitos, descomponedores, fitófagos y depredadores; y mostrar las técnicas de captura, muestreo y montaje de ácaros para su posterior estudio.

La ACG se desarrolló en cinco encuentros. En el primer encuentro y luego de la presentación de los participantes, quisimos conocer qué nociones tenían los alumnos sobre los “ácaros”. De ahí en más mostramos algunas características morfológicas necesarias para que “a posteriori” pudieran utilizar claves para el reconocimiento de los grupos funcionales. Se hizo especial referencia a las técnicas de colecta y a la preparación del material colectado. Para esto se utilizó el predio parquizado que rodea nuestra Unidad Académica para coleccionar ácaros que forman parte del proceso de descomposición en la compostera de la Unidad Vivero de la Facultad, que depende de la Secretaría de Extensión; para el grupo funcional fitófago y depredador se colectó material vegetal en los alrededores del predio. Para el grupo funcional de los parásitos, por la dificultad que ocasionaría la captura de hospedadores vertebrados, se optó por mostrar diferentes técnicas de captura y colecta de los ácaros ectoparásitos mediante una presentación de fotografías en power point.

Del segundo al cuarto encuentro cada docente desarrolló un grupo funcional remarcando la importancia de cada uno de ellos en cuanto a los procesos biológicos en los que participan. Se describió la morfología y biología de cada uno de ellos y se los relacionó además con los aspectos aplicados de la acarología. Por ejemplo, conocer las proporciones de ácaros (prostigmata/oribátida) para conocer la calidad del suelo; los alumnos aprendieron a calcular los índices más comunes en ecología parasitaria y se mostraron colonias vivas para que interpretaran la interacción depredador/presa así como el empleo de los depredadores como acaricidas biológicos. También se invitó a dos alumnos de doctorado (de la UNL y de UNSP, Brasil) en temas relacionados con ácaros, para que comentaran brevemente su experiencia de trabajo. Se les brindó a los alumnos guías de trabajos prácticos sobre cada grupo funcional.

La evaluación se propuso que fuese grupal y participativa, tratando de diferenciar la información “almacenada de la construida” como sugiere Litwin (2008). Por ello tratamos de no centrarnos en la información brindada a los alumnos a través de las guías de estudio y propusimos que cada grupo de alumnos eligiera un grupo funcional y a partir de él seleccionara libremente un tema para investigar y desarrollar, debiendo para ello fundamentar la elección, buscar antecedentes, proponer objetivos para su estudio y la metodología asociada a la misma. Se propuso así una exposición para cada trabajo grupal de 20 minutos utilizando diapositivas con el programa power point y al finalizar los mismos se realizó un debate entre alumnos y docentes donde se visibilizó el rol que desempeñan estas diminutas criaturas en los sistemas biológicos y la necesidad de reconocerlos para preservarlos. Finalmente los alumnos realizaron una encuesta anónima acerca de la ACG donde señalaron las fortalezas y debilidades de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*, Madrid. Biblioteca Nueva de Moraes G. & C. H. Flechtmann. (2008). *Manual de Acarología: Acarología básica e ácaros de plantas cultivadas no Brasil*. Holos Editora.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Editorial Paidós.

Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, *Perspectiva Mundial sobre la Diversidad Biológica 3*. (2010) Montreal.

Maduración del conocimiento: una nueva forma de enseñar índices de cosecha en fruticultura.

❖ **GUSTAVO ESTEBAN GERGOFF GROZEFF** | gergoff.gustavo@agro.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Facultad de Ciencias Naturales y Museo
| Universidad Nacional de La Plata**

RESUMEN

Los nuevos conocimientos e investigaciones llevados a cabo durante las últimas tres décadas en el área de maduración e índices de cosecha han aumentado el basamento teórico del tema, llevando en muchos casos a la generación de revistas específicas. Sumado a esto, la incorporación de nuevas tecnologías en las determinaciones analíticas han cambiado la forma en que se manejan los frutos durante un período crítico como es la cosecha, en donde se resumen todas las actividades llevadas a cabo por los productores durante el año precedente. En este trabajo se plantea una nueva manera de abordar el tema, junto con una nueva propuesta de enseñanza de un proceso muy complejo en donde convergen diferentes fundamentos básicos hasta los netamente aplicados.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEO DE OBJETIVOS

El final del proceso productivo en Fruticultura se resume en el momento de la cosecha. Todas las tareas realizadas durante el año, se ven reflejadas en el último de los procesos, que en nuestra cátedra se han dado en llamar "*Tratamientos para mejorar la calidad de fruta*". Ahora, ¿qué es calidad?, ¿qué parámetros y factores de cultivo la definen?, ¿cómo se puede manejar? El Profesor Adel A. Kader de la Universidad de California (2002) define calidad de frutos de acuerdo a diferentes parámetros:

- Apariencia (visual)

- Textura (tacto)
- Sabor y aroma (resumidos como *flavor* en inglés, en donde entran en juego el sabor y olfato)
- Valor nutricional
- Seguridad alimentaria

Definidos estos parámetros, tenemos los objetivos de la clase: todos estos componentes nos dan una idea de un fruto con valores intangibles, como es la seguridad alimentaria, y tangibles desde el punto de vista de los sentidos (vista, tacto, olfato y gusto) y de la nutrición.

Partiendo de la premisa de que la maduración de los frutos es un proceso muy complejo, tanto desde el punto de vista de su fisiología como desde su bioquímica (Giovannoni, 2004), lo convierte en todo un desafío para la enseñanza, en donde se ponen a prueba conocimientos previos adquiridos en otras materias a lo largo de la carrera.

CONTEXTO

La materia Fruticultura se ubica en el último año de la carrera de Ingeniería Agronómica y forma parte del grupo de materias aplicadas, en donde los conocimientos pueden ser llevados directamente a una actividad profesional puntual. Debido a la importancia de la maduración de los frutos, como se ha mencionado en la introducción, se ponen en juego diferentes conocimientos de ciencias básicas, básico-aplicadas o aplicadas, que van desde la Botánica General, pasando por Fisiología Vegetal y Fitopatología, hasta Terapéutica Vegetal. Esto implica un gran concatenamiento de los saberes, como mencionan Arocena y Sutz (2002) y no la unión de simples conceptos estancos.

Por otro lado, los últimos 30 años han sido muy intensos en cuanto a los trabajos presentados en la temática de maduración, habiendo un gran auge en esta rama de la Fisiología Vegetal; haciendo más dinámico el conocimiento, e incorporándose nuevas herramientas biotecnológicas. Esto hace que los saberes sean planteados como focos abiertos de conocimiento, teniendo que hacer hincapié en los fundamentos de la materia y no en técnicas que a futuro (en un corto o largo plazo) pueden llegar a ser obsoletas (Gergoff Grozeff, 2015).

De esta manera, se plantea una conjetura entre lo nuevo y los conocimientos anteriores, entre lo clásico y lo innovador, entre lo aceptado en la actualidad y lo potencialmente útil como herramienta a futuro¹.

El desafío es planteado por Giget (1998:127) en la *enseñanza por competencias*. Desde este punto de vista, las técnicas pueden cambiar, pero los conceptos generales son los que quedan. Sumado a esto, los estudiantes toman contacto con la experiencia y llevan a cabo sus propias conclusiones, lo que a futuro les permitirá diferenciar una técnica prometedora de otra que potencialmente no lo es.

POSIBLES INTERVENCIONES INNOVADORAS

La docencia debe ser un proceso reflexivo sobre las prácticas (Schön, 1998), haciendo que las mismas sean las que retroalimenten el proceso de construcción de nuevas estrategias a la hora de innovar en ciertas metodologías utilizadas en las clases. La práctica docente, como toda práctica social, conlleva a que una misma experiencia en un contexto diferente, sea atravesada por diferentes escenarios, haciendo que los resultados planteados tomen otros rumbos (Edelstein y Coria, 1987).

Utilizando como fundamentos estos planteos anteriores, se tomaron diferentes estrategias a la hora de plantear el tema de índices de maduración:

- Cambios en las clases teóricas
- Innovación en los trabajos prácticos
- Incorporación de nuevo material bibliográfico y futura reedición y actualización de las guías de trabajos prácticos

¹ Los trabajos en maduración de frutos se inician entre 1920 y 1930, y muchas veces ciertos conceptos como el climaterio en los frutos han basado sus conocimientos en estas investigaciones. Con el avance de la ciencia, se han planteado nuevos conceptos, que han completado el cúmulo de saberes respecto a una división dicotómica: "*frutos climatéricos*" versus "*frutos no climatéricos*"; haciendo que se pase de un blanco negro a una escala de grises.

En función de estos tres ejes se plantean las diferentes acciones innovadoras. Para comenzar, las clases teóricas se focalizan como un ida y vuelta a través del diálogo. Debido a que muchos de los conocimientos brindados, fueron adquiridos en cursos anteriores (fundamentalmente Fisiología Vegetal, Bioquímica y Análisis Químico), se propicia el intercambio entre el estudiante y el docente a cargo de la clase.

La clase teórica se plantea como un resumen de los fundamentos adquiridos a lo largo de la carrera, que van desde la clasificación botánica de los diferentes frutos, pasando por sus aspectos fisiológicos (control de hormonas) y cambios bioquímicos que se producen en la maduración. A partir de esto, se describen las diferentes estrategias que llevan a que un fruto crezca en condiciones óptimas para lograr el objetivo planteado en la introducción, es decir *frutos de calidad* (visual, organoléptica y nutricional). Se propicia la discusión de los fundamentos a partir de preguntas disparadoras, que llevan a la creación de nuevas preguntas en función de lo planteado. Se propone que el docente funcione como una especie de mediador, y no un mero transmisor de conocimientos estancos o dados por hecho.

Todo esto se desarrolla un día antes de trabajo práctico. En este último se refrescan los conceptos de la clase anterior y se incorporan las metodologías para la determinación práctica de los índices.

Las tecnologías para la medición de los diferentes índices de maduración han cambiado a lo largo de los últimos 30 años. Muchas técnicas antes consideradas exclusivas de laboratorio, son hoy moneda común de la mano de dispositivos electrónicos de fácil acceso y alta reproducibilidad. Cabe mencionar el caso del parámetro de respiración en frutos: hasta hace unos 20 años, su determinación era laboriosa y solo se encontraba reservada para los ámbitos de institutos de investigación; hoy se encuentran en el mercado dispositivos de análisis de dióxido de carbono por detectores infrarrojos, que hacen la determinación rápida, económica y reproducible en una muy buena medida. Por lo que lo que antes se veía en la teoría, pasa a la práctica en tiempo real con material vegetal a comparar en clase.

Por otro lado, anteriormente las determinaciones de índices de maduración se hacían en grupos individuales, divididos por comisiones, con la dificultad de no contar con un número importante de equipos disponibles para cada docente. Como cambio, se ha comenzado a implementar el trabajo en conjunto de la clase, haciendo partícipes a los estudiantes en las determinaciones. De

esta manera se puede evaluar en tiempo real y a partir de las destrezas adquiridas, los puntos a favor y las posibles dificultades en las tareas llevadas a cabo frente a la clase.

Una vez finalizadas todas las determinaciones, se procede al cierre del trabajo práctico. Esta será una etapa de síntesis de lo explicado y de aclaración de interrogantes. Por otro lado, con respecto a las relaciones estudiante – conocimiento, se propone hacer una evaluación informal, a modo de cuestionario oral, sobre consignas y preguntas disparadoras que permitan integrar los conocimientos vistos.

Se plantea a su vez el acercamiento de los estudiantes a los trabajos científicos, través de la divulgación de ciertas fuentes de relevancia. Este proceso deberá ser encarado desde el dictado de los teóricos y evaluado informalmente en los trabajos prácticos. De esta manera, se trae a la memoria los conceptos que fueron aprehendidos en los teóricos de la materia, como así también en conceptos de otras materias vistas a lo largo de toda la carrera.

En este punto, Díaz Barriga (2005b:86) plantea que debe haber un acercamiento entre la investigación y los docentes, es decir, entre los avances del conocimiento y la docencia que se brinda a los estudiantes. A la hora de evaluar según, Díaz Barriga (2005b:139), es necesario que el estudiante pueda saber la manera de cómo acceder, usar y elaborar la información, más que retenerla en forma memorística. De esta manera el conocimiento va progresando a partir de profesionales que tengan el criterio de diferenciar por calidad la información que será de suma utilidad para el desarrollo de su tarea.

Por último, y en vistas a la reorganización de la teoría y de las guías de trabajos prácticos, se plantea la generación de nuevo material didáctico, en donde se pase de una enumeración de técnicas y procesos, a la descripción de los fundamentos para las determinaciones analíticas. Sumado a esto, se deberán incorporar a las guías de trabajos prácticos un espacio en donde el estudiante lleve a cabo sus propios cálculos, en función de los resultados obtenidos en el trabajo práctico. El objetivo final de esta guía es la autoevaluación de la propia tarea del estudiante, comparando lo realizado en forma individual, de lo concretado en forma grupal. Como cierre, se mostrarán tablas en las que se podrán cotejar los resultados obtenidos, y en qué medida, los encontrados en clase, se aproximan o alejan de un ideal. A solo modo de ejemplo, se muestra una tabla en donde se determina el índice de almidón y cómo éste se ve modificado cuando un fruto madura (Figura 1).

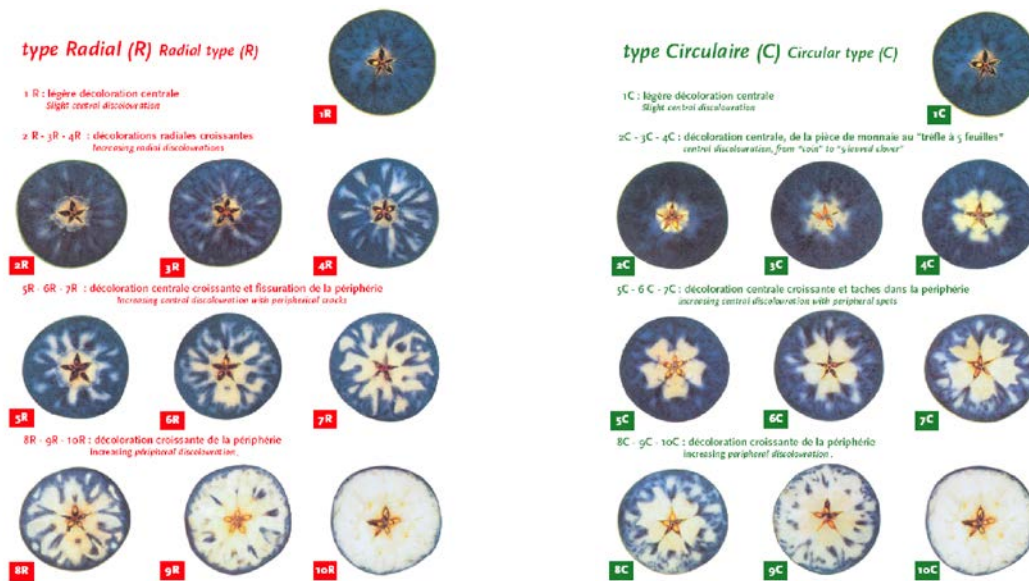


Figura 1. Patrones de maduración en dos grupos de variedades de manzana. Se muestra a modo de ejemplo a la hora de realizar la actividad práctica y cotejar los resultados en función de una escala preestablecida. Fuente: CTIFL

PUNTOS FINALES DE CIERRE

A partir de la experiencia que se ha venido desarrollando en la Cátedra y de los contenidos, Díaz Barriga (2005a) deja en este espacio la posibilidad de utilización de nuevas tecnologías para la comunicación y crear una mayor fluidez en que la información circula. "El mundo profesional cada vez reconoce que si bien existen diversas habilidades básicas, en realidad el profesionalista debe contar con una formación que le permita actualizarse de manera permanente y generar habilidades para enfrentar nuevas situaciones".

El nuevo profesional ya no se encuentra limitado a las fuentes de información; al contrario, dichas fuentes son abundantes y diversas. El desafío está en crear un profesional con criterio, que pueda adaptarse a situaciones inéditas, que con fundamento pueda resolver. La Fruticultura se plantea como una materia netamente aplicada, que requiere de la enseñanza de destrezas profesionales en la práctica, pero con fuertes basamentos en la teoría, requiriendo de una integración transversal de conocimientos continua.

BIBLIOGRAFÍA

Arocena, R. y Sutz, J. 2000. *La Universidad Latinoamericana del Futuro Tendencias - Escenarios – Alternativas*. Universidad de la República Oriental del Uruguay. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA. Colección UDUAL. Ciudad Universitaria, México. Disponible on line: <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/11/ColUDUAL11.pdf>

C.T.I.F.L. (2002). *Pomme. Code amidon. Aide à la décision de récolte*. Ctifl juillet.

Díaz Barriga, Á. (2005a). *El Profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. *Perfiles educativos* 27(108).

Díaz Barriga, Á. (2005b). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Capítulo IV. Barcelona/México, 159 pp. Ediciones Pomares.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Gergoff Grozeff, G.E. (2015). *Análisis en prospectiva de posibles tendencias para la Cátedra de Fruticultura*. En Marengo, R., Giordano, C., Caminos, C. *Políticas de educación superior por universitarios*. (pp 179-187) La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Giget, M. (1998). *La dynamique stratégique des entreprises. Innovation, croissance et redéploiement á partir de l´arbre de compétences*. Paris: Editorial Dunod.

Giovannoni, J.J. (2004). *Genetic regulation of fruit development and ripening*. *The Plant Cell* 16: S170-S180

Kader, A.A. (2002). *Quality and safety factors: Definition and evaluation for fresh horticultural crops*. En Kader A.A. *Postharvest Technology of Horticultural Crops*. Chpater 22. (pp 279-286). Oakland, California: University of California

Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Editorial Paidós.

Mejora de la motivación y de la integración curricular en fitopatología.

❖ **SILVINA LARRAN** | silvinalar@gmail.com

❖ **LUCIANA GARATTE** | lgaratte@gmail.com

Ciencias Agrarias y Forestales | **Universidad Nacional de La Plata**

INTRODUCCIÓN

El curso de Fitopatología conforma un espacio curricular correspondiente al tramo de asignaturas básico-agronómicas para la carrera de Ingeniería Agronómica y de tecnologías básicas para Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo general es que el alumno conozca y valore las enfermedades de las plantas así como los mecanismos que conducen a la susceptibilidad o resistencia a los agentes patógenos y el efecto del ambiente sobre las patologías, de manera de diseñar estrategias como base para el manejo integrado.

En los últimos años, a pesar de la realización de ajustes e implementación de nuevas estrategias didácticas para el logro de estos objetivos, se vienen observando en las cohortes de alumnos que transitan la asignatura algunas problemáticas en el proceso de aprendizaje. Entre ellas, puede mencionarse la falta de motivación, de involucramiento y “posposición del aprendizaje” en los estudios, según la expresión utilizada por Elliott (1990, citado por Torres Santomé, 2006: 245) para dar cuenta de la manera en que los alumnos postergan la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación. A su vez, esta actitud puede observarse a través de indicadores claves tales como la “aparente actitud pasiva”, dada la escasa participación en las clases teóricas y prácticas, sus desempeños en las evaluaciones con bajo porcentaje de aprobación bajo el régimen sin examen final, lo cual requiere llevar al día la asignatura, la asistencia a consultas sólo en los días previos a las evaluaciones y la postergación de los exámenes parciales a las instancias de recuperación.

Sin embargo, estas actitudes de desmotivación observadas en nuestros alumnos son ampliamente conocidas en todos los niveles educativos, así como el esfuerzo de las instituciones universitarias y sus docentes para *aggiornarse* frente a las distintas problemáticas de la actualidad. Litwin (2008) menciona que el desinterés de los alumnos, su apatía o indiferencia frente a diversas propuestas quizás sea la mayor preocupación en las prácticas docentes del nivel medio sugiriendo que la causa es la pérdida de la significatividad de la actividad educativa. Numerosas investigaciones han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, concluyendo que sin motivación no hay aprendizaje y que los alumnos motivados aprenden con mayor rapidez y más eficazmente que los estudiantes que no están motivados (Huertas, 1997; Pozo y Gómez Crespo, 2006). Asimismo, es sabido que una de las variables que interviene en la motivación de los estudiantes se relaciona con el grado de integración de los contenidos de una asignatura y es una problemática también observada en nuestros alumnos, por ejemplo en instancias en las que se procura recuperar los conocimientos vistos con anterioridad o favorecer la integración de los contenidos propios del curso con conocimientos de otras asignaturas previas.

De acuerdo a Pozo y Gómez Crespo (2006), quienes aseveran que la motivación no es sólo una responsabilidad de los alumnos sino también el resultado de la educación que reciben, los docentes debemos comprender que podemos intervenir en las prácticas docentes a fines de lograr un cambio de actitud hacia el aprendizaje.

Litwin (2008) define las estrategias de integración en la enseñanza como aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos. Asimismo, identifica su aplicación en diversos momentos de un curso como ser al final o como clase de cierre. Y, entre las estrategias didácticas que promueven la integración menciona actividades que proponen al estudiante identificar cuestiones o conceptos que hayan sido centrales de un texto dado, entre otras. Esta autora asimismo, destaca que para el logro de la integración es primordial la interacción entre los alumnos y de ellos con el docente.

Las actividades, a los fines de la integración, deben diseñarse para el logro del aprendizaje significativo promoviendo el conocimiento relacional de manera tal que los estudiantes puedan comprenderlos, entenderlos en su contexto e integrarlos con los que ya han

adquirido para que su conocimiento sea más complejo. Según Torres Santomé (2006), cuando se aprende sin encontrar sentido y sin poder relacionar con la estructura cognitiva que se posee se logra un aprendizaje memorístico, el cual está generalmente presentado a través de recursos didácticos poco motivadores.

Por lo mencionado, el objetivo de esta ponencia es presentar una innovación didáctica con el fin de incrementar el nivel de motivación y autoconfianza de los estudiantes en el desafío y esfuerzo por aprender Fitopatología y de mejorar la construcción de conocimientos integrados de los contenidos de la disciplina. Con ello, se intenta contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes relevantes para el desempeño profesional en el sector agropecuario y forestal (Larran, 2014).

METODOLOGÍA

La propuesta de innovación didáctica para la cual se reformularon las estrategias de enseñanza y se diseñaron recursos didácticos innovadores, se planificó siguiendo una serie de fases que se describen a continuación.

DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA

Se realizó un relevamiento de la perspectiva docente y estudiantil en relación a la motivación e interés de los estudiantes y a la integración de conocimientos. Para ello, se diseñaron instrumentos de recolección de datos, análisis e interpretación de los resultados.

Con la finalidad de profundizar en el diagnóstico de esta problemática se diseñó una estrategia basada en entrevistas semiestructuradas a docentes del curso de Fitopatología, siendo éste un primer paso para describir con mayor precisión los alcances de la problemática y analizar las posibles causas intervinientes en la motivación e integración en el aprendizaje.

Para el relevamiento de la perspectiva estudiantil se diseñó una encuesta, dada la gran cantidad de información que estos instrumentos permiten obtener de acuerdo a los tiempos

de procesamiento disponibles. Fue aplicada a una muestra probabilística de un total de 30 alumnos en el momento de su inscripción en el curso, lo cual representa un porcentaje del 25% del total de la población inscripta regularmente al curso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se mencionan los resultados obtenidos en el diagnóstico de la problemática. La mayoría de los docentes estimaron como regulares los conocimientos previos que traen los alumnos al inicio del curso, lo cual resultó consistente con la perspectiva de los estudiantes. La mayoría de los alumnos no logró especificar el aporte y la utilidad de la Fitopatología en el ejercicio profesional. Además de la mencionada falta de conocimiento, es posible suponer que esta cuestión incida negativamente en su disposición y motivación hacia el estudio, ya que su comprensión es fundamental para darle su valor y así comprometerse para el logro de un aprendizaje más significativo.

Puede decirse que aquí surge una cuestión relevante en lo que respecta a una de las posibles causas de la falta de motivación por el estudio de esta asignatura que podría ser el desconocimiento de la incidencia socioeconómica de las enfermedades a un productor, una empresa, una región o un país. Es posible suponer que estas explicaciones restringidas y/o acotadas, no favorecen el desarrollo de disposiciones o expectativas hacia el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Por ello, este aspecto es considerado de relevancia al momento de diseñar una propuesta de intervención, dado que, tal como lo manifestaron los docentes entrevistados, la mayoría de los estudiantes logra comprender recién al final del curso y parcialmente la importancia de la asignatura en la cadena de la producción agropecuaria. Señalan a su vez, que los estudiantes alcanzan una visión totalizadora de los aportes de Fitopatología al cursar las asignaturas correlativas. Por lo cual, la implementación de una estrategia didáctica que permita que los estudiantes valoren la importancia y utilidad de la asignatura en la producción y en el ejercicio profesional al comienzo del curso es considerado prioritario para el logro de la motivación.

Surge de los resultados que los alumnos presentan dificultades para reconocer las asignaturas previas que aportan conocimientos a Fitopatología, dado que la mayoría de ellos las identifica solo parcialmente. Según la opinión de los docentes esto parecería ocurrir por tener atomizados o compartimentalizados sus conocimientos, por lo cual les

resulta costoso identificar los que estarían en conexión con la asignatura en cuestión. Por otro lado, también podría suponerse que al ser las materias de los primeros años de ciencias básicas, su vinculación con los temas específicos de la carrera es menos evidente para los estudiantes como para que puedan reconocer su aporte hacia a otras asignaturas posteriores, como es el caso de Fitopatología.

Asimismo, queda demostrada la dificultad que presentan los estudiantes para reconocer los aportes de Fitopatología a otras disciplinas posteriores del tramo curricular. Es posible suponer que difícilmente los estudiantes puedan explicar el aporte de Fitopatología a los cursos posteriores de su carrera si no están en condiciones de identificar la incidencia de las enfermedades en los resultados cuali y cuantitativos de la producción agroforestal.

Como indicadores de la motivación se han analizado distintos aspectos. Por un lado, la carga horaria que los alumnos dedican al estudio, la participación y lectura previa a las clases y la asistencia a consultas con los docentes. Del análisis de ambas perspectivas surge que la mayoría de los alumnos no asiste regularmente a las consultas aseverando en ambos casos que el momento de asistencia es mayoritariamente previo a las fechas de evaluaciones, lo cual deja en evidencia la “posposición del aprendizaje” ya explicada.

Podría suponerse que la causa de su inasistencia a las consultas sea debida a la carga horaria que tienen semanalmente o por exigencias de otras asignaturas que cursan en el cuatrimestre o que los alumnos no acceden regularmente porque no llevan al día la asignatura tal como los docentes plantean en el diagnóstico realizado. Sin embargo, los resultados de las encuestas muestran que la mayoría de los estudiantes cursa entre 15 y 20 hs semanales, que son las establecidas en el Plan de Estudios de la Institución. Por lo cual, sería preciso conocer cuál es la exigencia de las asignaturas en lo referido a requerimientos de lecturas bibliográficas o trabajos de integración. También cabría preguntarse si la necesidad de acreditar exámenes finales de primero y segundo año para poder cursar las asignaturas de cuarto influye en la dedicación semanal a los cursos de tercer año o examinar cuál es la dedicación al estudio por la cantidad de horas que los alumnos le asignan con relación al resto de las actividades extracurriculares.

Se debe destacar que ambas perspectivas coinciden en valorar como “bajo” el porcentaje de alumnos que leen y conocen el tema del día de la clase infiriendo los docentes como causas

la insuficiente motivación o bien a inadecuaciones en la estrategia de enseñanza. Aquí puede remarcarse la opinión de un alumno en relación a que las salidas al medio o el contacto con los productores/empresarios son efectos motivadores, lo cual ha surgido también en la entrevista a uno de los docentes.

La falta de lectura previa podría también relacionarse con la participación en las clases, que desde la perspectiva docente, los alumnos participan poco en las clases teóricas y lo hacen en mayor medida en las clases prácticas. Por otro lado, los resultados relevados mostraron que la mayoría considera que el material de estudio en general es bueno a muy bueno por lo cual puede descartarse a esta cuestión como uno de los posibles factores desmotivadores.

En relación a la integración de contenidos los resultados demostraron que la mayoría de los estudiantes encuestados reconoce que sus conocimientos a lo largo de la carrera han sido parcialmente integrados, atribuyendo en algunos casos a que el logro de la integración depende de cuestiones personales y/o voluntad de cada uno, claramente, denotando depender de aspectos motivacionales. Si bien algunos alumnos consideran que han logrado la integración de conocimientos no pueden justificar lógicamente el por qué de su opinión. Esto coincide con lo relevado en las entrevistas a los docentes quienes consideran que es bajo el porcentaje de alumnos que logran la integración de contenidos de la asignatura aludiendo entre las causas posibles a la insuficiente motivación o a la falta de estrategias didácticas adecuadas que propendan a una eficiente integración.

Esta última cuestión, a su vez surge al analizar desde ambas perspectivas el logro de aprendizajes integrados en relación a la modalidad de promoción. Ambas coinciden en que los aprendizajes son más integrados cuando promocionan las asignaturas con examen final.

Pudo observarse a su vez que la mayoría de los estudiantes valora las actividades grupales no solo como instancias que aportan a la integración sino también al logro de autoevaluaciones de conocimientos alcanzados o a la formación profesional por la interacción en la generación de discusiones y aportes de experiencias entre ellos. También ha quedado demostrado que no son las actividades laborales ni la carga horaria de cursadas las que restan tiempo a la dedicación al estudio.

Por lo expuesto, puede sumarse que tanto estudiantes como docentes reconocen la necesidad de contar con algunas estrategias didácticas y metodologías que aplicadas en momentos adecuados podrían colaborar en la mejora de la motivación, en el compromiso hacia el estudio y en la integración de los contenidos durante el curso. Por lo cual, a partir de estos resultados han surgido consideraciones de importancia que han permitido la elaboración de la propuesta de intervención.

CONCLUSIONES

Como conclusión se plantea una innovación en la asignatura que apunta, por un lado, a la mejora de la motivación e interés de los alumnos por estudiar y aprender los contenidos de la materia. Por otro lado, se intenta promover la construcción de relaciones conceptuales significativas entre contenidos de la fitopatología considerados de relevancia, de manera tal de lograr el desarrollo de habilidades y destrezas aplicables en el sector agropecuario y forestal, los cuales son fundamentales para el ejercicio profesional de los futuros graduados, en acuerdo con los objetivos del proyecto académico de la Institución.

La intervención propone una modificación dentro del cronograma del curso para el desarrollo del primer Trabajo Práctico, correspondiente a los contenidos de enfermedad, signo y síntoma, que tradicionalmente se realiza en el ámbito de laboratorio. La propuesta quedó diseñada para despertar interés en los alumnos desde el inicio del curso, para lo cual se incluyen como estrategias didácticas motivadoras el *acercamiento de los alumnos a las realidades* productivas del medio agropecuario. De esta manera, se ponen en valor algunos de los criterios didácticos propuestos por la literatura de referencia: *trabajar desde lo concreto y con problemas concretos*, los cuales a su vez son *transmitidos desde la experiencia* para el logro de la motivación y por ende para el aprendizaje en los alumnos.

Se pretende que los estudiantes comprendan la importancia del conocimiento de las enfermedades de las plantas al repercutir directamente en la economía del productor y en la cadena de postcosecha. Se intentará mejorar la motivación en el estudio de los distintos agentes patógenos, sus características, su reconocimiento, los conceptos básicos para la realización de diagnósticos preliminares, las técnicas específicas para la identificación en el

laboratorio, aspectos epidemiológicos y demás contenidos propios de la fitopatología. Este contacto con la realidad los estimulará para que *se involucren* con una de las problemáticas más importantes que afecta a la producción agropecuaria y forestal y así despierte el interés, lo cual conllevará a un mayor compromiso con lo que se hace y constituyendo ello, un factor importante para enfatizar la motivación por aprender.

Al finalizar la actividad, se propone la presentación de un informe grupal dado la riqueza que genera el trabajo cooperativo a través de la interacción entre compañeros, lo cual a su vez ha surgido como estrategia de trabajo útil para estimular el interés y el esfuerzo de los estudiantes por aprender y facilitar su rendimiento. La producción realizada por los alumnos será utilizada *a posteriori* como una instancia de *autoevaluación* que contribuya a comprometerlos a fortalecer, revisar o reorientar sus metas y necesidades.

Por otro lado, la intervención propone para la mejora de la integración de contenidos la puesta en marcha de un trabajo integrador a desarrollarse a lo largo del curso que promueva la construcción de relaciones conceptuales significativas entre contenidos considerados de relevancia. Asimismo, se espera que a través de este dispositivo se estimule el aprendizaje en la dimensión procedimental y su articulación con los contenidos del curso. Se pretende que propenda a generar otras relaciones alumno/conocimiento y optimizar la motivación y el interés sobre la base del planteamiento y resolución de situaciones problemáticas propias del ejercicio profesional.

A los fines de favorecer el logro de una integración totalizadora de los contenidos de la asignatura y considerando que los grandes grupos etiológicos causantes de las enfermedades de las plantas son los hongos, las bacterias y los virus, el trabajo integrador se ha diseñado de manera tal que quede constituido por estas tres grandes dimensiones o módulos como ejes temáticos. Y, teniendo en cuenta que las enfermedades causadas por estos tres grupos etiológicos permiten vertebrar los contenidos de la fitopatología que se desarrollan en el curso y que dichos contenidos se encuentran secuenciados a modo de complejización de los mismos, se planificó que los ejes temáticos conducentes a la integración sean tres enfermedades de importancia de distinto origen etiológico. El trabajo será de resolución en grupos reducidos de alumnos incentivando el trabajo grupal, el cual permite que se organicen, distribuyan tareas, formulen y compartan hipótesis, deliberen

sobre ideas diferentes y que cada uno de ellos se transforme en un recurso para los demás. Asimismo, se pretende promover habilidades para utilizar diversas fuentes de información, extractarla, seleccionarla y organizarla para la interpretación de conceptos, para el análisis, generación de hipótesis, la elaboración de conclusiones, y la familiarización con el vocabulario y valores de la disciplina. La socialización del trabajo a sus compañeros promoverá la transmisión de los conocimientos aprendidos, lo cual es de importancia para su formación profesional en el desarrollo de habilidades de transferencia, como instancia de autoevaluación y como una experiencia motivadora.

Si los docentes comprendemos que la educación involucra un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen los alumnos, los cuales son parte de realidades socio-culturales dinámicas y diferentes, y los educadores que ya no somos meros transmisores de conocimientos, sino que asumimos el desafío y el compromiso de enseñar, entonces podemos reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas utilizadas, reorientando o modificando lo que sea necesario “para enseñar bien a los fines de obtener logros educativos”, experimentando y desarrollando nuevas formas de enseñar y luego analizar críticamente la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

Larran, S. (2014) *Propuesta de intervención en el curso de Fitopatología para la mejora de la motivación y de la integración de los contenidos*, Trabajo final para la obtención del título de Especialista en Docencia Universitaria. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46566>

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Huertas, J.A. (1997) *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.

Pozo, I.; Gómez Crespo, M.A. (2006) *Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid. Ediciones Morata.

Torres Santomé, J. (2006) “La planificación de un curriculum integrado”. En: *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Práctica integradora motivacional en la producción animal.

- ❖ **MARÍA GABRIELA MURO** | muromaga@hotmail.com
- ❖ **MARÍA SOLEDAD TRIGO** | mstrigo@agro.unlp.edu.com.ar
- ❖ **ADRIÁN ARMANDO SUAREZ** | achiano@yahoo.com.ar
- ❖ **LUCÍA GIOVENALI** | lucha_giov@hotmail.com
- ❖ **RUBÉN OMAR ARIAS** | rubenarias@agro.edu.com.ar
- ❖ **CARLOS ÁNGEL CORDIVIOLA** | cacordiviola@agro.unlp.edu.com.ar

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos que caracteriza el conocimiento actual en la universidad es la tendencia a la fragmentación creciente de los saberes, así éstos se vuelven cada vez más específicos y locales y por lo tanto más difíciles de integrar con otros saberes. De esta forma, los currículos se acaban reduciendo a una acumulación de saberes generalmente desconectados entre sí, saberes que desde la perspectiva de los alumnos no es que se integren o multipliquen, sino que frecuentemente ni siquiera se suman, incluso a veces se restan (Monereo y Pozo, 2003). Asimismo la metodología de enseñanza incide en la apropiación de conocimientos que posibiliten un desempeño académico y profesional exitoso. García-Valcárcel (1994) distingue dos modelos de enseñanza universitaria que los denomina 'modelo expositivo' y 'modelo interactivo'. Tales modelos se diferencian por determinadas pautas de actuación relacionadas con la interacción y motivación de los estudiantes. Mientras que el modelo expositivo se orienta más al contenido, el modelo interactivo se centra más en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo, presentar de manera explícita los objetivos, adaptarse al nivel de conocimientos de los estudiantes, considerar sus intereses y necesidades, relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes, ser accesible y cercano a los estudiantes estableciendo continuamente vías de participación, etc.

La motivación en el ámbito universitario es un tema ampliamente abordado por varios autores, en todos los casos se señala como un elemento de fuerte incidencia en la incorporación de conocimientos. De acuerdo con Rinaudo et al. (2003), los estudiantes motivados lograrán rendimientos académicos más satisfactorios lo que redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia.

Según Polanco Hernández (2005), el trabajo en grupo produce más satisfacción a nivel de motivación en los estudiantes; no obstante, debe tenerse presente que este trabajo debe realizarse en equipo, y no se trata de que cada miembro contribuya, individualmente, con una parte del mismo para luego unirlos y formar "un todo". Por el contrario. El objetivo plantea que, en conjunto, los individuos investiguen, discutan, comenten el trabajo por ejecutar, lo que dará como resultado, un aporte más homogéneo de parte de cada alumno.

En la bibliografía educativa se encuentran investigaciones que demuestran las ventajas motivacionales del trabajo en grupo cooperativo, en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria (Johnson y Jonson, 1985). Pero más allá de esto, también debe prestarse atención a las interacciones que se dan dentro del grupo y de los grupos entre sí (Windschit, citado por Campanario 2002). Este tipo de estrategia de enseñanza grupal fomenta una motivación intrínseca más sana y consigue concentrar la atención en los procesos, más que en los resultados en general y fomenta el interés en la tarea. Obviamente, las perspectivas de éxito son mayores en un entorno en el que la ayuda de los demás, es un factor con el que se puede contar en principio. Este tipo de estrategia, fomenta actitudes sociables entre los alumnos; promueve la mutua cooperación y la aceptación de ayuda; e intensifica la tolerancia. En oposición a una estructura competitiva, donde cualquier ayuda de un compañero, podría convertirse en su propio perjuicio

Según Escribano González (1995) la formación universitaria que se implique en lograr un desarrollo cooperativo tendrá que revisar seriamente sus prácticas y sus actuaciones para que sean cada vez más participativas y críticas.

Desde el enfoque del mejor aprendizaje, Chickering y Gamson (1991) describen siete principios básicos para lograr un aprendizaje óptimo entre los estudiantes universitarios: 1) promover un contacto estrecho entre los estudiantes y la propia facultad, 2) cooperación entre los estudiantes, 3) aprendizaje activo, 4) rápido feedback hacia los estudiantes, 5) gran

cantidad de tiempo para el aprendizaje académico, 6) comunicación con altas expectativas hacia los estudiantes y 7) considerar la diversidad de talentos y la diversidad de aprendizajes.

Según Cieza et al., (2012) la necesidad de la práctica y su vinculación con la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias es una discusión de larga data; sin embargo su incorporación como eje central de la carrera se comienza a atender en la modificación de los planes de estudio.

Con los sucesivos cambios de planes de estudios en esta carrera surgió en el marco de los diagnósticos previos pertinentes, la demanda de los estudiantes por la incorporación de metodologías de enseñanza que contemplaran más cantidad de actividades prácticas en la carrera.

Introducción a la Producción animal es un curso regular del plan 8 de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata. Se ubica en el segundo año de la currícula, se dicta en 120 horas y comienza con el abordaje de temas relativos a la producción animal. El alumno de segundo año cursa materias básicas del inicio de la carrera como Química General e Inorgánica, Morfología Vegetal, Química Orgánica, Sistemática Vegetal, Matemática, Física Aplicada e Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales. Si bien son materias indispensables con relación a la carrera de Ingeniería Agronómica, la mayoría no presentan relación directa con la producción agropecuaria, a excepción de la materia Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, la cual brinda al alumno un panorama global de las actividades agropecuarias sin abordar áreas específicas de la producción animal. Esta situación representa un desafío al dictar Introducción a la Producción Animal ya que si bien hay alumnos que tienen saberes y una motivación intrínseca basada en la inclinación por la temática, para muchos representa el primer contacto con la producción animal.

La modalidad de dictado incluye clases teórico prácticas aúlicas y actividades prácticas que se llevan a cabo en las unidades didácticas y experimentales de producción de conejos para carne y de cabras con que cuenta la asignatura y 2 viajes de estudio.

Los contenidos de la materia incluyen bases para la comprensión de los sistemas productivos pecuarios de interés nacional, temas que serán desarrollados y ampliados en años superiores de la carrera.

Hace 4 años se incorporó una modalidad didáctica innovadora en el dictado de la asignatura, implementando una metodología cooperativa en grupos de alumnos y docentes. Es así que el propósito de ésta práctica fue promover la integración de conocimientos como un elemento motivador de los alumnos mediante el estudio de un caso real de producción agropecuario.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA IMPLEMENTADA:

Esta propuesta es explicitada al inicio del ciclo lectivo, estableciendo los objetivos y las pautas de trabajo a desarrollar a lo largo del año. En principio se propone a los alumnos la formación de grupos de trabajo con la única restricción del número de integrantes de los mismos. Con un plazo de aproximadamente 20 días se pide que cada grupo conformado sin intervención del equipo docente, seleccione un establecimiento que se dedique al menos a una producción pecuaria (producción bovina, porcina, avícola, ovina, cunícola, caprina, equina, apícola). La elección del mismo es libre, tanto en lo concerniente a zonas de producción, complejidad del sistema abordado, escala, tipo de establecimiento etc. Ante la imposibilidad de algún grupo de cumplir este requisito se asiste propiciando el acceso a alguna actividad agropecuaria. Una vez conformados los grupos se asignan los docentes para cada uno de los mismos. El equipo docente que participa está integrado por profesores, auxiliares docentes y ayudantes alumnos.

Las pautas orientativas del trabajo se explican en general y en particular a los alumnos. Los mismos reciben una guía con los lineamientos generales del trabajo a desarrollar tanto en lo relativo a contenidos descriptivos como también a la forma de presentación y exposición de los resultados encontrados. Cada grupo de alumnos y docentes establece en este momento las vías de comunicación que les sean convenientes, así como los momentos de encuentros a lo largo de la cursada. Desde el comienzo de la actividad se fija una fecha de entrega y exposición y se explicita el mecanismo de evaluación del trabajo. La evaluación es grupal y de manera continua a lo largo del trabajo existiendo una instancia final de presentación y puesta en común de la descripción y diagnóstico del sistema productivo.

Cada docente a cargo del grupo facilitará un modelo de encuesta que servirá para relevar lo más fielmente posible las características productivas y estructurales de cada establecimiento elegido, lo que dependerá de la complejidad del sistema productivo.

Se fijarán pautas mínimas de observación y elaboración de análisis y diagnósticos de los sistemas de producción y pautas de presentación del trabajo realizado.

Las mismas se detallan a continuación:

1) Descripción Regional

- a) Ubicación del establecimiento.
- b) Descripción de la Región (Condiciones climáticas, Suelos, Flora y fauna,)

2) Descripción del Establecimiento

- a) Características del establecimiento
- b) Características físicas y productivas del establecimiento (superficie y parcelamiento, topografía, suelos, etc)

3) Descripción de los factores de la producción

- a) Descripción del GAMSE , (Genética, alimentación, manejo, sanidad, economía)
- b) Análisis FODA
- c) Utilización de la matriz FODA. Fortalezas y Debilidades (interno) Oportunidades y Amenazas (externo). Jerarquización de Ventajas y Problemas.
- d) Diagnóstico.

Al terminar la exposición final, se le pide a cada grupo una opinión/reflexión, sobre los aspectos positivos o negativos del trabajo realizado.

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

En general pudimos observar una buena percepción por parte de los alumnos, del aporte que este trabajo realiza en relación a la integración y adquisición de conocimientos. Asimismo, esta tarea se constituye en una herramienta para abordar las distintas actividades que se plantean a lo largo de la carrera de Ingeniería Agronómica.

Desde el punto de vista de los alumnos a lo largo de estos 4 años de implementación del trabajo pudo establecerse la relevancia de algunos aspectos devengados del desarrollo de esta herramienta didáctica. Los mismos manifestaron como positivos: la posibilidad de visualizar un establecimiento de producción agropecuaria (tomar contacto con todos los elementos que conforman un sistema); identificar los inconvenientes y las complejidades de los mismos y poder en forma conjunta proponer soluciones.

En algunas expresiones de los alumnos que fueron registradas por los docentes, se evidencia la utilidad de la práctica para asimilar la teoría.

“esta bueno poder ver en vivo y en directo como se ordeña una vaca, es más fácil acordarse lo de las 4 tetas y darse cuenta qué comen y cuánto cuesta eso”

“no sabía cómo era eso de los partos distócicos”

“Al final no era cierto lo de chanco limpio nunca engorda”

“La producción de abejas es sumamente vulnerable al sistema de control de plagas de la zona”

“costó trabajo poder comunicarse con el encargado del campo, no fue fácil acceder a la información, sobre todo porque el tipo trabajaba en otro campo”

“El campo quedaba pelado después de sacar los animales”.

Desde el punto de vista de los docentes pudo observarse un adecuado cumplimiento de la fecha de encuentros y entregas pautadas previamente a la exposición del trabajo. Asimismo se destacó la activa participación de los integrantes de cada grupo como una adecuada presentación y exposición final. También se registró la capacidad de los grupos en el

momento de la puesta en común, a la hora de responder preguntas de los docentes y del resto de sus compañeros, generándose un valioso intercambio en este sentido.

La integración de los contenidos teóricos y la aproximación a un sistema real de producción, produjeron un efecto altamente motivador en los alumnos de tramos iniciales de la carrera de ingeniería agronómica, quedando evaluar el futuro desempeño de los mismos en años superiores.

BIBLIOGRAFÍA

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.*

Cieza, R.; Eirin, M., y Muro, M.G. (2012). *IV Congreso Nacional y III Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. La Plata, Argentina: Editorial Multigroup. S.R.L*

García-Valcárcel, A. (1994): *El proceso de enseñanza en las aulas universitarias. Una aproximación cualitativa, Qurriculum, Vol. 6 (7).*

Escribano González, A., (1995), *Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. Salamanca, España. Editorial Universidad de Salamanca.*

Polanco Hernández, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" vol. 5 (2).*

Rinaudo, M; Chiecher, A Donolo, D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de psicología. vol 19 (1).*

Chickering, A. y Gamson, Z. (1991): *Applying the Seven principles for Good Practice in Undergraduate Education. New directions for Teaching and Learning, Documento 47. George Masón University.*

Johnson y Johnson. (1985). *Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. Research on Motivation in Education, 2, Academic Press: New York – EE.UU.*

Comparación de dos herramientas didácticas en el dictado de introducción a la producción animal.

- ❖ **MARÍA GABRIELA MURO** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **DIEGO ALBERTO BOYEZUK** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **HÉCTOR GABRIEL MANILLA** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **MANUEL BERTOLDI** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA MERCEDES BORRÁS** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **ALICIA GRACIELA ANTONINI** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **CARLOS ÁNGEL CORDIVIOLA** | izootecnia@agro.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Las dos modalidades más frecuentes en el ámbito de la enseñanza universitaria son las clases teóricas y las clases prácticas, entre las que se distinguen, en algunos casos, varios tipos: laboratorio, campo, aula. La primera es la más habitual y característica en la enseñanza universitaria y, por sí sola, no debería ser considerada una estrategia muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes. En el segundo caso, en la mayoría de las ocasiones no existe una definición que permita determinar con claridad cuáles son sus características y se limitan a indicar el número de estudiantes que deben ser tomados como máximo o como referencia para la formación de grupos.

Tradicionalmente se considera la clase teórica como la modalidad más común en la enseñanza superior pero en la medida que nos planteamos otros escenarios educativos necesariamente deberemos abordar la utilización de otras metodologías. Desde una perspectiva general se podría decir que la modalidad de enseñanza a utilizar viene determinada por el propósito que se formula el profesor a la hora de establecer comunicación con los alumnos ya que no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes, que hacer que los estudiantes aprendan entre ellos. De igual modo

tampoco es igual mostrar cómo deben actuar, que hacer que pongan en práctica lo aprendido (Gilbert y Pope, 1982). Para cada tipo de propósito utilizaremos, lógicamente, una modalidad distinta. Lo importante es que el alumno se enriquezca trabajando en todas, para lo cual habrá que establecer para cada una de las materias y para el conjunto del título una distribución armónica del volumen de trabajo -tanto del profesorado como de los estudiantes- en cada una de ellas (De miguel Díaz, 2005).

Las clases teóricas generalmente son clases magistrales en la que el profesor transmite verbalmente un contenido de conocimiento a los estudiantes. El profesor es el poseedor de la verdad, y centro de la actividad (Moon, 2003; Chrenka, 2002). El estudiante será recompensado en las evaluaciones posteriores de su aprendizaje, según el grado en el que sus conocimientos coincidan con los que se han transmitido (Leonard, 2002). En este tipo de clases los contenidos son verdades concluidas, transmitidas en forma vertical hacia unos alumnos cuyo papel es el de receptores pasivos, aislados y distantes. La concepción de aprendizaje en esta práctica está basada en la memoria (Carretero, 1993). La misma disposición de los ambientes de clase alineados en filas y columnas que tienen como su centro de atención al profesor, refleja estas concepciones (Koop et al., 2004).

La educación universitaria está basada en paradigmas asociados al profesor frente a un aula, en su pizarra, con su oratoria y su jerarquía autoritaria. Esta idea preconcebida no es sin embargo solo del profesor, la tienen también los alumnos que tienen una larga trayectoria bajo ese patrón jerárquico y pasivo e incluso se podrían sentir desconcertados y decepcionados si el patrón de actuación fuera otro.

Según Bonilla (2005), las estrategias participativas requieren del profesor y del grupo como un todo, así como el conocimiento del método y la técnica del proceso. La potencialidad de la metodología participativa es una oportunidad para mejorar las clases de manera de fomentar los procesos de intercambio de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva del conocimiento.

Una de las propuestas participativas mejor conocidas, estructuradas y evaluadas, determinante del currículo en gran número de instituciones y para diferentes disciplinas, es el aprendizaje basado en la resolución de problemas (PBL). Desarrollada en la Universidad de McMaster, en Canadá, para la educación médica y ampliamente difundida a partir de 1960 en varias partes

del mundo, incluye entre sus estrategias la investigación, el diseño de proyectos, el estudio de casos y la resolución de problemas en grupos de trabajo. Implica actividad, cooperación, retroalimentación, ajuste a las preferencias individuales, empoderamiento y responsabilidad del estudiante (Woods, 1996). La esencia de esta forma de organizar el aprendizaje son los pequeños grupos (de máximo 15 estudiantes), que deciden por consenso qué es lo que necesitan estudiar tras discutir un material desencadenante o problema propuesto por el docente. Luego de un lapso de tiempo de trabajo individual se reúnen para compartir, comparar y relacionar lo que han aprendido respecto al material desencadenante, y deciden si es suficiente para dar respuesta o solución al problema. Aparte de la oportunidad de construir conocimiento, esta dinámica los lleva a desarrollar habilidades para comunicarse, trabajar en grupo, trabajar con iniciativa, compartir información y ejercer consideración, respeto e interés por los aportes de los demás (David et al., 1999). Si bien no existen estudios rigurosos que arrojen evidencia conclusiva sobre la superioridad de las prácticas consistentes con el constructivismo en todos los aspectos que debe contemplar la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la sola revisión de la literatura demuestra que los investigadores en educación están definitivamente inclinados hacia la evaluación de este estilo de prácticas y que es en ellas donde están buscando respuestas para los propósitos de la educación. En general, la investigación disponible ofrece evidencia de las ventajas de las prácticas participativas y en colaboración, en múltiples aspectos de lo que podemos considerar una formación integral. Un aspecto en el que no hay evidencia conclusiva de superioridad es en el aprendizaje evaluado únicamente por medio de exámenes de conocimiento puntual o fáctico. Parece, inclusive, que este tipo de evaluación produce mejores resultados cuando la enseñanza se ha impartido en clases magistrales, lo cual no sorprende dado el carácter también tradicional de este tipo de evaluaciones, (Restrepo, 2005).

Según López Noguero en 2007, el profesor debería tomar constantemente decisiones que consiguieran motivar al alumno hacia un aprendizaje dinámico participativo. Es común entre los docentes universitarios atribuir una elevada valoración a la escasa motivación de los estudiantes sobre el aprendizaje y el logro de los objetivos planteados. Astudillo y Pelizza (1999) plantean que el reconocimiento de los factores motivacionales vinculados al aprendizaje y su incidencia en la calidad y el rendimiento académico, suele ser un aspecto que evidencia ideas y comportamientos contradictorios en la enseñanza universitaria. Por un

lado, los docentes reconocen que el hecho de que el alumno no tenga interés o no esté motivado para realizar determinados aprendizajes, incide negativamente en el logro de los objetivos educativos propuestos. Pero por otro lado, los mismos profesores afirman también que los alumnos asisten a la universidad por voluntad propia, que han elegido una carrera que les gusta y que, en consecuencia, tendrían que estar motivados. Tales ideas, sumadas al desconocimiento de cuáles son las variables motivacionales que influyen en los aprendizajes, pueden incidir con fuerza sobre el hecho de que los docentes no trabajen sobre aspectos relacionados con la motivación ni consideren su influencia en el proceso de construcción de conocimientos de los alumnos.

Frente a esta situación, sería importante ofrecer al futuro profesor universitario una formación pedagógica que favorezca visiones críticas acerca de la complejidad que entrañan los procesos de aprendizaje, de la multiplicidad de factores que intervienen en ellos y, sobre todo, de la necesidad de instrumentar prácticas pedagógicas que no sólo contemplen la enseñanza de los saberes disciplinares, sino que atiendan también a aquellos aspectos que pueden favorecer el aprendizaje de tales saberes. Lógicamente, entre estos aspectos a considerar se encuentra la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. Atendiendo a esta cuestión de promover mayores niveles motivacionales, Huertas (1997) presenta algunos parámetros de la actividad educativa que el docente puede controlar para favorecer la motivación. En cuanto a las tareas propuestas, por ejemplo, se destaca la importancia de presentar actividades diversas encaminadas hacia un mismo objetivo en lugar de presentar una única tarea para toda la clase. Además, las actividades propuestas deberían tener un nivel intermedio de dificultad y, en lo posible, tendrían que presentarse haciendo referencia tanto al producto que debe obtenerse como al proceso por el que se arriba a tal resultado (Rinaudo, 2003). En la misma línea de razonamiento, Alonso Tapia (1995) sugiere que es conveniente presentar las tareas intentando activar la curiosidad e interés del alumno, así como mostrando claramente su relevancia para el aprendizaje.

También se sugiere desarrollar las tareas mediante el trabajo grupal, pues sucesivos estudios muestran que el hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene evidentes ventajas motivacionales (Huertas, 1997). Por su parte, Alonso Tapia (1995) destaca también los beneficios motivacionales del trabajo grupal, señalando que en un grupo los participantes perciben que todos tienen algo que aportar y nadie se siente inútil, a la vez que

la existencia de puntos de vista diferentes suele promover mayor actividad de búsqueda de información, confrontación, elaboración de argumentos. Otra cuestión a atender a fin de fomentar mayores niveles de motivación es el manejo de la autoridad por parte del docente; de hecho, parece conveniente que el profesor se muestre como colaborador, delegando un grado razonable de control, presentándose como facilitador de la realización de las tareas, a la vez que promoviendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas (Huertas, 1997). De este modo, es posible que los estudiantes perciban un mayor control sobre sus propios aprendizajes.

La formación de los alumnos en la carrera de Ingeniería Agronómica puede lograrse utilizando distintas estrategias pedagógicas. Introducción a la Producción Animal se ubica en segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), de acuerdo al plan de estudios vigente (plan 8), y es una materia en la que se da comienzo a la formación en el área de producción animal. La modalidad contemplada en el plan de estudios incluye clases teóricas y clases prácticas. Se pretende que los alumnos adquieran competencias que les posibiliten los aprendizajes posteriores y ciertas habilidades prácticas indispensables para su futuro desarrollo profesional. Para tal fin, requiere conocimientos de asignaturas previas tales como Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, Químicas y Botánicas, necesita de materias simultáneas como Cálculo Estadístico, Bioquímica y Análisis Químico y se relaciona con contenidos de Microbiología, Genética y Climatología, brindando bases para Forrajicultura y Praticultura y Producción Animal 1 y 2.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el curso de Introducción a la Producción Animal se desarrolló una metodología participativa para el dictado del tema de producción de forrajes, para ello se distribuyó material bibliográfico previamente al dictado del tema, a su vez este material no contaba con la información completa sobre el tema de modo que los alumnos tuvieron la posibilidad de la utilización de herramientas informáticas para obtenerla. La misma era necesaria para la elaboración de un cuestionario con los ejes más relevantes de la unidad temática. Asimismo se planteó la resolución de un problema que los mismos deberían abordar en grupos de 5

alumnos cada uno, los que expusieron y compartieron los resultados obtenidos, para finalizar con la evaluación de pares.

Al final de la clase se realizó una encuesta a casi 100 alumnos en la que se preguntaba acerca de la influencia del modo de dictado sobre la comprensión del tema, la dinámica de la clase y la interacción grupal.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué modalidad de dictado de clase prefiere?

- Clase magistral
- Clase participativa

2. ¿Qué modalidad le parece que más positiva en relación a la dinámica de la clase?

- Clase magistral
- Clase participativa

3. ¿Qué modalidad facilita la comprensión del tema?

- Clase magistral
- Clase participativa

4. ¿Qué aspectos considera más relevante a la hora de elegir una u otra modalidad

- Comprensión del tema
- Dinámica de la clase
- Interacción grupal.

La forma en que fueron formuladas las preguntas permitió indagar una misma cuestión de dos maneras diferentes y evaluar la correspondencia entre ambas. Por un lado cuál de las modalidades implementadas influía mejor sobre la comprensión del tema, sobre la dinámica de la clase y sobre la interacción grupal. Por otro, se indagó cuál de estos tres aspectos se favorecía más con cada modalidad.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico Stat Graphics Centurión. Se utilizó el método de Chi cuadrado para analizar variables cualitativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 1 muestra las frecuencias con que los alumnos consideraron qué modalidad influía positivamente sobre cada una de los aspectos relevados de la clase (comprensión del tema, dinámica de la clase e interacción grupal). De ella se desprende que existe una mejor valoración por parte de los alumnos de la modalidad participativa en lo que a dinámica de la clase e interacción grupal se refiere, no resultando determinante la incidencia de la modalidad sobre la comprensión del tema.

Tabla1: Opiniones acerca de qué aspectos de la clase favoreció más cada modalidad.

	Participativa	Magistral	Total por Fila
Comprensión del tema	38	40	78
	47,50%	72,73%	57,78%
	1,46	2,13	
Dinámica de la clase	23	11	34
	28,75%	20,00%	25,19%
	0,40	0,59	
Interacción grupal	19	4	23
	23,75%	7,27%	17,04%
	2,12	3,08	
Total por Columna	80	55	135
	59,26%	40,74%	100,00%

Tabla 2: Valor de Chi cuadrado para las frecuencias de la Tabla 1.

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P

Chi-Cuadrada	9,775	2	0,0075
--------------	-------	---	--------

La Tabla 2 muestra los resultados de la prueba de hipótesis ejecutada para determinar si se rechaza, o no, la idea de que las clasificaciones de fila y columna son independientes. Puesto que el valor de P es menor a 0,05, se puede rechazar la hipótesis de que filas y columnas son independientes con un nivel de confianza del 95,0%. Lo que puede interpretarse como que la modalidad de la clase, correspondiente a las columnas, influye de manera significativamente sobre los aspectos “comprensión del tema”, “dinámica de la clase” e “interacción grupal”.

La Tabla 3 muestra la percepción del alumnado acerca de qué aspecto de la clase (Dinámica de la misma o Comprensión del tema) resultó más beneficiado con cada modalidad.

Tabla 3: Percepción de los alumnos acerca del impacto positivo de cada modalidad sobre la comprensión del tema y la dinámica de la clase.

	Dinámica de la clase	Comprensión del tema	Total por Fila
Magistral	21	49	70
	11,05%	25,79%	36,84%
Participativa	70	50	120
	36,84%	26,32%	63,16%
Total por Columna	91	99	190
	47,89%	52,11%	100,00%

Tabla 4: Valor de Chi cuadrado para las frecuencias de la Tabla 3.

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
---------------	--------------------	-----------	----------------

Chi-Cuadrada	14,222	1	0,0002
--------------	--------	---	--------

La Tabla 4 muestra los resultados de la prueba de hipótesis ejecutada para determinar si se rechaza, o no, la idea de que las clasificaciones de fila y columna son independientes. Puesto que el valor de P es menor a 0,05, se puede rechazar la hipótesis de que filas y columnas son independientes con un nivel de confianza del 95,0%. Lo que puede interpretarse como que los aspectos correspondientes a las columnas (dinámica de la clase y comprensión del tema), resultan influidos de manera significativamente distinta por la modalidad de la clase (magistral o participativa).

CONCLUSIONES

Los alumnos opinaron mayoritariamente que las mayores diferencias generadas por las modalidades de clase se notaron en torno a la dinámica de las mismas y al grado de interacción grupal, siendo menos determinante la influencia de las mismas sobre el grado de comprensión del tema. De esto se puede concluir que, si bien es mayoritario el reconocimiento de las ventajas de la modalidad participativa sobre la dinámica e interacción grupal, a la hora juzgar la facilidad de comprensión del tema las ventajas se equilibran en beneficio de una modalidad más "asistida" (magistral).

BIBLIOGRAFÍA

Gilbert J. y Pope, M., (1982). *School children discussing energy. Report of Institute of Educational Development, University of Surrey.*

De Miguel Diaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.*

Chrenka, L. (2001). *Misconstructing Constructivism. Phi Delta Kappan, 82(9).*

Moon, J.A. (2003). *The Constructivist View of Learning. Tomorrow's Professor (SM) Listserv. Disponible en: <http://ctl.stanford.edu> [Links]*

Leonard, W.H. (2002). *How Do College Students Best Learn Science? En J. Cusick, Innovative Techniques for Large-Group Instruction*. Arlington: National Science Teachers Association.

Carretero, M.(1993) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina. Ed Aique S. A.

Koop, G.M. and Tobias, J. (2004) *Learning about heterogeneity in returns to schooling*. *Journal of Applied Econometrics*, 19 (7).

Bonilla Castro, E; Rodriguez Sehk,P.(2005). *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia. Ed Norma.

Woods, D. R. (1994): *Problem-based learning: How to Gain the Most from PBL*. Ontario, Canada. Ed. Mc Master University, Hamilton.

David, T.; Patel, L.; Burdett, K. & Rangachari, P. (1999). *Problem-Based Learning in Medicine*. Londres: The Royal Society of Medicine Press.

Alonso Tapia, J. (1995). En Rinaudo, M Chiecher, A Donolo, D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies learning Questionnaire*. *Anales de psicología*, 19(1).

Restrepo Gómez, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. *Educación y Educadores*, 8 (1).

López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa de la enseñanza universitaria*. Ed. España, Narcea S.A.

Astudillo M. y Pelizza, L. (1999). *Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa*. *Contextos de Educación*, Año 1 (2).

Huertas, J. (1997). *Motivación Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Aique S.A.

Rinaudo, M Chiecher, A Donolo, D (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies learning Questionnaire*. *Anales de psicología*, 19 (1).

Mejoras metodológicas: taller para la elaboración de proyectos de viveros frutales.

- ❖ **CELINA CARACOCHÉ** | celinacaracoche@hotmail.com
- ❖ **MARÍA DE LOS ÁNGELES ROMERO** | mromero@agro.unlp.edu.ar

Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La asignatura Fruticultura se desarrolla actualmente en el 5º año de la Carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Desde sus inicios ha participado en los diferentes cambios curriculares del proceso de formación profesional. Partiendo desde un nivel curricular mayor al de asignatura, que es el del plan de estudio de la carrera donde se halla inserta. A lo largo de los años, se ha visto enmarcada en sucesivos planes de estudio, a saber: desde el correspondiente al Plan 4 (año 1983) el cual se asimila a los Planes 5 (1990) y 6 (1998), pasando por el Plan 7 (1999) y hasta el Plan 8¹ (2003), vigente actualmente. (Angulo Rasco). En el transcurso de estos cambios muchas materias anuales pasaron a ser cuatrimestrales o bimestrales; se incorporaron nuevas asignaturas en calidad de talleres y una mayor cantidad de materias optativas. Por último, se incluyó un requerimiento que antes no existía, la realización de una tesina de grado, a manera de trabajo final para obtener la certificación correspondiente y recibir el título de ingeniero agrónomo. (Litwin, E). Todas estas modificaciones implementadas hacen necesario un estudio de las estrategias de enseñanza -aprendizaje de la asignatura. Esta situación “se traduce en nuevos desafíos metodológicos para el equipo docente.” Siguiendo los lineamientos propuestos por Schön (1998) y citados por Larraín (2011), los docentes deben

1

ser reflexivos sobre su práctica y la misma práctica puede ayudar a retroalimentar la construcción de nuevas estrategias y metodologías para innovar.

Por lo tanto en una materia netamente práctica se debe intentar aproximar a los estudiantes a una realidad profesional donde se desenvolverán una vez que hayan finalizado sus estudios. Esta particularidad resalta la importancia del rol que los profesores deben cumplir al diseñar las distintas actividades. Las cuales van adquiriendo una complejidad cada vez mayor, entre los requerimientos de formación general y especializada, de formación teórica y práctica, e incluso de formación disciplinar e interdisciplinar. Esta complejidad que no admite resoluciones técnicas mecanicistas, ni soluciones únicas ni uniformes para el conjunto de las carreras. (Díaz Barriga). En este contexto de cambios el desarrollo de la enseñanza en la Universidad donde hay un predominio de la clase magistral y el profesor considerado como el transmisor de la cultura científica. Al mismo tiempo de planificar y desarrollar actividades experimentales que permitan a los alumnos además de aprender sobre la materia, también aprendan a hacer (Hodson).

La asignatura fruticultura inmersa en un proceso de mejoramiento continuo incorpora cambios para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de formación del ingeniero agrónomo. Las técnicas de Enseñanza-Aprendizaje que promueven la participación activa de los alumnos son una de las modificaciones más importantes. Desde esta perspectiva, en una dinámica de intercambio de conocimientos, los trabajos prácticos (cuando incluyen situaciones de enseñanza en las que se contrastan hipótesis, se diseñan planes de actuación para resolver problemas, se analizan e interpretan resultados, se obtienen conclusiones... (Woolnough y Allsop, 1985; Kirschner, 1992)- resultan actividades que tiene un valor formativo muy importante y contribuyen al rol del futuro profesional.

Específicamente, el taller para proyectos de viveros frutales tendrá importancia significativa e integradora siendo el eslabón inicial en la producción frutícola. Ya que, entre otros aspectos, los alumnos deben aplicar todas las competencias adquiridas, en cuanto a conocimiento, habilidades y actitudes. En particular, como objeto de estudio, se emplearan proyectos en etapa de ejecución, los cuales podrán ser visitados por los alumnos para ser analizados y evaluados desde un punto de vista técnico, económico, medioambiental, de

seguridad laboral, buenas prácticas, etc., marcando de esta forma el carácter integral que caracterizara a este Taller.

Para apoyar la elaboración del proyecto de los alumnos, se implementará el uso del aula virtual mejorando la comunicación con el/o los docentes.

IMPORTANCIA DE LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DEL INGENIERO AGRÓNOMO

Los frutales han formado desde la antigüedad parte de la alimentación de los pueblos, tanto en su forma natural como transformados, siendo hoy un elemento indispensable en cualquier dieta equilibrada junto a las carnes, cereales, oleaginosas y hortalizas. Además a nivel nacional es una de las principales fuentes de ingresos en el sector agropecuario, producto de sus exportaciones como fruta fresca e industrializada con un crecimiento sostenido.

Los cambios frutícolas de estos últimos años se debieron fundamentalmente a las mayores exigencias de los consumidores, en variedades y calidad, constituyendo esto un desafío continuo para los fruticultores. Esto ha llevado a trabajar inicialmente en plantas de calidad y sanidad controlada para lograr fruta que responda a dichas exigencias. Producto de ello es la actualización de las Normas para la Producción, Comercialización, Introducción e Importación de Plantas y/o sus partes de diferentes frutales, dentro del marco de la Ley de Semillas y Creaciones Fitogenéticas N° 20247/73.

Por otro lado el incremento de plantaciones frutales en el ámbito nacional, motivado por la inversión de capitales en producciones de alta rentabilidad que requieren de un nivel tecnológico actualizado, ha provocado una reconversión frutícola en las plantaciones existentes producto de la competencia y la demanda. Además se han ampliado las especies cultivadas a escala comercial con otras de mayores requisitos tecnológicos y de mano de obra que las tradicionales, permitiendo el ingreso de productores con superficies más pequeñas al cultivo frutícola debido al alto valor obtenido por el producto final.

Este incremento de la producción frutícola ha desarrollado una agroindustria, que hoy presenta sus propias exigencias de cultivos para ser más competitiva internacionalmente.

El conocimiento y comprensión científico-tecnológico de esta disciplina por parte del alumno le permitirá interpretar, aplicar y generar nuevas técnicas productivas en su desarrollo profesional (plantas frutales micropropagadas, injerto precoz, injerto forzado), en pos de una mejora continua de la Fruticultura, para lo cual esta ciencia resulta indispensable en la formación del Ingeniero Agrónomo.

CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA

. La Fruticultura como materia requiere de un enfoque teórico, para luego poder desarrollar las prácticas en los cultivos de acuerdo a las diversas necesidades que se nos planteen. Para lo cual la integración de conocimientos adquiridos en asignaturas precedentes sumados a los específicos, dan los fundamentos para ejecutar las diferentes prácticas, en las cuales los alumnos ponen a prueba sus conocimientos. La Asignatura se desarrolla sobre los procesos biológicos de las plantas adaptados a las necesidades del hombre con una perspectiva de sustentabilidad desde el punto de vista ecológico y socioeconómico, que le permitirá producir productos sanos, con bajo impacto ambiental y máxima rentabilidad.

El desarrollo de la Asignatura se centra en los siguientes ejes: los procesos biológicos de las plantas, la producción de plantas frutales y de frutos, y la conservación y comercialización de estos últimos.

La estructura de esta asignatura viene gestándose desde el año 1999 (cambio del plan de estudios de la carrera Ingeniería Agronómica), incorporando nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje como herramientas computacionales de vanguardia y el aporte de académicos especialistas en los temas tratados. Estos cambios han requerido un proceso de maduración, tendiente a lograr una óptima preparación de los estudiantes, para enfrentar exitosamente las exigencias de empleabilidad actuales

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Serán aquellas que permitan cumplir con los objetivos propuestos, de tal forma que cada unidad sea una integración de conocimientos previos con los propios de la materia en una

lógica secuencia de unidades que permitan llegar a un conocimiento de la Fruticultura en forma integral.

Las estrategias a seguir serán lo suficientemente flexibles como para permitir adaptarse a las situaciones de tiempo, factor restrictivo para el dictado de la materia.

Las unidades tendrán una fundamentación teórica, proceso de enseñanza, que será abordado por el docente mediante una clase introductoria al tema, que podrá apoyarse con análisis bibliográfico, material audiovisual y aquel preparado exprofeso que le permitirá al alumno realizar las actividades para llegar al aprendizaje y poder cumplir con los objetivos propuestos.

El método de enseñanza será el grupal, que le permitirá al alumno estar activo intelectualmente durante la clase e interactuar entre una situación frutícola planteada y las áreas del conocimiento adquiridos precedentemente, tanto de las materias básicas como las aplicadas, para dar soluciones a situaciones problemas que se les presenten. El desarrollo de habilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite al alumno fundamentar con bases científicas y metodológicas, la toma de decisiones para resolver la problemática en cuestión. Como la generación de alternativas donde el docente tendrá a su cargo el seguimiento coordinado de la actividad.

Se propone abordar las experiencias prácticas en forma grupal: los alumnos deberán integrar contenidos teórico – prácticos de la asignatura, adquiriendo y aplicando metodologías específicas y estableciendo relaciones con otras disciplinas. Así mismo se propiciará el intercambio de ideas para la resolución del/o los problemas planteados, la socialización de los resultados y la presentación de un informe escrito. Con la aplicación de esta metodología se pretende alcanzar una construcción autónoma en el aprendizaje por parte de los alumnos. En la medida que el proceso demanda una participación activa, favorece el enriquecimiento de docentes y alumnos a través de la puesta en común de opiniones y experiencias, reforzar competencias de la comunicación propiciando la incorporación de vocabulario específico, así como el trabajo en equipo.

El rol del docente consistirá en realizar una breve exposición introductoria al tema y en orientar a los alumnos en la aplicación de procedimientos específicos

Luego para la resolución de la problemática propuesta, coordinar la puesta en común de las ideas elaboradas por los grupos de trabajo y propiciar la elaboración de conclusiones.

El taller Proyecto de Vivero Frutal plantea interesantes desafíos, como la necesidad de efectuar innovaciones metodológicas tendientes a la puesta en práctica de las competencias definidas en el perfil del egresado.

En particular se trabajara en la elaboración de un proyecto de vivero, tomando como base los conocimientos adquiridos a lo largo del curso: propagación de plantas, cálculos de superficie, rendimientos, rotación planteados en la introducción al desarrollo del tema. (Hartmann, H. T. y Kester, D. E.. 1998)

Se estudiarán los proyectos de vivero en etapa de ejecución. los cuales en una segunda instancia serán visitados por los alumnos, para analizarlos y evaluarlos desde el aspecto técnico, económico, y medio ambiental. Fijando de esta forma el carácter integral que caracteriza a este taller.

PROYECTO DE VIVERO FRUTAL:

PLANIFICACIÓN - MÉTODO ANALITICO

UNIDADES DE ACCION	UNIDADES DE CONOCIMIENTO
Seleccionar la especie, cultivar, *PI, cantidad de plantas y ubicación geográfica del vivero	Vivero, clasificación, definición. Ley. Estudio de mercado.
Indicar el método de multiplicación más conveniente para: la injertación y obtención del PI	Técnicas de multiplicación empleadas en fruticultura. Injertación: definición, tipos, épocas.
Enumerar los sectores que necesitará para propagar la cultivar elegida.	Sectores de un vivero: -Comunes -No Comunes
Calcular la superficie de cada sector para el	Distancias de plantación entre **PM, en filas

número de plantas establecido.	de vivero, caminos, cortinas, sistemas de riego, otros.
Determine el tiempo que le insumirá producir una planta.	Injertación; definición, tipos, épocas de realización
Establezca una técnica de manejo del suelo.	Manejo de suelo
Ajuste la superficie adjudicada a filas de vivero, considerando las perdidas en el siguiente orden: P1- Selección de plantas para la venta P2- Fallas en la injertación P3- % de no germinación % de no enraizamiento P4	Viabilidad de la semilla. Enraizamiento.
*PI: portainjerto **PM: planta madre	Rotación de los lotes

BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. (1994). *Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo*. En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. *Op- cit.*, Capítulo 17.

Díaz Barriga (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2006 - redie.uabc.mx

Hartmann, H. T. y Kester, D. E. (1998). *Propagación de plantas*. Ed. CECOSA.

Hartmann, H. T.; Kester, D. E. y Davies Jr., F. T. (1990). *Plant Propagation. Principles and Practices*. 5th. Ed. Prentice-Hall International Editions. New Jersey.

Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. Enseñanza de las Ciencias, 12 (3).

Larraín, A. (2011). DONALD SCHÖN: UNA PRÁCTICA PROFESIONAL REFLEXIVA EN LA UNIVERSIDAD. Compás empresarial. Vol 3(5): 14-21

LITWIN, E. (1996) Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad. Rev. Pensamiento Universitario. Oficina de Publicaciones. Ciclo Básico Común. UBA. Año 4 N° 4/5. Bs. As. Agosto de 1996. ISSN 0327-9901.

Plan de estudios 8 de la carrera Ingeniería Agronómica de la UNLP, vigente actualmente. <http://www.agro.unlp.edu.ar/index.php?nContent=C1>

Schön, Donald (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona. Editorial Paidós.

Woolnough y Allsop (1985). Practical work in science—Cambridge science education series.

La práctica docente en la formación inicial de los profesorados en ciencias: tramas normativas que introducen cambios en la organización y la gestión de las escuelas a favor de los derechos, la igualdad y la inclusión.

- ❖ **MARIELA SENGER** | mvsenger@mdp.edu.ar
- ❖ **MARÍA MARTHA PATAT** | mariapatat@hotmail.com
- ❖ **NATALIA DE MARCO** | natidemarco_86@hotmail.com

Ciencias Exactas y Naturales | Universidad Nacional de Mar del Plata

INTRODUCCIÓN

La complejidad reconocida hoy a la *práctica profesional docente* requiere que desde el inicio del trayecto formativo en carreras de profesorado el docente en formación realice progresivas y paulatinas aproximaciones-inserciones en experiencias de intervención en prácticas de enseñanza, es decir en actividades con clara intencionalidad y propósito educativo. Pues “... *Aprender a ser profesor consiste en aprender los conocimientos de la profesión de la enseñanza, se trata de adquirir un conocimiento en un doble sentido: para la enseñanza y sobre la enseñanza (...)*” (Sanjurjo, 2002)

En esta perspectiva la cátedra *Política, Organización y Gestión Educativa* se planteó la necesidad de definir una propuesta de vinculación con la práctica que permitiera dar respuesta a la iniciativa del Departamento de Educación Científica de la FCEyN-UNMdP por incorporar un *Trayecto de Aproximación a las Prácticas Profesionales Docentes*.

La estrategia consistió en la realización de un *trabajo de campo*, como dispositivo específico de la formación (Sanjurjo, 2009), que favorece la comprensión de una práctica educativa en contextos específicos; utiliza metodologías de indagación específicas; propicia la reconceptualización desde dimensiones institucionales de interés para la cátedra, y para el caso relativo al trabajo de campo 2015, posibilitó un relevamiento acerca de una temática

con implicancias para anticipar reflexiones acerca de las prácticas docentes: *¿cuáles y cómo son los cambios de paradigma introducidos en el nuevo código civil, referidos a los derechos de niños, niñas y adolescentes, la responsabilidad parental y el principio de autonomía progresiva? ¿Qué consecuencias tendrán en las prácticas institucionales de la escuela secundaria?*

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2014) afirmamos la importancia de los trabajos de campo, como *dispositivos de la formación*:

“(…) dado que desarrollan ampliamente la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, formular hipótesis, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes. Estas experiencias permiten la contrastación de marcos conceptuales y la producción de conocimientos en contextos específicos. Desde esta visión, los trabajos de campo se plantean desde el comienzo de la formación como una superación de la subsidiariedad de la práctica respecto de la teoría”.

Si nos detenemos en los profesorados en Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP (Matemática, Física, Química y Ciencias Biológicas Naturales) advertiremos que la cantidad de asignaturas del campo de pedagógico, el peso en la carga horaria de cada una, la ubicación que tienen en el plan de estudios, el régimen de correlatividades, entre otros aspectos, dan indicios de la supervivencia de una *tradición académica/cista* (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1995)², que mantiene la suposición en la garantía que da el “dominio del saber disciplinar” enciclopédico, frente al saber pedagógico del docente en formación. “...Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro una formación artesanal en lo pedagógico” (Sanjurjo, 2002). Para Ferry (1990) es un modelo de formación *centrado en las adquisiciones*, pues la óptica desde la que se establece una vinculación posible entre teoría y práctica es la de la “aplicación” de la teoría sobre la práctica. Desmontar esta *racionalidad técnica*, donde la práctica es una aplicación de la teoría nos habilita la posibilidad de pensar desde una *racionalidad práctica*, que permite ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo los esquemas teóricos, en un permanente ejercicio reflexivo sobre la propia práctica.

² Cfr. Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula- Rosario, Homo Sapiens

BREVE CARACTERIZACIÓN DEL DISPOSITIVO TRABAJO DE CAMPO

La propuesta consistió en construir una problemática en torno a la gestión educativa y la institución escolar partiendo del diálogo abierto y comprometido con un integrante del equipo directivo de una escuela secundaria, haciendo especial referencia al estado de conocimiento, acciones y proyectos vinculados al nuevo código civil, por las implicancias que derivan en la vida cotidiana escolar y los desafíos que representan a la gestión y organización educativa.

La dinámica de trabajo constó de 3 partes: a) la confección ejes de preguntas para realizar una entrevista de tipo cualitativa, realización y documentación de la misma, redacción del registro de la entrevista atendiendo a producir un detalle *minucioso de lo acontecido antes – durante – después de la entrevista*, con el interés de reponer el sentido de la experiencia que allí tuvo lugar; b) la revisión crítica del registro para recortar/seleccionar una “problemática” que pueda ser interpretada desde la organización y gestión; y c) un análisis conceptual de la problemática atendiendo al cambio de paradigma y las transformaciones en las prácticas derivados de la puesta en vigencia del nuevo código civil en el país en especial los vinculados con: el tratamiento que se le da a los menores, el régimen de responsabilidad parental, y el principio de autonomía progresiva, entre otros.

La pregunta se enunció de este modo: *¿Tomaron conocimiento en la escuela del nuevo código civil, respecto al tratamiento que se le da a los menores, en cuanto a su capacidad, como así también el régimen de responsabilidad parental? ¿Tomaron conocimiento de cómo es el régimen de Responsabilidad Civil en general, por ejemplo: el artículo específico que contempla los daños ocurridos o causados por alumnos? Si la respuesta es "Sí", ¿qué acciones desarrollaron? ¿con quiénes? Si la respuesta es "No" ¿considera que puede ser estratégico para la institución poner en común estos cambios en la normativa?*

PERSPECTIVA QUE SOSTIENE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: ACERCA DE LAS NORMAS Y SU LEGITIMACIÓN

En la asignatura se trabaja principalmente en el estudio de las distintas normas que hacen a la estructura educativa de nuestro país, haciendo especial hincapié en aquellas que

concierno al nivel secundario. La finalidad es poder orientar a los alumnos en el saber de sus derechos y obligaciones como futuros profesionales de la educación, conociendo asimismo el ámbito de aplicación de cada una de estas leyes.

No obstante también se considera que hace falta desplazar el modo de pensar a la norma como un artefacto neutro y objetivo. Esto es: si bien en ella se cristalizan posiciones dominantes de pautas y sentidos también da cuenta de las relaciones de poder en un determinado momento y lugar a las que las nuevas normas tendrán que interpelar para conseguir algún cambio. Hay normas implícitas y naturalizadas que conducen tanto como las explícitas, ordenadas y van definiendo y cambiando los límites de lo posible (Frigerio, 1995)

En el año 2015, más específicamente el 1ro de agosto de 2015 se sancionó el Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación Argentina mediante la ley 26.994 y, debido a la profundidad de los cambios jurídicos respecto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, el régimen de responsabilidad civil y el principio de autonomía relativa, se decidió incorporar el estudio de la temática. Se trabajó principalmente con la Sección Segunda del Código que refiere a la Persona Menor de Edad. Un criterio para tomar esta sección se debió a que los estudiantes serán futuros educadores de niñas, niños y adolescentes por lo cual deben conocer qué derechos les reconoce esta nueva normativa que rige a nivel nacional, así como las transformaciones a nivel de gestión escolar.

MODIFICACIONES DEL NUEVO CÓDIGO CIVIL Y COMERCIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

En primer lugar debemos aclarar que el nuevo Código mantiene el principio general considerando a la persona menor de edad, la que no ha cumplido los 18 años de edad, se elimina la distinción de personas púberes de impúberes. Ahora la distinción es entre Niños y Adolescentes, esta diferenciación provoca concretos efectos jurídicos. Hablar de adolescente hace a las veces de una presunción de madurez para la realización de determinados actos jurídicos habilitados por este Código a las personas menores de edad. De esto nos habla específicamente el *Artículo 26*:

“Ejercicio de los derechos por la persona menor de edad. La persona menor de edad ejerce sus derechos a través de sus representantes legales. No obstante, la que cuenta con edad y grado de madurez suficiente puede ejercer por sí los actos que le son permitidos por el ordenamiento jurídico. En situaciones de conflicto de intereses con sus representantes legales, puede intervenir con asistencia letrada. La persona menor de edad tiene derecho a ser oída en todo proceso judicial que le concierne así como a participar en las decisiones sobre su persona. Se presume que el adolescente entre trece y dieciséis años tiene aptitud para decidir por sí respecto de aquellos tratamientos que no resultan invasivos, ni comprometen su estado de salud o provocan un riesgo grave en su vida o integridad física. Si se trata de tratamientos invasivos que comprometen su estado de salud o está en riesgo la integridad o la vida, el adolescente debe prestar su consentimiento con la asistencia de sus progenitores; el conflicto entre ambos se resuelve teniendo en cuenta su interés superior, sobre la base de la opinión médica respecto a las consecuencias de la realización o no del acto médico. A partir de los dieciséis años el adolescente es considerado como un adulto para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo.”

Lo más novedoso de este Artículo es donde nos habla de “grado de madurez”, permitiendo al Adolescente en caso de disentir con sus progenitores respecto de alguna situación en particular, ser representado por asistencia letrada. Esto va en sintonía con lo normado por la Corte Internacional de los Derechos Humanos “... deberá tomar en consideración las condiciones específicas del menor y su interés superior para acordar la participación de éste, según corresponda, en la determinación de su derechos. En esta ponderación se procurará el mayor acceso en la medida posible...”.

Es dable aclarar que la capacidad de decisión de un niño de 4 años de edad no es la misma que la de uno de 15 años y es ahí donde se debe tener en consideración a los fines de determinar su interés superior. Ahora bien, tampoco implica que iguales edades resulten en igual grado de madurez mental, esto puede generar graves conflictos por lo que su resolución queda en manos de los jueces. Este artículo exige ESCUCHAR a los niños/as y adolescentes, esta exigencia ya se encontraba prevista en la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en su Artículo 24 se establece:

“... participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés (...) “[en] todos los ámbitos (...) estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo”.

“Para la OG 12/2009, la escucha no constituye únicamente una garantía procesal, sino que se erige como principio rector en toda cuestión que involucre o afecte al niño, niña o adolescente, sea en los ámbitos judiciales, administrativos, familiares, educativos, sociales, comunitarios, etc.” (p.70 Infojus Sistema Argentino de información jurídica).

Finalmente, otro punto a analizar respecto del Artículo 26, es que el menor de 16 años de edad es considerado como un adulto para la toma de decisiones relativas a su propio cuerpo. La legislación argentina, por su parte, ya había brindado varias normas guiadas por este principio de capacidad natural para la toma de decisiones en salud. Así, la Ley nacional 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable habilita brindar información y tratamientos anticonceptivos a menores de edad. El decreto 1282/2003 lo considera *“... beneficiario sin excepción ni discriminación alguna (...) de las políticas de salud sexual y reproductiva en consonancia con la evolución de sus facultades”; “a su pedido y de acuerdo a su desarrollo”* “tendrá derecho a recibir información, procurando la concurrencia del representante legal para los casos de adolescentes menores de 14 años, lo que se torna exigencia para la colocación de un método anticonceptivo.” (p. 72 Infojus)

HALLAZGOS Y RESULTADOS EN LAS ENTREVISTAS DE CAMPO A DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE GESTIÓN PÚBLICA Y PRIVADA.

Los alumnos de la cátedra trabajaron en grupos realizando entrevistas a Directivos de escuelas secundarias, en las que además de las preguntas acerca del rol y función directiva, se orientaron sobre los siguientes ejes de interrogantes: *¿Se tomó conocimiento en la escuela de las modificaciones que trae aparejado la aplicación del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación?. ¿Cómo prevén su incidencia?*

A continuación se muestra en el cuadro una síntesis de las respuestas de los distintos Directores entrevistados:

CASO	FUNCIÓN DEL DIRECTOR	PROBLEMÁTICAS/DIFICULTADES	CONOCIMIENTO DEL NUEVO CCyC
E.M N° 27	Orientar, organizar aspectos administrativos y pedagógicos, coordinar acciones con el equipo de orientación escolar	Falta de espacio en la escuela lo que dificulta llevar a cabo entre otras cosas reunión de padres	El equipo de orientación escolar fue capacitado pero el equipo directivo aún no.
Instituto Fray Mamerto Esquiú	Acompañar a docentes, alumnos y familia, supervisar las clases, solicitar planificación anual de la clases	Falta de tiempo para llevar a cabo el extenso trabajo que conlleva la gestión escolar	Se está trabajando en eso para poder conocerlo y divulgarlo
Instituto Domingo Faustino Sarmiento	Organizar las actividades del colegio siendo responsable de lo pedagógico, administrativo y comunitario	La comunicación entre docentes y directivos	Se tomó conocimiento, se es consciente de que hay nuevas problemáticas que tienen que ver con la violencia, derechos del niño. Tuvieron 4/5 jornadas para tratar los cambios del nuevo CCyC
E.E.S. N° 4	Organizar el equipo de trabajo, personal y alumnos	Falta de resolución de conflictos a causa de la escasez de herramientas tanto pedagógicas como disciplinarias, déficit de comunicación	Por parte de la escuela no se enteraron, sino que cada uno fue tomando conocimiento en

			forma personal. No ha habido capacitaciones en la escuela sino capacitaciones optativas
Instituto Albert Einstein	Planificación de tareas, administrativas, control de evaluaciones integradoras, planificación	Situaciones de indisciplina	No tomaron conocimiento, si tuvieron hace un tiempo una capacitación respecto de la responsabilidad civil

Las respuestas obtenidas respecto al conocimiento del nuevo Código fueron variadas y sugerentes. Se reconoce el interés de todos los entrevistados en tomar mayor conocimiento acerca de la cuestión. En uno de los casos el Equipo de Orientación de la escuela había recibido la capacitación correspondiente, pero no así el Director ni los Docentes. En otro la escuela había realizado durante el año 2015 entre cuatro a cinco jornadas de capacitación con suspensión de clases para profundizar en este tema y conocer los nuevos derechos reconocidos a los niños y adolescentes, en otra escuela el Director manifestó que los docentes se interiorizaron en el tema en forma privada mediante capacitaciones optativas. En el resto de los entrevistados se vislumbró el desconocimiento acerca de los cambios introducidos, pero manifestaron que se iban a capacitar en el corto plazo con la finalidad de poder responder a las nuevas necesidades que puedan surgir en el futuro.

Podríamos interrogarnos entonces, a partir de la tensión planteada entre conocer-desconocer el código civil, qué prácticas residuales y/o emergentes requieren ser (re)pensadas para inaugurar nuevas regulaciones en las relaciones en las instituciones con plena participación de los adolescentes, frente a los nuevos derechos reconocidos. Esto implica no solamente un cambio en la gestión, sino también una transformación en las estructuras institucionales: canales de participación de sus miembros, estrategias diferentes en la toma de decisiones, comunicación permanente entre los actores, publicación de novedades, incorporación de las

mismas, dinámicas diferentes de organización, etc. Podríamos hablar de una transformación paulatina y constante de las culturas institucionales.

CONSIDERACIONES FINALES

La posibilidad de hacer un recorrido por la propuesta que realizó el equipo de cátedra, sobre la base de los sustentos epistemológicos de las relaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente, anima a la mejora de dicha propuesta, a seguir interviniendo en la construcción de nuevas, como así también a revisar si ella ha contribuido a la reflexión de los docentes en formación acerca del propio proceso de construcción del conocimiento profesional y de la práctica.

En este sentido la incorporación del *trabajo de campo*, como dispositivo de la formación, se desarrolló en el marco institucional de favorecimiento a la incorporación paulatina de instancias de prácticas profesionales docentes en la formación inicial de los profesorados en Ciencias que se encuentra en la primera etapa de implementación del *trayecto de aproximación a las prácticas profesionales*. Su propósito a corto plazo es vincular al docente en formación con su ámbito laboral-profesional desde la misma formación inicial.

En pos de lograr una formación docente que privilegie la construcción de conocimiento a partir de la relación dialéctica entre teoría y práctica, nuestra cátedra prioriza la inserción temprana de los estudiantes de profesorados en instituciones educativas con el fin de poner el foco en la reflexión en/sobre/para la enseñanza.

Instituciones que si bien mantienen una estructura que las define como escolares, están expuestas a recibir el impacto de las transformaciones que las modelan. En este caso el impacto analizado es el de una nueva legislación que podría implicar cambios en la gestión y en el tipo de relaciones entre los miembros de las comunidades educativas.

El intercambio con los Directores de Escuelas Secundarias en torno al conocimiento y posible impacto de esta legislación, permitió a los alumnos conocer el grado de permeabilidad de cada institución para adecuarse a la nueva realidad, reflexionando en torno a los distintos estilos de gestión que analizaron desde la teoría y pudieron constatar en la práctica.

Consideramos que esta experiencia es una alternativa valiosa de diálogo con los procesos de transformación que vale la pena compartir y nos preguntamos, ¿alcanzan las normas para regir al otro? Como ya se afirmó las normas no operan en el vacío, se inscriben en un contexto (de lectura y reinterpretación) y son apropiadas a partir de una trama normativa (Frigerio, 1995) que las precede, constituida por normas implícitas (cultura) y explícitas (reglamentos).

Queda pendiente avanzar en indagaciones y sistematizaciones que nos permitan participar en la identificación culturas institucionales con gestiones más democráticas y algunas claves que permitan (re)definir con novedad aspectos configurantes de lo escolar: tiempo, espacio, organización, proyectos, atravesados por los derechos.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014): *Las prácticas como eje de la Formación Docente*. Buenos Aires. Eudeba.

Código civil y comercial de la nación. MECON. [On line]
<www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000.../norma.htm>

Cutrerá, G., Patat, M. y Senger, M. (2015): *Construyendo el Trayecto de Prácticas Profesionales Docentes en los profesorados de la FCEyN-UNMdP. Análisis de una experiencia de cátedra*. Ponencia. VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, Facultad de Humanidades, UNMdP, octubre de 2015.

Frigerio, G.; Poggi, M.; y Tirmonti, G. (1995): "Las instituciones educativas y el contrato histórico", en su: *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*". 5ta.ed. Buenos Aires, Troquel.

Sanjurjo, L. –coord- (2009): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*- Rosario, Homo Sapiens.

La enseñanza de la sistemática de plantas vasculares: reflexiones en torno a la práctica.

❖ **CARLOS A. ZAVARO PÉREZ** | czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Botánica Sistemática es una materia obligatoria de la carrera de Biología que forma parte de las orientaciones de Botánica, Ecología y Paleontología en el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, de la UNLP. Su objeto de estudio aborda la clasificación de las plantas vasculares -que incluye helechos, coníferas y plantas con flores-. Algunos saberes como la morfología externa, que constituyen aportes de otras materias incluidas en el plan de estudios, son fundamentales para poder discutir el lugar que ocupan las plantas en el sistema de referencia por cuánto las categorías taxonómicas están basadas tanto en los atributos morfológicos como en las relaciones que en base a éstos puedan establecerse, lo cual reafirma la pertinencia de considerar materias como Introducción a la Botánica, Morfología Vegetal o Taxonomía, correlativas en un plan de estudios que inevitablemente responde a los imaginarios acerca del perfil de profesional “pensado” desde la institución e implícito en la conformación del currículo.

La materia incluye teóricos -que trascurren como una clase expositiva- y que estructura la secuencia de contenidos conceptuales abordados, introduciendo como novedad la observación de algunos materiales de herbario de los grupos que fueron presentados durante la exposición; las clases prácticas que están dissociadas de los teóricos, y que a diferencia de las tradiciones de la enseñanza de la disciplina no se concentra en la observación de plantas herborizadas de los grupos previamente abordados en teoría, sino en la determinación de especímenes que ellos estudiantes coleccionan y que deben identificar y relacionar posteriormente con los contenidos de la materia. La oferta del

programa se completa con salidas de campo y viajes de campaña que permiten observar a las plantas en su hábitat natural.

EL TRABAJO EN EL AULA

La modalidad de trabajos prácticos disociados ha despertado cierta resistencia en algunos docentes bajo el argumento de que los alumnos carecen de los “conocimientos previos” para abordar la práctica, posicionándose en una postura que define a la teoría como un corpus instituido que condiciona el aprendizaje de modo único, unidireccional y conductivista. No obstante, en cada comisión se desarrollan de manera similar, con grupos de hasta cinco estudiantes en cada una de las mesadas, que están acompañados por un docente. Los chicos trabajan con las plantas que colectaron y herborizaron previamente a las que identifican utilizando las claves dicotómicas disponibles en la bibliografía y completan una ficha con los caracteres más importantes que las definen.

Si bien esta propuesta se desarrolla paralelamente en todas las mesadas, los modos en que se objetiva no constituye objeto de análisis -salvo en el presente estudio de caso- donde no sólo se han establecido ejes de reflexión en torno a la secuencia en que se desarrollan las distintas instancias que configuran “el método” de trabajo propuesto, sino también dimensiones su de abordaje respecto de los propósitos y alcances de cada una de las actividades y de las macro y microdecisiones que son tomadas tanto en la planificación, como en el momento de su instrumentación, incorporando en este análisis la opinión de los estudiantes respecto de sus percepciones en torno a la resignificación de los contenidos y al desarrollo de nuevas capacidades.

De esta manera, la experiencia que se aborda a continuación constituye un proyecto de trabajo áulico -sobre la base de la motivación de los estudiantes en su relación con el conocimiento- que pretende indagar acerca de la producción de sentidos relativos a los modos en que se imparte la sistemática de plantas vasculares y en especial apostando a desarrollar habilidades que resulten relevantes en otros contextos de su formación disciplinar, tratando de establecer vínculos coherentes entre la teoría -que aporta el marco conceptual bajo el cual se estructura el andamiaje del sistema clasificatorio de los vegetales-

y la práctica que reconfigura algunos imaginarios del trabajo en sistemática, pero en especial que aporta novedades a los modos de aprendizaje desde “el hacer”. En la misma, si bien se respetan los estándares mínimos propuestos por la materia y que forman parte del currículo, se parte de una valoración subjetiva que apunta a potenciar saberes en función de la estimulación, el interés individual y el trabajo en equipo como herramienta para la discusión, el aprendizaje socializador y el desarrollo de procesos cognitivos complejos capaces de garantizar la apropiación de los conocimientos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA: EL CONTEXTO.

Uno de los elementos más interesantes acerca del contexto en que se desarrolla la experiencia, es la heterogeneidad de los trayectos formativos como denominador común del aula universitaria, así como el enfoque del aula entendida como un sistema dinámico y vinculante a la que docentes y estudiantes arrastran historias personales y socio-culturales muy diversas que atraviesan y condicionan las relaciones que se establecen en ella. Tan es así, que no todos los estudiantes inscriptos en la materia, han completado los requerimientos explicitados en el programa para habilitar su cursada y en especial, los contenidos considerados relevantes -y que forman parte de las correlativas- no han sido abordados previamente o al menos no han sido consolidados, lo cual sitúa al docente en la encrucijada de tener que tomar permanentemente decisiones relativas al abordaje de los mismos que tienen un impacto diferencial en el desarrollo de la materia, por cuanto prescindir explícitamente de abordarlos, -al considerarlos una responsabilidad ineludible del estudiante- conlleva a limitaciones futuras respecto de la comprensión de nuevos contenidos, en tanto que abordarlos -si bien permite avanzar en ciertos parámetros de discusión que pueden enriquecer la producción de conocimientos áulicos-, también presupone un tiempo inestimable que requiere de una gran predisposición del docente. Esta problemática evidencia la importancia de entender al currículo institucionalizado de manera integral y sistémica (de Alba, 1995), de forma tal que no acote el rol del docente al de un mero instrumentista, restringiendo la posibilidad de apelar a la creatividad en su desempeño como mediador entre el contexto institucional (Díaz Barriga, 1995) que da sentido social a la

práctica pedagógico-política y la práctica concreta de la enseñanza áulica (Bourdieu, 1997; Edelstein, 2005).

En tal sentido, entender la objetivación del currículo en el ámbito de la enseñanza, como un hecho impersonal y homogeneizador, impacta negativamente en los estudiantes, convirtiéndose en un elemento que contribuye a ampliar la brecha entre el teórico y el práctico, instancias que los propios alumnos perciben como desarticuladas entre sí, debido a que la colecta aleatoria y circunstancial de ejemplares sobre los que se trabaja en la práctica no suele corresponderse con el orden en que son abordados los contenidos teóricos. Esta situación promueve la búsqueda permanente de atajos por parte de los chicos, un concepto que expresa cierto facilismo descomprometido con el conocimiento según Ortega (2008), pero que acá aparece disfrazado por la "voluntad" de establecer "puentes" entre ambas instancias de aprendizaje, y que se explicita cotidianamente al solicitarles a los ayudantes respuestas a los temas que deberían resolver. Esta situación también fomenta el desánimo en los docentes -que también perciben esta disociación de forma idéntica- y una marcada resistencia que opera desde la experiencia curricular instituida como un rechazo inconsciente al cambio resultante de sus propios imaginarios acerca de la enseñanza de la disciplina y de las tradiciones áulicas naturalizadas.

Recurrir a atajos en el aprendizaje es un fenómeno cotidiano (Ortega, 2008, 2011) que impregna los trayectos individuales de los estudiantes y atraviesa la formación de grado. En términos generales constituye una herencia de niveles educativos anteriores que suele sostenerse en el sistema universitario por el desinterés de los chicos en alguna materia, por el extrañamiento que genera el lenguaje propio de las diferentes disciplinas y los numerosos términos y categorías que no son resignificadas y que responden a una lógica meramente acumulativa en el aprendizaje, o por falencias con respecto a los modos en que se abordan los contenidos desde el punto de vista didáctico, aunque no siempre la responsabilidad de recurrir a atajos debería recaer en los alumnos, por cuanto el éxito de la clase depende en gran medida de la planificación de las mismas (Sacristán, 1992; Salinas, 1994) y del modo en que el docente universitario sostiene las diferentes modalidades de enseñanza, que supone también una formación en el campo pedagógico que muchas veces no considera necesario o no está dispuesto a transitar.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA: LA EXPERIENCIA

A diferencia del resto de la cursada que trabajó directamente con las claves dicotómicas para identificar a las plantas, en esta experiencia se le pidió a los alumnos que describan primeramente el material colectado, siguiendo un orden preestablecido -tal como se requiere en las publicaciones científicas- y cuidando de consignar con el mayor grado de detalle aquellos caracteres observados a simple vista o bajo la lupa. En este proceso los primeros obstáculos fueron el desconocimiento de la manera en que se ordenan los caracteres en una descripción morfológica y la carencia de un lenguaje técnico adecuado para describir aquello que observan. En el primer caso se trabajó a partir del sentido común tratando de establecer una secuencia lógica desde los caracteres más generales hasta los particulares, para cada uno de los órganos de la planta; una vez establecido el orden preliminar se comparó con descripciones publicadas en revistas científicas y libros especializados para terminar de establecer las pautas que regirán el trabajo en el futuro. El segundo de los obstáculos se fue solucionando paulatinamente a la medida en que el trabajo de descripción se hizo más frecuente: algunos términos que recordaban de materias correlativas se discutieron de forma colectiva y se profundizó su definición en los glosarios, incorporando aquellos que no conocían en un glosario individual, y se trabajó en la introducción progresiva de variantes de esos términos -sinónimos- y de modeladores que les permitieran realizar descripciones más completas y sofisticadas.

La determinación de las plantas utilizando las claves dicotómicas también representaba para el resto de los estudiantes de la cursada una dificultad por la terminología empleada en las claves, pero en ese caso el atajo más frecuente utilizado por los chicos fue consultar a sus ayudantes acerca del significado de los términos y de las decisiones a tomar respecto a los dilemas que les planteaba la resolución de las disyuntivas en cada una de las entradas de las claves, lo que inevitablemente conlleva a un “no hacer” o a un hacer sin lograr internalizar ni resignificar conceptos ni procesos. Si bien los objetivos de cada práctico se cumplieron porque la planta era correctamente determinada, el desarrollo de nuevas habilidades y la discusión del valor diagnóstico de los caracteres no siempre lograban ser incorporados al universo de saberes de los estudiantes, sobre todo porque las descripciones requeridas para

completar la ficha eran copiadas textualmente de las que encontraban en los libros de texto una vez conocida la identidad de la planta o eran reconstruidas a partir de las propias claves retrospectivamente.

En esta experiencia sin embargo, al haber trabajado en profundidad sobre la base de la observación de los ejemplares herborizados y la discusión de su morfología, los chicos confeccionaban con sus propias palabras -ya que desconocían la identidad de las especies- las descripciones que otros copiaban de los libros de textos, lo que contribuyó no sólo a desarrollar la capacidad de observación, sino también a incorporar nuevos términos, resignificando los conocidos, en medio de un debate respecto de la pertinencia de los mismos en relación a su valor taxonómico y de la relevancia que supone su valor adaptativo. Las plantas descritas fueron determinadas con las claves dicotómicas, pero lo que para otros representaba una dificultad, para ellos era "casi una aventura". Bajo esta dinámica, los términos desconocidos los buscaban en el diccionario, remitiéndose posteriormente al microscopio/lupa para observarlos, sin la necesidad de requerir la intervención del docente al que sólo llamaban para corroborar la identidad de la especie.

Esta dificultad para decodificar algunos términos que forman parte del lenguaje propio de la disciplina constituye un ejemplo de cómo algunas situaciones de aprendizaje pueden ser abordadas con estrategias diferentes e incluso personalizadas (Pennac, 2008) que puedan constituir una bisagra en el proceso de aprendizaje y que no sólo permitan resolver problemáticas puntuales, sino también brindarle herramientas a los estudiantes que les permitan superar situaciones similares a futuro ante una encrucijada. Ante las múltiples situaciones posibles, el docente podría contar con una batería de dispositivos y de propuestas didácticas que articuladas de manera creativa puedan representar la diferencia entre el éxito de lo planificado respecto de todo aquello que se presenta como volátil y difícil de manejar y el fracaso de toda una apuesta educativa.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debería -por más planificación que involucre-, estar atado a un esquema rígido, invariable e incuestionable. Lejos de ello, cada aula en particular configura una dinámica propia donde los imprevistos aparecen cotidianamente y sitúan al docente ante la alternativa de tomar decisiones para adecuar las propuestas que conforman el currículo instituido y explicitado en la planificación, a una

sintonía que le garantice dar respuesta de manera dinámica y dialéctica a aquellas situaciones que operan en la objetivación de las mismas.

Entender a la clase como un proceso dinámico y aceptar las propuestas de intervención sobre la misma que provienen incluso de los estudiantes, representa una decisión de las más interesantes y osadas, no sólo porque constituyen una evaluación indirecta del modo en que se instrumenta la clase, sino porque la convierte en un espacio de diálogo en torno a los recortes y saberes de la disciplina. En esta permeabilidad radica uno de los principales aciertos del quehacer docente respecto del currículo objetivado, no sólo porque da cuenta de la apropiación de los estudiantes de los modos de aprendizaje y de su resignificación en el contexto de la articulación que se da en el aula, sino porque esta decisión que legitima la aceptación de la intervención de los estudiantes -y que podría conducir al fracaso a la propuesta en general o interpretarse como un signo de debilidad del docente- aunque pareciera una decisión improvisada sólo es posible porque los permisos otorgados no resultan ajenos a la concepción pedagógica del docente, a tal punto que incluso la microdecisión de apoyar las propuestas de los estudiantes sólo es posible si estuviese prefigurada en las macrodecisiones que han sido tomadas a priori.

Así, durante esta experiencia, los estudiantes lograron apropiarse de esta metodología de trabajo con un alto nivel de autonomía, lo cual les ha facilitado resignificar contenidos disciplinares que garantizan la internalización de la materia y sobretodo los modos en que la propia disciplina se explicita en el ejercicio de la profesión. Esta naturalización de la práctica les permitió a su vez, tomar decisiones creativas en la aplicación de un método que lejos de ser reproducido a modo de receta, fue reinterpretado a partir de una lógica secuencial que lograron adaptar -en cada caso- a la situación de aprendizaje. Esta relación de los chicos con el objeto de conocimiento no es casual ni espontánea, sino que emerge como resultado de la consustancialidad de sus propias prácticas con los sentidos pedagógicos de la propuesta didáctica, lo cual les permitió empoderarse al punto de intervenir deliberadamente en la planificación, sugiriendo modos alternativos de trabajo ante situaciones concretas, revalorizando el carácter social del aprendizaje y entendiéndolo como un proceso dialógico del cual se sienten interlocutores, dándose el permiso de preguntarse y corregirse mutuamente incluso frente al docente, incorporando en sus prácticas a la evaluación como una instancia más de aprendizaje y de intercambio de conocimientos (Celman, 1998).

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA: LA EXPERIENCIA DE EVALUAR...

Deconstruir esta experiencia de trabajo en el aula, y analizar las decisiones tomadas y las connotaciones que cada una de ellas ha generado en este ha sido un incentivo para reflexionar en torno a ciertas ideas estructurales a modo de conclusiones preliminares.

En primer lugar resulta claro que los modos de objetivar la currícula no dependen exclusivamente de las decisiones del docente, si bien éste constituye un mediador entre el currículo prescrito o formal y el currículo real, y en esa relación se dan elementos que involucran decisiones personales de índole pedagógicas. La práctica histórica de la materia y sus tradiciones, condiciona una manera de instituir el currículo y naturalizarlo sin que medie una reflexión profunda acerca de los sentidos de cada una de las propuestas que contempla la planificación, como si conocer la disciplina fuese sinónimo de saber enseñarla y como si enseñar fuese un acto desprovisto de fundamentos pedagógicos. Esta presunción opera en la mayoría de las cátedras universitarias donde el currículo termina siendo sinónimo de contenidos disciplinares y dónde los méritos que definen la pertinencia del docente se reducen muchas veces a su trayectoria en la investigación (de Lella, 1999) sin que ésta preconfigure sus prácticas docentes. Las tensiones que demarcan esta distinción exceden el propósito de este trabajo, pero indudablemente no son ajenas al acto mismo de enseñar.

El protagonismo del docente es un hecho inobjetable que muchas veces no es entendido en toda su magnitud hacia el interior de las cátedras y opera de forma casi intuitiva, pero un modelo de educación emancipadora requiere necesariamente de docentes emancipados que sean conscientes de sí mismos y del rol que ocupan en el momento de enseñar (Feire, 1970). Este aspecto es fundamental porque delimita un marco pedagógico desde el que es posible diferenciar las prácticas de tal modo que muchas veces resulta uno de los factores de quiebre en la forma en que se objetiva de manera diferencial una misma propuesta educativa. En esta conciencia de sí mismo y de los propósitos de la enseñanza y de sus propias prácticas radican las macro-decisiones que configuran la relación que pueda establecerse en el aula con el conocimiento y con los estudiantes. No siempre enseñar es un acto correlativo al acto de aprender y a menudo no es solo el docente quien enseña, ni el aprendizaje es privativo de los alumnos. Partir de una cosmovisión dialógica del proceso de

enseñanza-aprendizaje (Freire, 1970) más que de una decisión instituida, es un posicionamiento político pedagógico trascendente por el rol que ocupa la palabra -escrita o verbalizada- que inevitablemente lo configura.

Otra dimensión de análisis es la relación con los estudiantes y el lugar que éstos ocupan en el imaginario del docente. Claramente pensar el aprendizaje como un proceso bidireccional le otorga a los chicxs también un rol protagónico y esta decisión -que es implícita y derivada del posicionamiento pedagógico del docente-, transmuta al alumno en estudiante y delimita los atributos que configuran la relación entre todos los actores posibles en este proceso, redefiniendo el concepto del aula como un sistema que excede el lugar físico donde se instituye “el modo de aprender”. Cuando el docente no ejerce su autoridad como símbolo del poder delegado por la institución y por la sociedad, sino que esa autoridad es reconocida y legitimada por los estudiantes de manera natural en base al conocimiento, la relación entre ambos fluye por ser el “conocimiento” quien consolida el vínculo.

Asumir el compromiso de eludir atajos -por parte de los estudiantes- y responsabilizarse con ciertos modos de abordar la relación con el conocimiento aun cuando quizás les represente un mayor esfuerzo, ha sido uno de los principales logros de la experiencia que ha permitido fomentar procesos cognitivos complejos (Atorresi, 2004) que implican sistematizar información, compararla, sintetizarla y jerarquizarla. En esta relación, los estudiantes logran un empoderamiento que les otorga una gran capacidad de decisión y una autonomía que resulta sinérgica respecto del acto mismo de enseñar y de aprender, una sinergia que involucra y requiere además de un compromiso diferencial tanto de los docentes como de la institución para garantizar una construcción colectiva de saberes y capacidades como parte de un proceso dinámico y consciente de enseñanza-aprendizaje que resulte atravesado permanentemente por una reflexión vinculante sobre las propias prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Atorresi, A. (2004) *Las respuestas a consignas de escritura académica FLACSO. Campus virtual.*

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI Eds.*

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en estrategia de conocimiento?. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

de ALBA, A (1995) Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas., Cap. 3, Bs. As. Ed. Miño y Dávila

de Lella, C. (1999) Modelos y tendencias en la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación Lima, Perú.

Díaz Barriga, A. (1995): Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Bs. As., REI-Aique.

Edelstein, G. (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica., en Frigerio, G. & G. Diker (eds.) Educar: ese acto político. 127-152. Bs. As.

Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido. 175pp.

Gimeno Sacristán, J. (1992): "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata., Madrid.

Ortega, F. (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Bs. As. Miño y Dávila Eds.

Ortega, F. (2011) Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades, Ferreyra Eds. Córdoba.

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

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS.

Obstáculos epistemológicos en matemática: una experiencia didáctica sobre lógica proposicional

- ❖ **PABLO L. CALDERÓN** | pablocalderon1705@gmail.com
- ❖ **MARÍA MERCEDES OLEA** | olea512@gmail.com
- ❖ **MARIANA TELLECHEA** | mariana.edith.tellechea@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

La experiencia que presentamos surgió como propuesta de la materia humanística de posgrado de la (UNLP), "Fundamentos epistemológicos e históricos de la enseñanza de las ciencias", materia obligatoria para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Ciencias Exactas, dictada en el segundo semestre del año 2015. Los responsables de la materia fueron el Dr. Diego Petrucci, el Dr. Osvaldo Capannini y el Lic. Daniel Badagnani.

El objetivo de nuestra experiencia fue detectar una situación particular que ocurre en los diferentes niveles educativos (en mayor o menor medida), que se conoce como *obstáculo epistemológico* y analizar en qué medida influye en la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes.

Un obstáculo epistemológico es un conocimiento o una concepción generalizada en una comunidad o en una cultura, que habiendo producido respuestas apropiadas dentro de un cierto dominio, genera respuestas falsas fuera de él.

En este trabajo analizamos el obstáculo del *razonamiento común*, esto es, la constitución del razonamiento utilizado en la interacción social diaria como obstáculo para el razonamiento lógico deductivo en Geometría.

Adaptamos una encuesta basándonos en el trabajo de Bohórquez en 2003 y la realizamos a alumnos de distintos niveles educativos.

La población estuvo formada por:

- alumnos de cuarto año de dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (que llamamos bloque 1),
- alumnos del grupo CIBEX de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP (bloque 2) y
- alumnos avanzados y estudiantes de postgrado de la Facultad de Ciencias Exactas (bloque 3)
- estudiantes de postgrado de disciplinas no matemáticas (bloque 3.a) y
- alumnos avanzados de la Lic. en Matemática junto con estudiantes del doctorado en Matemática (bloque 3.b).

La muestra fue de:

- 49 personas para el bloque 1,
- 60 personas para el bloque 2,
- 18 personas para el bloque 3.a y
- 18 personas para el 3.b.

La técnica fue un cuestionario de 4 preguntas de 4 ítems cada una, en las que se debía determinar si consideraban verdadero o falso cada ítem, a partir de una afirmación. A continuación presentamos el cuestionario realizado:

1. Andrea juega a la lotería y afirma:

"Si me gano la lotería, viajaré a Europa"

a) Si Andrea viaja a Europa, puede concluirse que se ganó la lotería.	V	F
b) Si Andrea se gana la lotería, puede concluirse que no viajará a Europa.	V	F
c) Si Andrea no se gana la lotería, puede concluirse que no viajará a Europa.	V	F
d) Si Andrea no viaja a Europa, puede concluirse que se ganó la lotería.	V	F

2. Un padre le dice a su pequeño hijo:

"Si tu prima Alma nace en Tolosa, será Argentina."

a) Si Alma finalmente nace en Tolosa, se concluye que es argentina.	V	F
b) Si Alma finalmente no nace en Tolosa, se concluye que no es argentina.	V	F
c) Si finalmente resulta que Alma no es argentina, se concluye que no pudo nacer en Tolosa.	V	F
d) Si finalmente resulta que Alma es argentina, se concluye que nació en Tolosa.	V	F

3. Un teorema de la Geometría es el siguiente:

"Si un cuadrilátero es rombo, entonces sus diagonales son perpendiculares".

a) Si un cuadrilátero tiene sus diagonales perpendiculares, se trata entonces de un rombo.	V	F
b) Las diagonales de algunos rombos no son perpendiculares.	V	F
c) Si un cuadrilátero no es rombo, entonces sus diagonales no son perpendiculares.	V	F
d) Si un cuadrilátero no tiene sus diagonales perpendiculares, entonces es un rombo.	V	F

4. Considere la siguiente afirmación:

"Si una figura geométrica es un vertígono entonces tiene dos arcos iguales".

a) Si una figura no tiene dos arcos iguales, podría ser un vertígono.	V	F
b) Si una figura no es un vertígono, entonces no tiene dos arcos iguales.	V	F
c) Si una figura tiene dos arcos iguales, entonces es un vertígono.	V	F
d) Si una figura es un vertígono, entonces no tiene dos arcos iguales.	V	F

Tabla 1: Encuesta realizada a los distintos bloques

Para el análisis de los datos, determinamos un valor de 1 para las respuestas incorrectas y 0 para las correctas. Tomamos como 100% la suma de considerar incorrectos todos los ítems de cada pregunta multiplicado por el número de encuestados. De esta forma, por pregunta y por grupo, determinamos los porcentajes de error.

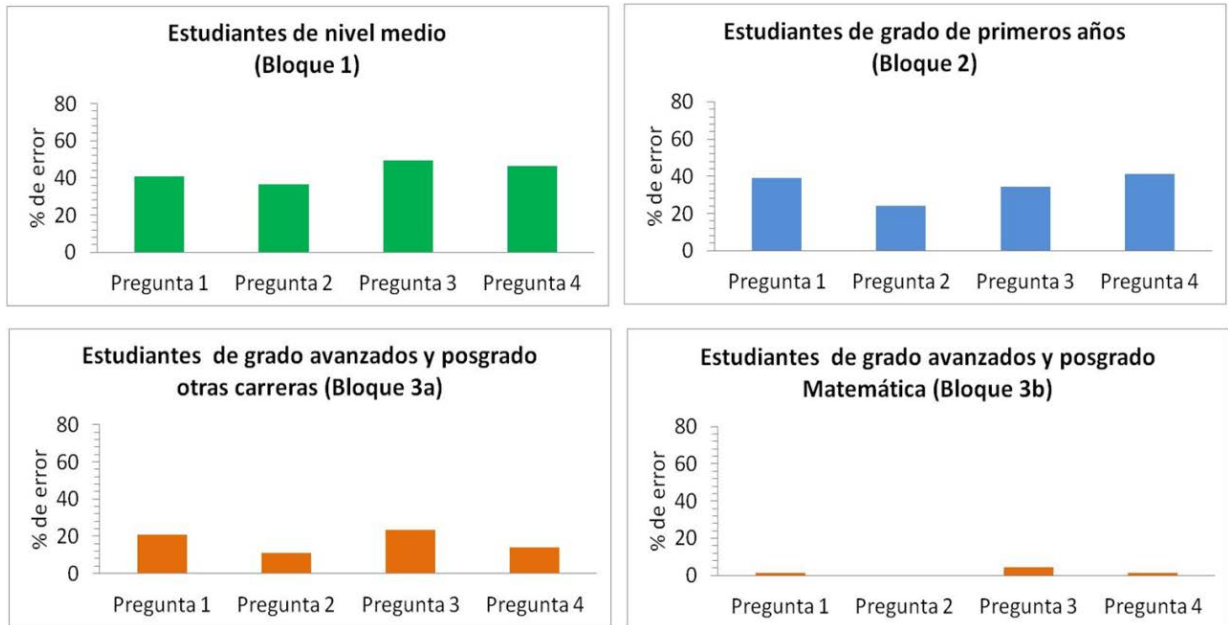


Figura 2: Porcentaje de error de los distintos bloques

Se han propuesto varias teorías para explicar el razonamiento con premisas condicionales (implicaciones). Una de ellas es la Teoría de Reglas mentales (Braine y O'Brien , 1991; Rips , 1994). Esta teoría supone que nuestra mente está equipada con reglas de inferencia, entre ellas una regla para *Modus Ponens* (p y $p \rightarrow q$ se afirman como verdadero, por lo que q debe ser verdad), que se aplica a representaciones proposicionales locales y genera representaciones apropiadas de conclusiones.

Para evaluar si un argumento es válido se comprueba si existe una correspondencia o una contradicción entre las proposiciones del conjunto de premisas y la conclusión.

Las proporciones medias de la aceptación de las inferencias individuales reflejan el siguiente patrón:

97% para el Modus Ponens ($p \rightarrow q, p \therefore q$)

57% para el Modus Tollens ($p \rightarrow q, \neg q \therefore \neg p$).

En menor porcentaje para:

$p \rightarrow q, q \therefore p$ (Recíproco) y $p \rightarrow q, \neg p \therefore \neg q$ (Contrario).

Por otro lado, Johnson-Laird en 1980 desarrolló la Teoría de los Modelos mentales para explicar los procesos superiores de la cognición y, en particular, la comprensión y la inferencia (Johnson-Laird, 1980). Es una teoría contrapuesta a los modelos de Reglas mentales, rechaza las reglas de inferencia y acentúa los aspectos semánticos del razonamiento.

Pero los seres humanos no aprendemos del mundo directamente: se poseen representaciones únicamente internas del mismo. Los Modelos mentales son esas representaciones que nos permiten comprenderlo y dotan a los individuos de la capacidad de explicar y de predecir.

En este sentido, las representaciones con las que cuentan alumnos de diferentes niveles y disciplinas de educación son diferentes. Al resolver proposiciones cada grupo de alumnos accederá a las representaciones mentales que posee, que fue adquiriendo a lo largo de su recorrido educativo, y pensará circunstancias donde esas proposiciones pueden ser verdaderas o falsas. Este pensamiento individual conectado a las representaciones mentales de cada individuo puede traducirse en un obstáculo epistemológico al momento de aprender Lógica proposicional en Matemática.

Al analizar las encuestas pudimos observar que los porcentajes de error fueron disminuyendo, según la persona se encuentre en un nivel de estudio superior. Por lo observado, el patrón presentado por la Teoría de Reglas mentales se ajusta a nuestros resultados, las proposiciones Modus Tollens y Modus Ponens fueron las que mayor aceptación tuvieron.

Con respecto a la pregunta 2, notamos que en todos los bloques, el porcentaje de error fue muy bajo, contrariamente al porcentaje obtenido en la pregunta 1. Los estudiantes del bloque 3.b, fueron los que obtuvieron menor porcentaje de error. El bajo porcentaje de error observado en la pregunta 2 podemos atribuirlo a la característica de la misma:

- “Si tu prima Alma nace en Tolosa, será Argentina”.

En esta afirmación no hay lugar a dudas, es un hecho y no existe otra posibilidad. En cambio en la pregunta:

- “Si me gano la lotería, viajaré a Europa”

Se presenta una decisión personal, con lo cual existen diversas posibilidades de acción, esto conlleva a una respuesta que no coincide con la Lógica proposicional.

Con respecto al bloque 3.b el bajo porcentaje de error fue debido al uso de tablas de verdad y de la Implicación (Recíproco, Contrarrecíproco y Contrario). Esto se debe a la formación recibida en Lógica proposicional y a la cotidianeidad de su uso.

En la pregunta 4 se hace referencia a un objeto no existente, el *vertígono*, lo cual fue irrelevante al momento en que los estudiantes del grupo 3 contestaron dicha pregunta. En cambio los estudiantes de los grupos 1 y 2 a la hora de ser encuestados, preguntaron a qué se hacía referencia con esa palabra, incluso algunos se negaron a contestar ese ítem.

Concluimos entonces que el pensamiento Lógico proposicional se construye a lo largo de los años de estudio: algunos de los alumnos de nivel inicial, no pueden hacer un análisis de un problema sin poder construir una representación mental de lo pedido.

BIBLIOGRAFÍA

Bohórquez, Hector; Hernández de Rincón, Ana Ismenia. (2006) El razonamiento común: un obstáculo epistemológico en geometría. Rev. Ped, Caracas, v.24, n°.9.

Oberauer, K. Reasoning with conditionals: a test of formal models of four theories. Cogn. Psychol. 53.

Johnson Laird, P.N. (1980) Mental Models in Cognitive Science. Cognitive Science 4.

La articulación en la enseñanza.

- ❖ **VIVIANA A. COSTA** | vacosta@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **LAURA S. DEL RÍO** | laura.delrio@ing.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En este trabajo se exponen algunas de las prácticas docentes que realizan integrantes del Grupo de Investigación de Metodologías Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (IMApEC FI UNLP). En particular, se relatan las vinculadas a instancias de articulación en la enseñanza, tanto horizontal, como vertical dentro de la unidad académica y entre distintos niveles educativos. El objetivo de este artículo es difundir los conocimientos generados por el grupo a propósito de esta temática y la metodología empleada.

INTRODUCCIÓN

En los distintos niveles educativos (inicial-primario-secundario-superior-universitario), varios autores mencionan la problemática en el aprendizaje de los alumnos vinculada con la desarticulación de los contenidos, de las metodologías de enseñanza y de evaluación, entre otros (Gascón, 2009; Moscato, 2006; DGCyE; Páez, 2001).

Por ejemplo, Chevallard, Gascón y Bosch (1997) mencionan que existe un peligroso proceso de “atomización de la enseñanza”, que consiste en la falta de dispositivos didácticos que “articulen de manera adecuada el tránsito entre los diferentes momentos del proceso de estudio”. A partir de esta atomización se busca “proteger al alumno de toda desconcertación y evitarle el encuentro con los sucesivos obstáculos epistemológicos, se fracciona el proceso de enseñanza hasta hacerlo desaparecer como proceso”.

Entendemos que, tal como se menciona en Dirección General de Escuelas y Educación (2010), “la *articulación* entre niveles como así también hacia el interior de los mismos, en sus distintos ciclos y pasajes, y en amplio compromiso con las familias y comunidades, se torna ineludible como responsabilidad de los actores educativos, ya que interpela a todos y cada uno de quienes participan en la trayectoria escolar de los/as niños/as / jóvenes”.

En particular, entendemos por *articulación horizontal* a los esfuerzos que deben realizarse entre distintas asignaturas que se cursan en forma simultánea para lograr un diálogo que facilite a los alumnos el tránsito por las mismas, a partir del uso de un lenguaje común, que permita reconocer en las distintas asignaturas los objetos comunes que aparecen en formatos diferentes y una metodología coherente que permita unificar “reglas de juego”.

Por *articulación vertical*, se entiende la necesaria continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad que debe existir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje integral. Debe contemplar todos los aspectos comprometidos: desde las estrategias didácticas, contenidos, hasta los aspectos de organización institucional, tendiente a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles o entre asignaturas de un mismo nivel.

En este contexto, consideramos la necesidad de implementar cambios en las prácticas docentes, diferentes a las existentes en el sistema de enseñanza tradicional, en la que esté presente la articulación.

En este trabajo mencionamos algunas de las instancias de *articulación vertical y horizontal* que desarrollan e implementan integrantes del grupo de investigación IMApEC: Investigación en Metodologías Alternativas para la enseñanza de las Ciencias, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. El propósito es aportar al debate acerca de la problemática de la desarticulación de los contenidos y ofrecer las experiencias relatadas como referencia para otras iniciativas en el mismo sentido.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

En la Facultad de Ingeniería de la UNLP, existe una Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia (UIDET), denominada IMApEC: “Investigación en Metodologías Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias”, en la cual se desarrollan, implementan,

analizan y evalúan, diversas estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, entre ellas instancias de *articulación*, que tienen por objetivo principal el de favorecer la formación de los futuros ingenieros.

La Unidad está conformada por docentes/investigadores, que tienen diversa formación académica de grado (Licenciados en Física, en Matemática, Ingenieros, Arquitectos y Profesores de Matemática). Estos desarrollan sus prácticas docentes en distintas asignaturas de Matemática, Física y/o Química del Área Básica de la mencionada Facultad. El espacio común de trabajo que poseen en la institución, hace propicio el diálogo, intercambio y debate de ideas en relación a las problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas disciplinas.

Además, en el Área Básica, cabe mencionar que se ha implementado desde hace más de una década cambios metodológicos y curriculares. Los contenidos se han organizado en torno a ejes comunes, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología con la que se desarrollan los cursos se basa en la concepción del aprendizaje y la enseñanza como un proceso en el que el alumno no es un mero receptor de información. El alumno construye los conocimientos desde sus ideas y estructuras previas. El rol del docente es principalmente el de acompañar en el aprendizaje a través de estrategias adecuadas que favorezcan la conexión entre saberes. Las clases son de carácter teórico-práctico, en la cual el aula se transforma en un espacio de estudio donde es central el hacer de los alumnos, en interacción y colaboración con sus pares y con los profesores y auxiliares docentes.

Estos factores mencionados, la metodología de enseñanza en el Área Básica de la FI UNLP y la diversidad académica de los integrantes de la UIDET, son los que han favorecido el desarrollo e implementación de diversas instancias de *articulación*.

OBJETIVOS

Las prácticas de *articulación* que se relatan a continuación, persiguen uno o varios de los siguientes objetivos:

- Articular contenidos (horizontal y verticalmente) de modo de construir puentes entre los saberes.

- Desarrollar competencias y actitudes.
- Concretar proyectos inter-institucionales curriculares conjuntos, y el uso de un espacio físico compartido.
- Posibilitar la interacción entre alumnos-alumnos, alumnos-docentes y/o docentes-docentes de los niveles y/o áreas que se articulan.
- Motivar el interés de los estudiantes por el estudio de los contenidos que se articulan.
- Articular metodologías de trabajo áulico, de modo de evitar fracturas y dar continuidad a las mismas.

INSTANCIAS DE ARTICULACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL DENTRO DEL NIVEL UNIVERSITARIO

- **Articulación vertical dentro del Área Básica: Matemática-Física**

Desde el año 2010 se realiza una actividad de articulación vertical en cursos de Matemática (Álgebra Lineal) sobre conceptos estudiados por los alumnos en Física I y II (Mecánica Clásica). Se busca articular los conceptos de Movimiento Armónico Simple, Amortiguado y Forzado y Circuitos LCR de la Física, con las Ecuaciones Diferenciales Ordinarias Lineales de Segundo Orden (EDO) estudiados en matemática. Estos conceptos son fundamentales en la formación de un ingeniero.

La actividad consiste en una serie de experiencias de laboratorio de física, con empleo de TIC, en la clase de Matemática en conjunto con los profesores de ambas disciplinas, en la que se contrasta el modelo teórico (EDO) con el resultado experimental. El primero se obtiene a partir de la solución de la EDO, asociada con el movimiento, obtenida empleando las Leyes de Newton y el segundo a partir de la toma de datos por medio de sensores. La actividad ha sido evaluada, mediante pre-test y post-test, encontrándose como conclusión que la participación de los profesores de ambas disciplinas articulando contenidos es necesaria para ayudar a los estudiantes a vincular conceptos de ambas disciplinas.

Debido a los buenos resultados que ha dado esta actividad, que se detallan en Costa, Torroba y Devece (2013), se ha logrado sistematizarla y extenderla a todos los cursos de Matemática C y Física, superando el carácter de experiencia aislada con el que surgió.

- **Articulación ente distintas Áreas: Área Básica-Área Tecnológica**

Desde hace varios años se llevan a cabo en forma sistemática, dos actividades de articulación. Una de ellas es destinada en especial a los alumnos de ingeniería en aeronáutica y la otra a los alumnos de agrimensura. Durante el desarrollo de las actividades se articulan fundamentalmente contenidos de matemática (Matemática C: Álgebra Lineal), estudiados en el Área Básica, con contenidos propios de cada carrera del Área Tecnológica.

La primera actividad, consiste básicamente en un encuentro interdisciplinario entre: los profesores de Matemática C, los alumnos de ingeniería aeronáutica que la cursan y los profesores del Área Tecnológica de esa carrera de las asignaturas Mecánica Racional y de Mecánica de los Fluidos.

La motivación que dio inicio a esta actividad, son las dificultades tanto para su enseñanza como para su aprendizaje, que presentan los conceptos del Álgebra Lineal, abstractos y de difícil comprensión por parte de los alumnos en todas las disciplinas: Ciencias e Ingeniería. Por ello surgió, motivar y articular la matemática con múltiples problemas concretos de la ingeniería que se estudian en esas asignaturas del Área Tecnológica.

Durante el encuentro se presentan y ejemplifican, mediante gráficos y videos, las diversas aplicaciones de los conceptos del Álgebra Lineal en la aeronáutica. Se mencionan las siguientes aplicaciones: "Inestabilidades geométricas", "Tensor de deformaciones en sólidos: direcciones principales de deformación", "Tensor velocidad de deformación en fluidos", "Inestabilidades aeroelásticas dinámicas", "Estabilidad dinámica de helicópteros, pararrotos y autogiros", "Diseño de sistemas de control", "Diseño de circuitos electrónicos", "Estabilidad dinámica longitudinal del avión", "Tensiones en sólidos o fluidos", "Inestabilidades dinámicas laterales del avión". Esta actividad se relata en detalle en Costa, Scarabino, Idiart y Knoblauch (2010).

La otra actividad consiste en la resolución de un problema Altimétrico en Topografía que es posible resolverlo utilizando, nuevamente, conceptos del Algebra Lineal. Los actores son los alumnos de un curso de Matemática C y los alumnos de Cálculo de Compensación (Área Tecnológica), ambas asignaturas de la carrera Ingeniero Agrimensor de la FI UNLP. Esa actividad consta de varias etapas, en la que participan todos los estudiantes. La primera consiste en preparar, verificar, medir y registrar los desniveles entre las distintas marcas físicas que componen la red altimétrica del campus de la facultad, utilizando instrumentos específicos de la profesión. En esta etapa, los alumnos del curso de matemática, acompañan, comparten y dialogan con sus pares avanzados, observando el instrumental, nuevo para ellos, y tomando notas de campo que recopilan en un informe. Luego de realizar las mediciones, se reúnen todos los datos registrados en una tabla de cálculo y todos los estudiantes en conjunto, proceden a resolver el problema altimétrico, utilizando los conceptos del Algebra Lineal.

De este modo, los alumnos menos avanzados, tuvieron contacto con nueva terminología específica de la carrera, observaron una tarea profesional afín a sus intereses, utilizaron herramientas matemáticas de un modo significativo para la resolución de un problema altimétrico y compartieron un mismo espacio con alumnos avanzados, quienes les enseñaron el instrumental utilizado y lo relacionado con el modelado y resolución del problema altimétrico. Esta actividad, se relata en detalle en Costa, Justo (2015).

INSTANCIAS DE ARTICULACIÓN ENTRE DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS: NIVEL MEDIO-NIVEL UNIVERSITARIO

Algunos miembros de la UIDET y otros docentes, tanto de la FI UNLP, como de otras instituciones educativas de la ciudad de La Plata (UTN Facultad Regional La Plata, Colegios Secundarios e Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica) han creado recientemente el Instituto GeoGebra de La Plata (www.geogebra.org/i.geogebra.lp), como un ámbito para la articulación vertical, entre otros objetivos (del Río, Costa, Baldino, Horak, 2015).

GeoGebra es un software libre (licencia GNU GPU), multiplataforma, diseñado especialmente para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Posee aplicaciones en todos los niveles

educativos (desde inicial, hasta el nivel universitario) y ha trascendido las fronteras de la matemática, encontrando múltiples aplicaciones para la enseñanza de otras disciplinas científicas, como la física, la química y la biología.

En torno al uso este software, se está constituyendo una comunidad global de educadores, investigadores, desarrolladores de software, entre otros, que comparten recursos, experiencias, resultados de investigación, etc. Los miembros de estas comunidades se nuclean en Institutos GeoGebra locales, que son articulados por el Instituto GeoGebra Internacional.

La versatilidad de este software, la posibilidad de aplicarlo en diferentes niveles educativos y en distintas disciplinas, constituye una buena oportunidad para implementar diversas actividades de *articulación horizontal y vertical*.

En este sentido el Instituto GeoGebra de La Plata (IGLP), pretende ser un espacio de intercambio entre actores diversos del sistema educativo que puedan construir conjuntamente propuestas para el aula, y analizar las posibilidades y limitaciones de esta herramienta.

Entre las primeras actividades llevadas a cabo por este nuevo espacio se puede mencionar la realización de talleres con docentes del nivel secundario y universitario en las que se difundieron y discutieron diversas formas de abordar contenidos y las posibilidades de uso del programa.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se expusieron algunas de las *prácticas de articulación* que llevan a cabo integrantes de un grupo de investigación en enseñanza de las ciencias en la Facultad de Ingeniería de la UNLP.

Entendemos que el llevar a cabo las mismas, desde la enseñanza, en forma sistemática y continua puede favorecer el aprendizaje y la transferencia de conocimientos entre distintas disciplinas.

Estas prácticas es posible llevarlas a cabo, a partir del diálogo entre los distintos actores de los distintos niveles educativos, de modo de identificar los posibles obstáculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculados a la desarticulación de contenidos.

A pesar del reconocimiento por parte de múltiples actores del sistema educativo de la importancia de los esfuerzos de articulación y de los buenos resultados que se observan en las experiencias existentes, existen numerosas dificultades que se encuentran para realizar este tipo de actividades en forma sistemática e institucionalizada.

Por ello, consideramos que es de suma importancia que desde las instituciones se promuevan y se garanticen los tiempos y los espacios necesarios para llevar a cabo instancias de articulación y diálogo a fin de lograr que se sistematicen y se sostengan en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosch, M., Gascón, J. (2005). *La praxeología local como unidad de análisis de los procesos didácticos. Análisis del currículo actual de matemáticas y posibles alternativas*, 135-160.

Chevallard, Y., Bosch, M., Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemática. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Horsori, Barcelona.

Costa V., Justo C. E. (2015). *El Algebra Lineal en la Resolución de Problemas Altimétricos de Topografía. Universidad Tecnológica Nacional Educación Matemática en Carreras de Ingeniería 2015. XIX Encuentro Nacional, VII Internacional; Compilado por Marta Caligaris; Georgina Rodríguez; Lorena Laugero. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional, 2015. Libro digital. Capítulo 1: Aplicaciones de la Matemática. Pp. 13-22.*
http://www.frsn.utn.edu.ar/EMCI/files/Acta_XIXEMCI_preliminar.pdf

Costa V. A., Torroba P., Devece E. (2013). *Articulación en la enseñanza en carreras de ingeniería: el movimiento armónico simple y las ecuaciones diferenciales de segundo orden lineal*. *LAJPE Latin-American Journal of Physics Education*. Vol 7, Nro. 3, Septiembre 2013, pp 350-356. ISSN 1870-9095
http://www.lajpe.org/sep13/05-LAJPE_791_Viviana_Costa.pdf
http://www.lajpe.org/sep13/LAJPE_7-3-2013.pdf

COSTA V. A., SCARABINO A., IDIART M. I., KNOBLAUCH M. (2010). *Enseñanza del Algebra Lineal para alumnos de Ingeniería Aeronáutica: experiencia motivadora*. Congreso Mundial y Exposición, Ingeniería 2010. Trabajo completo. Buenos Aires, Octubre de 2010. http://www.ingenieria2010-argentina.info/programa/programaExtendido.php?casillero=1120150000&sala_=20&dia_=11&idioma=http://www.ingenieria2010-argentina.info/programa/resumenAmpliado.php?idTL=2386

DE LA FUENTE Martínez, C. (2009). *Modelos matemáticos, resolución de problemas y proceso de creación y descubrimiento en matemáticas. Conexiones y aprovechamiento didáctico en secundaria*. En Rico Romero, L. (Ed.) *Construcción de modelos matemáticos y resolución de problemas* (pp. 123-154). España: Ministerio de Educación.

Del Río, L.; Costa, V.; Baldino, G.; Horak, A. (2015) Instituto GeoGebra de La Plata. *Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Ciencias Naturales y Matemática*. ISFDyT 24 de Bernal – UTN FRA.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS Y EDUCACIÓN (2010). *Articulación: Un desafío permanente e indispensable*. Documento de trabajo. Versión Preliminar. Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Dirección Provincial de Educación Primaria. Recuperado el día 18/02/16 de:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos_de_trabajo/descargas/anexo_ll.pdf

Gascón, J. (2009). *El problema de la Educación Matemática entre la Secundaria y la Universidad*. *Educação Matemática Pesquisa*, vol. 11, núm. 2, pp. 273-302.

Moscato, R. (2006). *La articulación, un problema de la escuela*. 1º Jornada de instituciones educativas de prosed. www.uca.edu.ar/esp/sec-fpsicologia/esp/docs-prosed/ijornada/documentos/moscato.pdf

Páez, O. (2011). *Las competencias para el ingreso y para la permanencia en el primer año de las carreras de ingeniería, una mirada integradora desde una actividad profesional*. I Jornada de Enseñanza de la Ingeniería. Libro de resúmenes. JEIN 2011. Facultad Regional Buenos Aires, Sede Campus <http://sistemas.unla.edu.ar/sistemas/gisi/papers/JEIN-2011-124.pdf>

La diversidad en la formación hace a lo integral del Ingeniero.

- ❖ **ANA LAURA COZZARÍN** | acozzarin@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **DANIEL OSCAR TOVIO** | datovio@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **ALFREDO CARLOS GONZÁLEZ** | algonza@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **DANILO ALVARO VUCETICH** | danilo.vucetich@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **PABLO SERÉ** | pablosere@gmail.com
- ❖ **ADRIÁN JUAN LEON LACOSTE** | juan.lacoste@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **ALEJANDRA CECILIA NAVARRÍA** | alejandra.nacarria@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **JUAN PABLO SEGURA** | juanpablo.segura@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **FERNANDO RUIZ DÍAZ** | ruizdiaz0507@hotmail.com
- ❖ **LUCAS EUGENIO FELOY** | lefeloy@gmail.com
- ❖ **FRANCO CAPASSO** | franco.capasso@hotmail.com
- ❖ **VICENTE CONSTANTINO PIZZORNO** | vcpozzorno@hotmail.com
- ❖ **EBER RODRÍGUEZ** | ebertspacial@gmail.com

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La cátedra de Materiales contiene a un plantel docente rentado de 8 ingenieros y 3 estudiantes de ingeniería. A su vez colaboran ad-honorem 1 profesional y 1 alumno. Este plantel atiende cerca de 600 alumnos por año y desde el año 2015 también se encarga de la materia Materiales de la sede de la Facultad de Ingeniería en Bolívar. Si bien por la cantidad de alumnos se pensaría en una cátedra tradicional tendiendo más bien a las clases teóricas, debido a la concepción que tienen los docentes involucrados se está frente a una cátedra que realiza clases teóricas, ejercitación áulica de práctica, laboratorios experimentales (con no más de 18 alumnos por comisión), debates en clases, actividades

de extensión y evaluaciones. Todo este sin fin de actividades están pensadas en función del objetivo primordial de la cátedra que es la formación integral del Ingeniero, y es en el presente trabajo donde se describe la propuesta de la cátedra para colaborar en la educación sin descuidar lo técnico pero fortaleciendo las otras áreas de la formación.

INTRODUCCIÓN

La materia Materiales de la Facultad de Ingeniería es una de las primeras materias tecnológicas básicas por la que transitan los alumnos de las carreras de Ingeniería Mecánica, Electromecánica, Aeronáutica e Industrial. Se encuentra en el tercer o cuarto semestre del plan de estudios (según la especialidad) y contiene a Química como correlativa para efectuar la cursada.

El plantel docente que atiende a estos alumnos está conformado por 8 ingenieros y 3 estudiantes de ingeniería, a su vez colaboran ad-honorem 1 profesional y 1 alumno. Se cursa dos veces por semana y adicionalmente deben efectuarse 5 encuentros de laboratorio para completar la carga horaria. El plantel atiende cerca de 600 alumnos por año y desde el año 2015 también se encarga de la materia Materiales de la sede de la Facultad de Ingeniería en Bolívar.

Para la cátedra es un objetivo primordial formar integralmente a los ingenieros, por lo menos en el trayecto que le corresponde, por eso trabaja en este sentido, poniendo todos sus esfuerzos, no sólo en una formación técnica de los alumnos sino que también en colaborar para desarrollar capacidades comunicacionales, éticas, políticas, sociales y cognitivas, entre otras; dado que se comparte la definición de formación integral como un proceso continuo, permanente y participativo, que busca desarrollar todas y cada una de las características necesarias para el desempeño profesional y humano del futuro profesional.

Para colaborar en el desarrollo del alumnado los docentes de la cátedra realizan clases teóricas, ejercitación áulica de práctica, laboratorios experimentales en grupos (con no más de 18 alumnos por comisión), debates en clases, actividades de extensión y evaluaciones. Todo este sin fin de actividades están pensadas en función del objetivo primordial de la cátedra que es la formación integral del Ingeniero, y es en el presente trabajo donde se

describe la propuesta de la cátedra para colaborar en la educación sin descuidar lo técnico pero fortaleciendo las otras áreas de la formación.

PROPUESTA

Para alcanzar el fin propuesto se desarrollan diversas actividades. A continuación, en la Figura 1, se presenta un esquema de las distintas actividades propuestas para el semestre y tópicos que para la cátedra son fundamentales de trabajar mientras se desarrollan las distintas actividades durante el semestre.



Figura 1: Actividades propuestas por la cátedra y tópicos a desarrollar en el semestre

- **CLASES TEÓRICAS:**

Las clases teóricas de Materiales se desarrollan en el contexto de un anfiteatro con cantidades de alumnos que oscilan entre doscientos y doscientos setenta, a su vez, los profesores van cambiando según el tema del día, de manera que cada uno se expresa de manera diferente y se explora en las temáticas que tiene más experiencia según sus antecedentes profesionales. Esto podría llevar a suponer que las clases son de tipo magistral,

pero se tiene el convencimiento de que esta metodología no da resultado, ya que los alumnos pierden la concentración y más pronto que tarde dejan de asistir. En cambio, se busca mantener un diálogo con los alumnos, un ida y vuelta que ayude al alumno a mantenerse enfocado en la clase, pero que además permite al docente efectuar controles sobre la llegada que está teniendo y detenerse donde haga falta. Por supuesto que en una clase tan numerosa los alumnos se verán en un principio intimidados de cierto modo a participar, hay quienes tienen más facilidad, otros más introvertidos no participarán nunca. Pero es la labor del docente generar los interrogantes y los disparadores que inciten a la participación, alentando a realizar preguntas, dando espacios para ser interrumpido, etc. En este sentido, y para vencer la distancia entre el profesor y el alumno se generan, en ciertas clases, debates antes de dar comienzo con la teoría; estos debates son propuestos por el equipo docente y tienen que ver con temas de actualidad, de industria, de seguridad y medioambiente, de concientización, etc. Es decir, se propone una discusión sobre un tema que escapa tal vez a los contenidos del programa, pero a la cual se le dedica un breve lapso de diez o quince minutos. Desde el punto de vista pedagógico, al estar exponiendo opiniones y posiciones, en las cuales se aceptan más grises que en una ciencia exacta, el alumno se ve más cómodo participando, y al pasar a la teoría ya habló, ya escuchó a sus compañeros participar y es más probable que se sienta impulsado a hacerlo. Pero más allá de lo psicopedagógico puro, estos debates están enmarcados en la idea de formación integral que tiene la cátedra, siempre tendrán una idea que se trata de transmitir, ya sea una idea de desarrollo, como también una posición ética o social.

- **CASOS DE APLICACIÓN:**

Se coincide en que la enseñanza universitaria debe promover flexibilidad de aprendizaje, superando los límites entre los programas de las cátedras y las clases. Debe haber una preocupación constante, por parte de las instituciones educativas y por parte de los docentes, en redefinir la didáctica de las clases, pues no se trata solamente de enseñar contenidos heterogéneos a partir de experiencias y estudios fragmentados sino de posibilitar la asociación de la teoría con la práctica y la motivación del aprendizaje, (Petitat, 1994 y Maceiras et al., 2010).

Desde la cátedra se entiende que en la disciplina “Materiales para ingeniería” la teoría y la práctica deben estar amalgamadas. Para ir en este sentido, se decidió reformular lo que antes se llamaba “Guías de Trabajos prácticos” comenzando por cambiar su nombre por “Guía de Casos de aplicación”. Este cambio conceptual hizo que se tenga que; por un lado, reformular los enunciados de los ejercicios y por otro, incorporar preguntas más conceptuales a las viejas guías las cuales estaban compuestas, en su mayoría, por ejercicios de resolución numéricos. Este cambio pretende motivar la interacción docente – alumno acercando la teoría a la práctica. Por otro lado, permite volcar parte de la experiencia como ingenieros ya que en la cátedra se cuenta con profesionales con distinta formación (universitaria, científica, ing. aplicada, empresarial). Materiales es la primera materia tecnológica que cursan los alumnos, esta nueva modalidad empleada incentiva a los mismos a adquirir un vocabulario ingenieril complementario al de la física clásica y las matemáticas. Además, analizar situaciones, que si bien están adaptadas a la complejidad que puede manejar un alumno de 2º año de ingeniería, son extraídas de problemas concretos que alguno de los docentes de la cátedra ha analizado en su vida laboral. Otro cambio conceptual que se intenta incorporar es que un problema puede tener más de una solución (esto es un cambio radical con respecto a su formación previa) la solución más adecuada dependerá del contexto; por ejemplo; disponibilidad de un material en el mercado, seguridad de las personas, factores económicos, impacto ambiental, etc. Además, tal como se presenta un problema en la vida cotidiana de un ingeniero, en los enunciados se plantean distintas situaciones, por ejemplo falta de datos necesarios para la resolución que pueden ser adquiridos por diferentes medios; por ejemplo: consulta con los docentes, tablas en libros de consultas o sitios de internet. En otros casos se colocan en los enunciados datos en exceso para que el alumno haga el ejercicio de seleccionar los adecuados.

Para mostrar un poco el cambio efectuado en los enunciados se presenta a continuación un ejemplo utilizado en los casos de aplicación de aceros inoxidable.

Ejercicio anterior

Se observó corrosión por picado en una pieza de AISI 304. La misma está en contacto con agua clorada. ¿Por qué la pieza falló por corrosión por picado? ¿Es correcto el acero inoxidable utilizado para su fabricación?

Ejercicio actual

El alabe de una bomba de un sistema de refrigeración de una central eléctrica se encontró muy corroído en una inspección periódica de mantenimiento. Del análisis se encontró que el mismo presentó corrosión por picado. Dicho alabe está construido con un acero inoxidable AISI 304. Se analizó el refrigerante en el laboratorio, el informe se detalla a continuación.

pH = 7.2

Carbonato de calcio = 38 mg/l

Cloruros = 1200 ppm

¿Cuál fue la causa del daño por corrosión y cuáles son las posibles soluciones?

Como puede observarse en el ejemplo anterior el cambio es sustancial en la redacción del ejercicio, siendo la respuesta en ambos casos similar. Es de destacar que este cambio requiere de un docente más presente (principalmente al inicio de la cursada) dado que muchas veces el alumno en primera instancia al desconocer parte del enunciado se paraliza y no resuelve nada, hasta que entiende la metodología y comienza a preguntar o investigar que son esas piezas o procesos mecánicos.

- **LABORATORIOS:**

La cátedra dicta actividades experimentales denominadas internamente "Laboratorios". Estos encuentros son realizados en 5 encuentros de dos horas de duración cada uno en un horario que no es el de las clases teóricas. Los mismos se organizan en grupos reducidos, de no más de dieciocho alumnos, demandando una gran disposición de auxiliares docentes, ya que terminan siendo cerca de quince comisiones por semestre. Uno de los aspectos a remarcar de los auxiliares docentes, es que en su mayoría son jóvenes, ayudantes alumnos o recién graduados, lo que los acerca generacionalmente a los alumnos, permitiendo un trabajo que, sin perder la relación docente-alumno, tiene una investidura más de camaradería e invita a los alumnos a participar de una manera más activa.

La práctica de laboratorios consiste en el estudio y caracterización de un material para un uso específico, para ello los alumnos deben usar técnicas de reconocimiento de materiales para averiguar de qué aleación se trata, y luego realizar una serie de ensayos mecánicos a través de los cuales miden algunas propiedades de interés del material en cuestión con las cuales deben decidir si el material es apto o no. El propósito de esta modalidad es que se trabaje en los encuentros con un objetivo concreto, de manera que todos los ensayos sean aplicados a un fin común y los alumnos terminen con la realización de un informe técnico que responda al objetivo planteado.

El alumno trabaja entonces sobre cuatro aspectos: aplicación de teoría, manejo de herramientas y procesos, elaboración de informes y, no menos importante, trabajo en equipo. Así se ve como en esta etapa, también se trata de abarcar un amplio espectro de las capacidades del alumno.

Como todo Laboratorio dictado desde cualquier cátedra hay un motor que es aplicar los conocimientos adquiridos de manera de fijarlos y terminar de comprenderlos. De esta manera en cada práctica se dedica una introducción al tema del día, donde se explica la dinámica de trabajo, se discuten los conceptos que se utilizarán, el plan de trabajo así también como resultados esperados desde el punto de vista teórico. Luego, durante el desarrollo del laboratorio se instruye al alumno en la utilización de herramientas y máquinas, como así también en los elementos de seguridad e higiene necesarios. De esta manera los alumnos aprenden a utilizar herramientas y máquinas de corte, máquinas pesadas como una laminadora, manejo y cuidado de hornos (se trabaja con un horno a 900 °C), máquinas de tracción e impacto, amoladoras, piedra esmeril, instrumentos de medición como calibre y micrómetro, etc. La participación del docente en esta instancia es de guía, enseñando el correcto uso de las máquinas y velando por la seguridad en todo momento, pero es el alumno quien realiza los trabajos.

Desde el punto de vista de trabajo en equipo una de las metodologías empleadas es la asignación de roles. El trabajo en equipo comienza con una puesta en común de criterios ya mencionada, donde se busca que todos aporten su visión y se fomenta el debate de los por qué y los cómo; luego, durante la práctica, son los alumnos mismos los que se van asignando tareas (fomentados por el docente). Al ser ellos quienes deben realizar los ensayos, cada uno

se encarga de algún punto para poder participar: se ubican de operadores, controlan tiempos y parámetros de ensayos, se exigen las medidas de seguridad a sus compañeros, llevan los registros, etc. Por supuesto que cada uno responderá a su personalidad y carácter propio, y así estará quien se ubique en rol de líder y quien opte una posición más introvertida, aquí la labor del docente será invitarlos a que todos participen, se muestren y sean parte de las discusiones que se vayan presentando. El trabajo en equipo no apunta sólo a una condición de grupo en la cual todos hacen todo, si no a una condición más particular en la que se trata de recrear las condiciones de un grupo de trabajo, con tareas específicas, con controles de unos sobre otros.

Finalmente, cada alumno en forma individual debe presentar un informe técnico en el que se responda la consigna de los laboratorios, que es determinar si el material es apto para el uso indicado. El hecho de pedir un informe escrito enmarca la actividad, permite a la cátedra transformar las actividades prácticas en un caso de aplicación, donde se plantea un problema concreto y se llega a una solución, el escribir el informe obliga al alumno a dedicarle un tiempo más de reflexión y debate a las tareas realizadas. Por otra parte, se busca que el alumno comience a escribir con cierta propiedad y siguiendo algunas reglas de escritura técnica, esto es importante teniendo en cuenta que son alumnos de segundo año y aún no están totalmente familiarizados con el lenguaje técnico ni con algunas pautas de redacción.

- **ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN:**

Las actividades de extensión propuestas por la cátedra son voluntarias, no tienen incidencia sobre la promoción o no de los alumnos y actualmente se enmarcan en un Voluntariado Nacional que presentó la cátedra en la convocatoria 2014. El proyecto se llama "Trabajamos y aprendo contigo" y está destinado a los niños y niñas, trabajadores y voluntarios del hogar de niños María Luisa Servente. Al inicio del semestre se invita a los alumnos que deseen participar y se les cuenta sobre los beneficios que se obtienen al transitar por una actividad de extensión. Se diferencia muy bien la solidaridad de las actividades de extensión que se realizan, y se focaliza en el concepto de cuestiones técnicas de Ingeniería aplicadas a sectores vulnerables de la sociedad. Y sobre todo se trata de que se vea, por parte tanto del

alumno como así también del docente, de nutrirse de saberes por parte de los sectores con los cuales se trabaja, y también la posibilidad de redefinir saberes propios.

Si bien muchos docentes de la cátedra realizaban actividades de extensión desde hace más de 15 años, se comenzó a plantear la actividad desde la misma desde comienzos del año 2014. Esto se inició dado que se observa lo imposible que le resulta a la ingeniería, en su proceso formativo, poder entender e interpretar la dualidad y sinergia de lo técnico con lo social. Esto se manifiesta en una falta de visión en cuanto a la importancia de lo que la ingeniería puede aportar en el campo social.

Los alumnos que participan de las distintas actividades sociales destacaron entre otras cosas, el trabajar en una institución social para dar un servicio a la misma, el compartir un proyecto en común por primera vez en sus carreras e intercambiar experiencias con alumnos de otras carreras que las propias y con alumnos de otras Facultades. También destacaron el reconocer el sentido de la responsabilidad, cuando se fijan tiempos de trabajo y se deben presentar conclusiones de lo elaborado en el periodo acordado, principalmente de lo establecido con la institución con la cual se trabaja. Por otro lado, visualizaron el desarrollo de la capacidad para reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de otros miembros del equipo y llegar a acuerdos, como así también el ser capaces de interpretar otros puntos de vista, teniendo en cuenta las situaciones personales y sociales de los interlocutores.

Otro indicador positivo de las experiencias realizadas en la cátedra es no sólo la incorporación de cada vez más alumnos a los proyectos, sino que una vez que los mismos han terminado las tareas acordadas consultan a los docentes para participar en futuras actividades, aunque ya hayan concluido y aprobado la materia.

- **EVALUACIONES:**

La cátedra tiene la modalidad de evaluación a libro cerrado y a libro abierto. En primera instancia se deben responder cinco preguntas conceptuales en un tiempo menor a 1 hora. Luego de esta etapa se les entrega a los alumnos un nuevo enunciado con 5 cuestiones a resolver, esta vez con todo el material que ellos quieran disponer para su resolución (sin tener en cuenta materiales informáticos). El fin de esta segunda etapa es evaluar la capacidad de obtener información, analizarla y resolver problemas, más que la

memorización de unos conocimientos teóricos. Con ello se busca poner énfasis en el razonamiento y no en la mecanicidad de respuesta.

CONCLUSIONES

A medida que transcurre el semestre los alumnos van adquiriendo confianza para expresar sus ideas en los breves debates que se generan en clase con temas de actualidad o de interés, ya sean los mismos de contenido técnico, político, social; destacando en algunas oportunidades la contención que se les brinda desde la cátedra en ciertas temáticas como ser discriminación, violencia o compromiso social.

Si bien al alumno en primera instancia le resulta complejo resolver los casos de aplicación solo, a medida que transcurre el semestre comprende la metodología, aprende el vocabulario, trabaja en equipo y de esta manera logra sortear las dificultades resolviendo correctamente los enunciados propuestos.

El trabajo de laboratorio permite a los alumnos ser protagonistas en experiencias prácticas, ocupar roles en espacios de la Facultad desconocidos por ellos hasta el momento, interiorizarse de pautas de seguridad e higiene.

Muchas veces no resulta sencillo incorporar la formación social en las currículas de carreras tan técnicas, y es a través de la extensión que la cátedra de Materiales ha podido desarrollar competencias a nivel social en alumnos participantes de las actividades extracurriculares.

La utilidad de los contenidos es más significativa conforme mayor sea el nivel de procesamiento movilizado y la comprensibilidad que se vaya adquiriendo de la información analizada, debido a ello es que se intenta mezclar actividades técnicas con sociales para que el alumno de ingeniería desarrolle más ampliamente estas áreas.

A través de las diferentes actividades se vislumbra una formación más integral del alumnado a la tradicional, principalmente técnica, que muchos alumnos traen de las materias anteriores. A su vez, a través de las encuestas que los alumnos hacen en la Facultad de Ingeniería sobre las asignaturas que cursaron, demuestran interés y agradecimiento a todas las actividades propuestas, estimulando a los docentes que continúen en ese camino emprendido hacia una formación más integral del Ingeniero. Es importante destacar que es

decisión unánime de la Cátedra, con respecto a las encuestas, las cuales son anónimas, de tomar todas y cada una de ellas, enmarcarlas y tratar en la medida de lo posible, de dar respuesta en el siguiente semestre a inquietudes y propuestas que los alumnos realizan, lo que transforma a todo nuestro proceso como cátedra, en algo muy dinámico.

BIBLIOGRAFÍA

- Petit, A. (1994). Produção da escola/produção da sociedade. Porto Alegre: Artes Médicas, 122p.*
- Maceiras, R.; Cancelas, A, y Goyanes, V., (2010). Aplicación de Nuevas Tecnologías en la Docencia Universitaria, Formación Universitaria, 3 (1).*
- Schön, D. (1992). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós*
- Carlos Tünnermann Bernheim (2000) El nuevo concepto de la extensión universitaria, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.*
- García, Oscar (2011) La extensión universitaria y su impacto curricular. IV Congreso de Extensión Universitaria, UNCuyo.*
- A. L. Cozzarín, C. E. Lopardo, G. D. Saralegui, D. O. Tovio, A. C. González "El desafío de adaptar los contenidos" Presentado en la VI Jornadas de CAEDI. 17 – 19 de Septiembre de 2008, Salta. ISBN 978-987-633-011-4*
- McClintock, R. (1993) El alcance de las posibilidades pedagógicas. En comunicación, Tecnología y Diseños de Instrucción.*
- Área Moreira, M. (1990) Los medios de enseñanza: Conceptualización y Tipología. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, España.*
- D. Tovio, A. L. Cozzarín, L. Feloy, D. Vucetich, J. Lacoste, P. Seré, A. Navarría, A. Bruno, V. Pizzorno, A. Gonzalez. "La extensión como herramienta para la transversalidad en la formación social del Ingeniero". Presentado en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Rosario, 16 al 19 de Septiembre de 2014. ISBN: 978-987-702-078-6*

Las representaciones de estudiantes universitarios: marco descriptivo o explicativo.

- ❖ **OSVALDO CAPPANNINI** | cappa@iflysib.unlp.edu.ar
- ❖ **CARLOS ESPÍNDOLA** | cerespin@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Exactas | Facultad de Ciencias Naturales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Colegio Nacional Rafael Hernández | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Uno de los supuestos acerca del conocimiento de los estudiantes que ingresan al aula de ciencias es que se han familiarizado con la diferencia entre la descripción y la explicación de un fenómeno. La falta de articulación de los modelos científicos (en el marco de las teorías que los incluyen) con los conocimientos previos de los estudiantes y específicos de cada disciplina, puede constituir una barrera para abordar esta distinción.

En este trabajo se ha considerado la influencia de la diversidad de representaciones sobre la materia en estudiantes pertenecientes a diferentes niveles del sistema educativo y disciplinas. Al analizar fenómenos naturales que requieren tanto descripción como explicación, los estudiantes muestran dificultades para superar lo descriptivo y articular teorías y modelos científicos en las explicaciones requeridas para interpretar la realidad.

PALABRAS CLAVE

Representaciones, estructura de la materia, estudiantes secundarios, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

Al enseñar ciencias puede partirse de la idea (no siempre acertada) de que los estudiantes ya han incorporado las representaciones necesarias para usar en el aula. Además, no se considera necesario distinguir explícitamente lo descriptivo (como relaciones fenomenológicas entre variables) de lo explicativo (dentro de alguna teoría científica). El estudio de la construcción y utilización de representaciones o modelos mentales (Norman 1983; Gallegos y otros, 2004) resulta de interés por su influencia en procesos cognitivos y por la información que aportan sobre la estructura subyacente de conocimientos del estudiante (Vosniadou, 1994). El estudio longitudinal de modelos sobre estructura de la materia es tema de investigación continuo de las últimas décadas (Mortimer 1998; Benarroch, 2001, Krnel y otros, 2005; Eilam, 2004; Stains y otros, 2007). Las perspectivas que plantean el aprendizaje de ciencias como vinculado con el “hablar ciencias” (Lemke, 1990), han profundizado en trabajos que reúnen análisis del discurso en el aula, evaluación de representaciones (Leander y otros, 1999; Mortimer y otros, 2002; Cappannini y otros, 2004) y relación de éstas con modelos utilizados en ciencias, herramientas metodológicas básicas de la investigación científica (Lombardi, 1998). Estas promueven el uso cuidadoso, en la planificación de clases de ciencia, de la diversidad de representaciones en el aula.

En este trabajo se ha considerado la diversidad de representaciones sobre la materia puestas de manifiesto por estudiantes (pertenecientes a diferentes niveles del sistema educativo y disciplinas) al analizar fenómenos naturales e identificar posibles obstáculos en el aprendizaje de contenidos asociados al conocimiento científico.

PRINCIPAL APORTE DE LA COMUNICACIÓN

- **De las representaciones, el conocimiento científico y los fenómenos naturales.**

Una manera de concebir la relación entre los fenómenos naturales, sus representaciones y el conocimiento científico se esquematiza en la Figura 1. En su parte superior, aparecen la representación continua y la discreta como herramientas interpretativas de los fenómenos. Debajo, se incluyen los fenómenos naturales que la ciencia desea interpretar. La modelización de cada fenómeno identifica parámetros y variables, cuyas relaciones pueden expresarse mediante leyes.

El esquema presenta tres posibles maneras de iniciar su recorrido: la primera comienza con las representaciones de los estudiantes (desde la parte superior); un segundo camino sería a través del conocimiento científico (a mitad del esquema) vinculado a leyes fenomenológicas y teorías científicas que el sistema educativo introduce y, por último, desde la parte inferior del esquema, con los fenómenos naturales que enfrenta el alumno a través de la observación e interpretación.

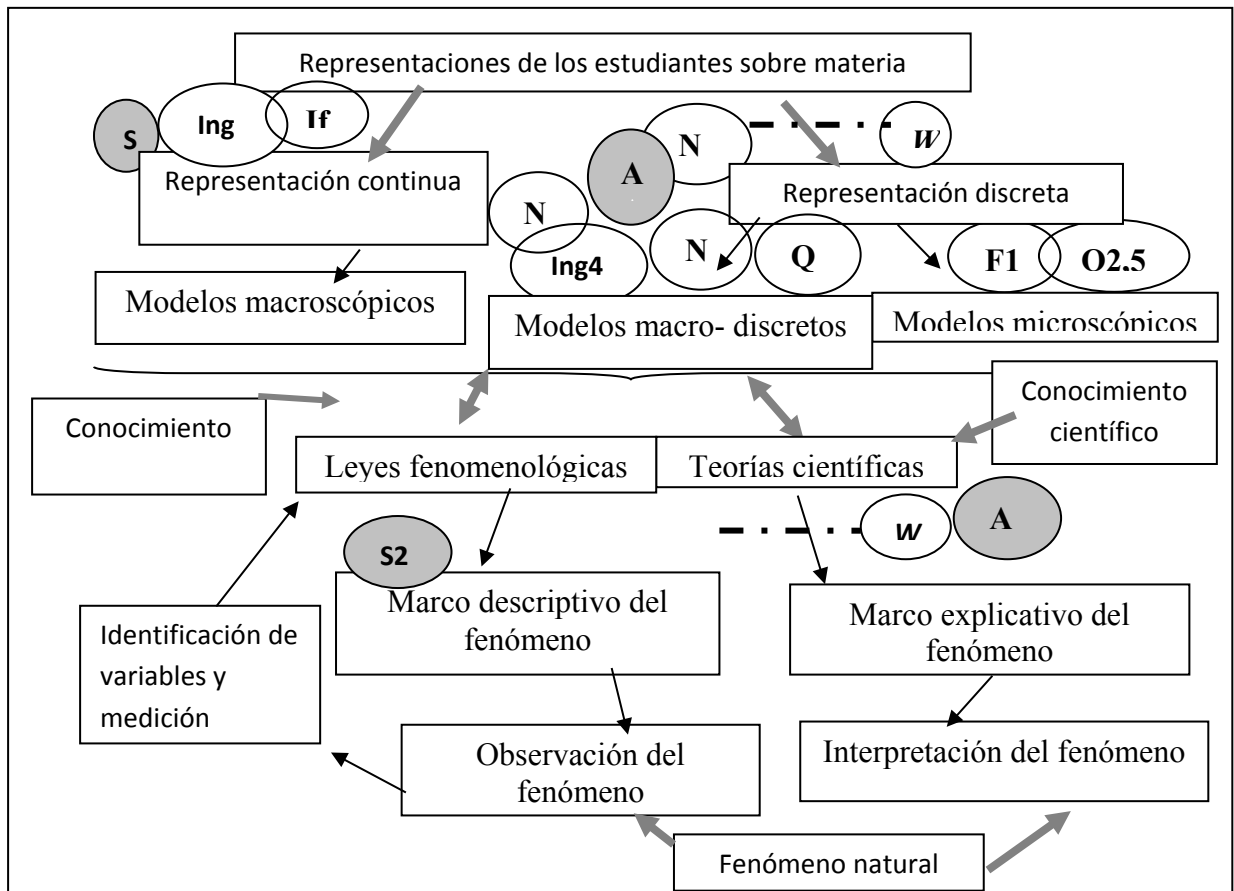


Figura 1. Esquema sobre las representaciones de los estudiantes referidos a la interpretación de fenómenos naturales y su articulación con el conocimiento científico.

En la parte superior se establecen dos categorías: una representación continua y otra discreta. La representación continua remite a un modelo macroscópico ligado al nivel sensible y al establecimiento de leyes fenomenológicas. La representación discreta, por su parte, se vincula a un modelo microscópico relacionado con las teorías correspondientes. Sin embargo, en la literatura sobre investigación en didáctica de las ciencias, se refleja la existencia de representaciones que implican la asignación de características macroscópicas a

los elementos discretos (partículas) constituyentes de la estructura material (Mortimer, 1998; Johnson, 1998; Flores Camacho, Gallegos, Garritz y García Franco, 2007). Esta categoría se ha indicado como modelos macro-discretos.

En el esquema se han incluido, además, símbolos identificatorios de los estudiantes de cuyas entrevistas se han extraído los párrafos analizados en el presente trabajo.

Los conocimientos propuestos en clases de ciencias proveen tanto un conjunto de relaciones fenomenológicas (conjugando variables medibles e interdependientes relacionadas con lo sensible y macroscópico y una representación continua) como la articulación de teorías y modelos de la esfera microscópica (aportando pautas explicativas de los fenómenos naturales).

S.:... Para mí es el terrón sólido. Una parte, cuando larga los globitos, esa parte ya se hace gaseosa. Larga para mí, por abajo, larga una parte líquida que es un líquido que yo cuando lo dejé quieto vi que estaba saliendo. Y después lo otro, me parece que puede que quedaban partes chiquititas, muy chiquititas... o, no creo que se hagan líquidas pero una parte de eso sí era líquida, para mí era el líquido que... que largó al principio...

A.: ... Yo creo que ese terrón ya está... El terrón está formado ya por miles de partículas muy pequeñas que... al salir el aire, como no pueden quedar vacíos esos espacios que hay en el terrón... entra el agua y ahí, esa presión hace como que se separe y todas las partículas que forman ese terrón, eh... se dispersan por toda el agua y quedan en toda el agua ... Y ahí es... ahí es cuando le da ese color al agua y después de un rato, seguramente, todas las partículas vuelven a bajar a, al, a la base del frasco y ya el agua vuelve, vuelve al color de antes... Era que las pequeñas partículas como quedamos, se dividían todas hasta quedar solamente la partícula compuesta, que no está formada por muchas sino que es ella...

Cuadro 1. Disolución del terrón de azúcar en agua. Frases de S y A.

En el presente trabajo se evalúan las respuestas de estudiantes de diferentes niveles (1^{ro} de Escuela Secundaria Básica (ESB) y primer año de diferentes carreras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)) en el marco del esquema precedente, durante el análisis del proceso de mezcla de sustancias en distintos estados de agregación.

De lo expresado por estudiantes de ESB (ver Cuadro 1), se identificaron grupos con ideas semejantes con una 'gradualidad' entre las visiones continua y discreta de la materia (Johnson, 1998; Benarroch, 2001; Cappannini y otros, 2004 y 2006). Se seleccionaron dos grupos, representados por S y A (letras que simbolizan a estudiantes representativos de los grupos referidos), de los que se vuelcan algunas expresiones en el Cuadro 1. En las frases de S se evidencia un modelo macroscópico y continuo de coexistencia de distintos estados de agregación (visión que puede constituir un obstáculo en la incorporación de teorías y modelos microscópicos, ver línea punteada W en la Figura 1), mientras que A esboza en sus frases una visión discreta que mantiene algún carácter macroscópico.

Dos años después, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a algunos participantes, incluyendo a S y A (Cappannini y otros, 2004) consultándolos sobre la constitución del azúcar y su disolución, temas abordados en 2^{do} y 3^{ro} de ESB. Frases seleccionadas de dichas entrevistas se han volcado en el Cuadro 2.

S2:... Y, porque serían las del azúcar... y las del agua... Aunque después... como se mezclaría, sería otra... otra mezcla homogénea, sería como que habría algo nuevo...(¿qué vería?)... de oxígeno y de hidrógeno... el agua tiene dos oxígenos y un hidrógeno... Yo creo que vería los distintos átomos...

A2: O sea... las partículas de azúcar se van dispersando por el agua y queda agua azucarada. Va a estar toda el azúcar distribuida... ¿Qué vinculación tendrían esas partículas con los átomos del agua? ... El átomo... los átomos del agua que se encuentran en esa misma agua con el azúcar, pero... No, no creo que haya ninguna vinculación... El azúcar, si se quiere, se puede sacar del agua... por el método de... bah, no sé cuál pero... No, no creo que se llegue a ver los átomos, no... Pero, se vería... No sé, si el grano de azúcar es... es una molécula en sí ya, eso no lo creo. Supongo que se podrá dividir, pero... un poco más, me parece, pero... Se verá más grande la imagen... alguna textura... Más cosas no creo que se vean...

Cuadro 2. Disolución de azúcar en agua. Frases de S y A dos años después (indicados como S2 y A2)

En esta selección de respuestas, S2 se muestra confusa al hablar de partículas, átomos, mezcla y combinación (ver Cuadro 2), evidenciando escaso manejo de herramientas

explicativas (indicado por W2 en la Figura 1). A2, por otro lado, muestra coherencia en el uso de "átomo" o "mezcla" y algo de claridad en la explicación.

En los Cuadros 3 y 4 se incluyen frases seleccionadas de las entrevistas mantenidas con algunos de los 27 estudiantes, finalizando su primer año en carreras de la Universidad Nacional de La Plata (tales como Licenciatura en Química (Q), Licenciatura en Física (F), diversas orientaciones en Ingeniería (Ing), diversas orientaciones en Ciencias Naturales (N) e Informática (If)), sobre la constitución del azúcar en el Cuadro 3, y su disolución en agua en el Cuadro 4.

N1: De ciertos componentes blancos... Un azúcar en trozos... serían muchos puntos unidos formando granos... Este grano, este sería... una molécula.... esto estaría todo unido...

If4: ... Lo veo como un diamante, medio cuadrado... está formado, me parece, por láminas... la veo así... Con el color del, del diamante, un poco más turbio... hecho de láminas, así todas láminas...

Ing4: Y, está formado... para mí tiene átomos ¿sí?... y cada uno tiene una composición cristalina, creo, me parece a mí, no sé...es lo que tengo yo, no sé... Y es eso, yo que sé... tiene... para mí tiene... una cantidad de átomos... y cada uno tiene una composición cristalina igual a la otra, creo...

Ing5: Y, tiene muchos componentes... eh, químicos... no sé bien, el grano de azúcar... puede estar formado por agua y muchas cosas más químicas, no sé bien que... que puede llevar bien... lo que sería... Y, vería, vería muchos... como si fueran... A ver, una cosa así.... Si tengo un grano de azúcar... vería, vería todos componentes mezclados... no tengo, no sé mucho, química no tuve...

F1: Y sí, un conjunto de... un conjunto de átomos ligados... por fuerzas... sí, fuerzas entre ellos, fuerzas moleculares... atómicas... Todavía eso no lo tengo muy claro pero me imagino que son... atómicas... (¿qué vería?) ... Cadenas, me imagino.... No... Sí, la molécula del... azúcar... me imagino.. delirando porque no tengo ni idea ¿no?... Un cuadrado, tipo una... un cristal!... qué sé yo, imaginándome... con pequeños nodos, por decir de alguna manera... entrelazados entre ellos...

Q1: Son muchos cristales unidos, me parece a mí... y casi todo está formado, la mayor parte, por carbono y... glucosa, principalmente... y la glucosa está formada por carbonos, por oxhidrilos... se van uniendo todas cosas así, como un queso...

Q5: ... Por unas cuantas moléculas de... sacarosa... formadas a su vez por glucosa y fructosa... Y todas moléculas de sacarosa pegadas unas con otras... no sé si en la forma cristalina o qué pero... no creo... son pegadas...

Cuadro 3. Frases de estudiantes de UNLP sobre constitución de un grano de azúcar.

Cabe consignar que los estudiantes de Química, Ingenierías y Ciencias Naturales participaron, previo a estas entrevistas, de cursos introductorios de Química (que incluyeron la representación discreta y microscópica de la estructura de la materia) mientras que aquellos de Física e Informática carecieron de clases sobre estos temas.

N3: Se unen... O sea, las partículas del azúcar con las del agua se, se van a unir, o sea, se van a mezclar y... no se va a notar la diferencia entre una y otra.

N5: ... que se corta... el azúcar se deshace...y se va uniendo...Y porque si el azúcar se une entera al agua se iría quedando una... una cosa sólida... Si quiero hacer un compuesto homogéneo, eso se tiene que ir separando en tantos... en tantas partículas que se hagan todo un compuesto acuoso... En partículas acuosas... De los elementos de la tabla periódica o no... compuestos orgánicos...

Ing4: Y, se disuelven las... las partículas ¿sería ahí?... O los átomos... o no sé, o las moléculas... Algo se disuelve... y pasa a estar en el... en el agua... disuelta, dispersa en todos lados, ¿no? ... Yo creo que está muy relacionado esto con Química... Y acá, bueno, entra en juego la tabla periódica, me parece, cada elemento... supongo...Y los aniones y cationes de uno... o sea, los aniones de uno se juntan con los cationes del otro...bueno, algo así... creo que debe ser algo así, no sé...

F1:... Una disociación de las... debe haber fuerzas de adhesión entre el agua... entre las partículas, las moléculas del agua y las del azúcar que deben ser más fuertes que las de cohesión entre las mismas... y, de hecho, llevan a una disolución del azúcar en el agua... Una... mezcla, o sea... partículas de agua con... una mezcla de partículas por todos lados, o sea... donde habría partículas de agua, de azúcar, o sea... ingredientes químicos del azúcar mezclados con el agua.

Q2: ... Bueno, obviamente se disuelve por la... a ver... y obviamente el azúcar tiene algún... no sé... se forman enlaces, intermoleculares entre el agua y el azúcar, bueno... que debilitan esta estructura... sólida que existía antes en el azúcar sola... y bueno, lo que se produce es una especie de... puente, me imagino... no sé si... tipo hidrógeno... puentes, puentes intermoleculares... y si... sí, dependiendo de la cantidad, hasta le pondría, tal vez, una... una molécula de azúcar con algunas de agua o... depende la concentración... pero básicamente es eso: se debilitan las estructuras del metal, del metal, del sólido...por esta propiedad que tiene el agua ¿no?...

Cuadro 4. Frases de estudiantes de la UNLP sobre la disolución del azúcar.

En las frases seleccionadas se identifican, mediante su subrayado en los cuadros, representaciones macroscópicas continuas (N5, lf4, lng5), discretas con características macroscópicas (N1, lng4, N3 y Q1) y discretas más avanzadas (F1, Q5 y Q2). En el análisis de la disolución (Cuadro 4) aparece, además, terminología adecuada pero desconectada de explicaciones coherentes con las teorías correspondientes.

CONCLUSIONES

En estudiantes de ESB aparecen tanto lo descriptivo, estrictamente macroscópico, como modelos discretos en la explicación del fenómeno incorporándose alguna terminología en las explicaciones de dos años después. Al comparar con las respuestas de universitarios, no surgen grandes diferencias aunque ha continuado el agregado de términos.

La composición del azúcar requiere una descripción (discreta o continua), mientras que la explicación de su disolución en agua precisa articular modelos y teorías. Lo registrado en el nivel universitario está indicando dificultades en superar lo descriptivo y usar teorías y modelos científicos. El ceñirse a contenidos específicos desarticulados de las herramientas metodológicas no parece garantizar un uso adecuado de descripciones y explicaciones, por lo que creemos necesario:

- Enfatizar acerca del uso de modelos en el estudio de fenómenos naturales, destacando su diferencia con la realidad y el marco teórico que implica cada uno de ellos.
- Utilizar las ideas previas de los estudiantes como punto de partida para debatir el marco apropiado en la interpretación de fenómenos.
- Generar contextos de trabajo diferenciado para cada grupo de estudiantes con representaciones comunes, para acercarlos a la incorporación consciente de los modelos propuestos por la ciencia.
- Propiciar, en todos los niveles del sistema educativo, instancias de discusión sobre la diferencia e importancia de la descripción y la explicación.

BIBLIOGRAFÍA

Benarroch, A. (2001). *Una interpretación del desarrollo cognoscitivo de los alumnos en el área de la naturaleza corpuscular de la materia. Ens. de las Ciencias, 19(1).*

Cappannini, O. y Espíndola, C. (2004). *Representaciones sobre estructura de la materia en estudiantes universitarios y de EGB. Comunicación presentada en SIEF VII (publicada en Actas), Univ. Nac. de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.*

Cappannini, O. y Espíndola, C. (2006). *Perfiles conceptuales, niveles explicativos y modelos de materia: cómo aparecen en la discusión entre pares en un aula de EGB. Comunicación presentada en SIEF VIII (publicada en Actas), Gualeguaychú, Entre Ríos, Argentina.*

Eilam, B. (2004). *Drops of water and of soap solution: students' constraining mental models of the structure of matter. J. Res. Sci. Teach., 41, pp. 970-993.*

Flores Camacho, F.; Gallegos, L.; Garritz, A. y García Franco, A. (2007). *Incommensurability and multiple models: Representations of the structure of matter in undergraduate chemistry students. Science & Education, 16.*

Gallegos, L. y Garritz Ruiz, A. (2004). *Representación continua y discreta de la materia en estudiantes de Química. Educación Química, 15 (3).*

Johnson, P. (1998). *Progression in children's understanding of a 'basic' particle theory: a longitudinal study. International Journal of Science Education, 20, 4.*

Krnel, D.; Watson, R. y Glazar, S. A. (2005). *The development of the concept of 'matter': a cross-age study of how children describe materials. Int. J. Sci. Educ., 27(3).*

Leander, K. y Brown, D. (1999). *'You understand it, but you don't believe it': Tracing the stabilities and instabilities of interactions in a Physics classroom through a multidimensional framework. Cognition and Instruction, Vol. 17(1).*

Lemke, J. L., (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.*

Lombardi, O. (1998). *La noción de modelo en ciencias. Educ. en Ciencias, Vol. II, n° 4.*

Mortimer, E. F. (1995). *Conceptual change or conceptual profile change? Science & Education, 4, pp. 267-285.*

Mortimer, E., 1998. *Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory or matter. Int. J. Sci. Educ., Vol. 20(1), 67-82.*

Mortimer, E. F. y Scott, P. (2002). *Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. Inv. Em Ensino de Ciências, Vol. 7, n° 3. Último acceso, 15 de febrero de 2010 desde <http://www.if.ufrgs.br>.*

Norman, D. N. (1983). *Some observations on mental models. En D. Gentner y A. L. Stevens (Eds.), Mental Models (pp. 7-14), Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

Stains, M. y Talanquer, V. (2007). *Classification of chemical substances using particulate representations of matter: an analysis of student thinking. Int. J. Sci. Educ., 29(2).*

Vosniadou, S. (1994). *Capturing and modeling the process of conceptual change. Learning and Instruction, 4.*

Diseño e implementación de una estrategia para abordar la problemática derivada del estudio morfológico a distintas escalas. Experiencia en la cátedra de anatomía e histología de la Facultad de Ciencias Exactas.

- ❖ **MARINA IBÁÑEZ SHIMABUKURO** | ibanez.marina@gmail.com
- ❖ **MARÍA VIRGINA GANGOITI** | mvgangoiti@gmail.com
- ❖ **JUAN IGNACIO FELICE** | jifelice@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **FRANCISCO SPERONI** | franciscosperoni@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata.

INTRODUCCIÓN

Anatomía e Histología (AeH) es una asignatura en la que se estudia la morfología del cuerpo humano a distintos niveles de escala. AeH se brinda en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP para carreras relacionadas con la salud, por lo que su aprendizaje significativo es fundamental para el abordaje de materias subsiguientes. El formato actual está enfocado en la relación estructura-función y la mayoría de las unidades temáticas corresponden a sistemas o aparatos. Cada sistema o aparato se estudia desde los puntos de vista macroscópico (regiones, órganos), microscópico (tejidos, células) y ultraestructural (organoides, moléculas). La posibilidad de tratar estos aspectos en una misma clase supone la ocasión para una integración entre los conceptos de cada escala ya que unos son consecuencia de los otros. A partir de distintas experiencias (clases, encuestas, evaluaciones parciales) hemos evidenciado que este supuesto no se verifica naturalmente, sino que en muchas ocasiones, se generan desconexiones entre los conceptos de las distintas escalas. Los principales problemas fueron detectados en las relaciones entre las escalas ultraestructural y microscópica, mientras que las relaciones entre lo microscópico y lo macroscópico fueron generalmente menos problemáticas (Ibáñez Shimabukuro, Felice, & Speroni, 2015). Consideramos que este inconveniente atenta contra la integración de contenidos y contra el

aprendizaje de conceptos fundamentales de la AeH que concebimos, y consecuentemente contra los cimientos en los cuales se basarán las materias relacionadas de los siguientes semestres. En este sentido, se ha detectado que estudiantes que cursan los últimos años arrastran este problema, de manera que intentar subsanar esta falencia en una materia que promedia la carrera redundaría en una ventaja que trasciende al rendimiento en AeH.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas que cursan AeH (asignatura que se encuentra entre el 4to y 6to semestre de los distintos planes de estudio) llegan con una formación que se caracteriza por una fuerte preparación en Matemáticas, Física y Química. Este perfil podría aprovecharse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de AeH siendo un insumo clave en el enfoque buscado. En los últimos tiempos fuimos haciéndonos conscientes de que transformar esa formación básica en una fortaleza de nuestros estudiantes para el aprendizaje de AeH no es un proceso natural sino que debe trabajarse. Parte de ese trabajo consiste en explicitar algunas cuestiones, evocar conceptos de físico-química, o el de proporción, de manera de evidenciar que las leyes de la física o los principios fundamentales de la química gobiernan y permiten explicar los fenómenos fisiológicos.

Entendiendo que el aprendizaje significativo de AeH involucra la comprensión de las relaciones entre las escalas estudiadas y que la problemática asociada atraviesa el trabajo de todas las clases, consideramos útil y necesario priorizar la apropiación de estos conocimientos. Para esto fue necesaria una adecuación y un recorte de contenidos de forma de contemporizar el volumen de estos últimos en función de las necesidades de los estudiantes. Se incluyó entonces una clase, cerca del inicio del curso, dedicada a ejercitar y razonar sobre el escalado, con la intención de afianzar ciertas nociones que la reflexión sobre nuestra experiencia docente nos advertía, no debíamos dar por consabidas.

De esta manera diseñamos un cuestionario para resolver en la tercera semana (el curso completo consta de entre 16 y 17 semanas de clases), cuando ya se han tratado la mayoría de los tejidos básicos y diversos contenidos de anatomía general, temas que sirven de sustrato o argumento para elaborar una serie de ejercicios. Los insumos para el diseño del cuestionario provinieron principalmente de dudas manifestadas en clases y de errores detectados en las evaluaciones de semestres anteriores, y de hallazgos que ocurrieron en el Trayecto de Microscopía (Espacio Pedagógico de la Facultad de Ciencias Exactas)

provenientes de experiencias con estudiantes de todos los años de las carreras. Para llevar a cabo esta actividad destinamos una clase de dos horas correspondiente al formato de seminario, donde comisiones de alrededor de 30 estudiantes trabajan con la orientación de entre dos y tres docentes.

Se trabajó entonces en la confección de los ejercicios del cuestionario como también en el recorte y redistribución de algunos contenidos para disponer de las dos horas destinadas al nuevo seminario. Algunos temas de anatomía topográfica fueron eliminados y otros temas fueron adelantados o postergados a otras clases. La eliminación de ciertos contenidos en pos de este dispositivo revela la importancia con que consideramos a esta problemática y nuestro acuerdo con la perspectiva constructivista resumida por Díaz Barriga (2005) que concibe al aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados más que un proceso de adquisición de información.

ANÁLISIS DEL DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DEL DISPOSITIVO

El cuestionario quedó conformado por 16 ejercicios en los que se incluyeron fotos y esquemas que ilustraban y facilitaban la interpretación de las consignas. Los ejercicios se diseñaron privilegiando la claridad de los enunciados y la posibilidad de resolverlos deduciendo y comparando a partir de datos que se brindaron en el propio cuestionario o en las clases anteriores. Para ello, en algunos casos, se presentó una mínima introducción en la que se brindó el contexto y algún dato necesario, es decir un organizador previo que opera como puente cognitivo (de Briceño y Sánchez, 2014). Para estas actividades no se incluyeron temas ni contenidos nuevos al temario de la asignatura, sino que se usaron conceptos ya vistos o se introdujeron algunos de clases venideras. De esta forma, también se pensó en que cumpliera una función de integración entre distintas unidades temáticas y que permitiera desarrollar habilidades y aptitudes más que adquirir nueva información.

En ciertos ejercicios se propuso que compararan el tamaño de ciertas estructuras que pertenecían a un mismo rango de la escala (*i.e.* moléculas con distintos pesos como O₂, un péptido de diez aminoácidos y mucina). Estas comparaciones dentro del mismo rango servirían para integrar, repasar y entender que la escala es continua. Lo que denominamos “escala molecular o ultraestructural”, “microscópico” o “macroscópico” no son

compartimentos estancos sino que están interrelacionados, muchas veces solapados y son complejos (Castillo Abreus, 2010).

En otros ejercicios se compararon estructuras pertenecientes a diferentes rangos de la escala (*i.e.* intestino, vellosidad, microvellosidad, villina –una proteína que forma parte de la microvellosidad–). El primer enfoque en éstos fue el abordaje “de mayor a menor”, ya que la escala macroscópica es parte del mesocosmos de los estudiantes y comenzar por esa instancia parece lo más natural (Municio, Pozo & Crespo, 1998). En otros ejercicios el escalado se planteó “de menor a mayor” para conceptualizar la estructuración jerárquica desde las moléculas hasta los órganos. Las comparaciones entre elementos de distintos rangos de la escala fueron pensadas como útiles para distinguir dimensiones y también para encontrar relaciones de causa-efecto.

Un aspecto que generó cierto nivel de conflicto al preparar los ejercicios fue la eventual inclusión de las medidas exactas de algunas estructuras. En este sentido, comparar los valores exactos permitiría una visualización natural de las diferencias (*i.e.*: los diámetros de la osteona y del canalículo del tejido óseo son respectivamente 150 y 0,3 μm). Sin embargo, la incorporación de estos datos implica aumentar el volumen de información de la asignatura, y el riesgo de que se interpretara que el cuestionario promovía la memorización de dichas magnitudes a lo largo del curso. Finalmente se decidió incluir en un ejercicio las dimensiones exactas de algunas estructuras microscópicas para compararlas con las de estructuras de la vida cotidiana. En este caso se decidió que el mismo cuestionario incluyera esas medidas (para evitar su búsqueda en bibliografía y eventual conversión de unidades). A su vez, se explicó en la clase que esas medidas se incluyeron puntualmente para poder realizar una magnificación, pero que las medidas que requieren memorización representan muy pocos casos en todo el curso. Finalmente la única medida de la cual se explicitó la ventaja de recordar con exactitud y se constituyó como patrón de tamaño fue el diámetro del eritrocito (*ca.* 8 μm). Esta decisión había sido consensuada con docentes de otras asignaturas que también participan del Trayecto de Microscopía porque el eritrocito está presente en muchas muestras: preparados histológicos, muestras microbiológicas, parasitológicas o clínicas y así se transforma en un patrón metrológico con amplio espectro de aplicación. La posibilidad de comparar con un patrón interno de la muestra (“similar”, “mucho mayor que”, “más chico que”) puede servir para distinguir, describir o diagnosticar el estado de estructuras microscópicas.

Dado el carácter morfológico de la asignatura, las fotos o esquemas son cruciales. Las imágenes como representaciones externas facilitan la construcción de representaciones mentales internas y a su uso pedagógico se les atribuye múltiples funciones cognitivas (de Trancredi & Sahelices, 2004). En AeH las imágenes de las escalas macro y microscópica pueden ser fotos o esquemas, mientras que las imágenes de la escala molecular son exclusivamente esquemas representativos de modelos. La interpretación de estas imágenes requiere un marco teórico que debe ser explicitado (Moreira, Greca & Palmero, 2002). Se incluyeron entonces ejercicios basados en comparaciones o deducciones a partir de micrografías de preparados histológicos. Consideramos que confrontar los tamaños del eritrocito y de la fibra de colágeno del tejido conectivo en el contexto de este cuestionario puede ayudar a iluminar el concepto sobre la posibilidad de observar “UNA molécula de proteína al microscopio óptico”. La relación entre las tres dimensiones de las estructuras y las dos dimensiones de las imágenes también se trató en este cuestionario en un ejercicio que busca acotar el número de células que forman un adenómero (“¿1, cerca de 6, cerca de 15 o cerca de 100?”) ya que representa uno de los desafíos más significativos para los estudiantes en cuanto a la interpretación de preparados histológicos (Ross & Pawlina, 2006; Brüel, Christensen, Qvortrup, Trandum-Jensen & Geneser, 2014).

Otra cuestión que se trabajó en el cuestionario tuvo que ver con el origen de los órganos usados para preparados histológicos: muchos preparados provienen de animales pequeños, por lo cual, y con la conveniencia de que, una sección completa de un órgano cabe en un portaobjetos. Explicitar las posibles diferencias y similitudes entre la lengua o el riñón de una rata o de un humano también involucra posibles conflictos de escala.

Por último el concepto de “ver” con distintos instrumentos también se trata enfocando en organoides que adquieren coloraciones típicas: “las mitocondrias se tiñen eosinófilas, el núcleo y el retículo endoplasmático rugoso se tiñen basófilos”. La identificación y descripción de determinados tipos celulares en base a estas observaciones requiere contrastar la imagen que se tiene de estos organoides (generalmente proveniente de esquemas) con lo observable al microscopio óptico, como así también las posibles interpretaciones y confusiones que pueden surgir. Nuevamente los conceptos teóricos para interpretar “lo que se ve” al microscopio óptico emergen como herramientas imprescindibles que deben ser adquiridas previamente, o al menos simultáneamente, a la observación práctica.

Una vez diseñado el cuestionario, se distribuyó al resto de los docentes de la comisión y comenzó una discusión sobre cómo se implementaría. Esa instancia fue muy interesante porque surgieron opiniones diversas sobre qué información era necesaria para resolver los ejercicios. Algunos docentes sugerían incluir más datos sobre medidas precisas o dedicar tiempo de la clase a explicar los fundamentos físicos de los distintos microscopios a fin de entender el por qué de los distintos aumentos y resoluciones. Lo llamativo de estos argumentos residía en que el solo hecho de reagrupar temas que siempre habían sido parte del curso, o forzar una reflexión sobre el tamaño de estructuras ya conocidas, parecía mostrar la necesidad de implementación de nuevas estrategias para hacer eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas de siempre. La inclusión de esta clase generó contrastes que sirvieron para reflexionar sobre los modos de enseñar los contenidos históricos de la asignatura. De esta manera también se rescata el valor de la reflexión sobre la práctica docente que acompaña de manera indisoluble al modelo de construcción metodológica que plantea Edelstein y Litwin (1993). El enunciado de Ortega (2008) "la construcción del fracaso no es un producto de elecciones personales, sino que las rupturas en la temporalidad, la indecisión, la incertidumbre, los ajustes y las ambigüedades se construyen socialmente, y la participación activa de los actores sociales, si bien se oculta bajo la forma de decisiones particulares, involucra toda la trama de lo social" se ajustaría a estas situaciones.

RESULTADOS PRELIMINARES

Dado que este cuestionario se implementó recientemente y aún no ha terminado el curso, ni ha habido exámenes parciales, no podemos evaluar su efecto sobre el desempeño general de los estudiantes en AeH. Los resultados presentados provienen entonces de la opinión de los estudiantes vertida en una encuesta anónima que se completó el mismo día de la clase y de las impresiones de los docentes. Posteriormente se realizará otra evaluación en base a la comparación de datos de exámenes parciales de este y de anteriores semestres.

La primera pregunta de la encuesta a estudiantes apuntaba a indicar el nivel de acuerdo o desacuerdo con la siguiente declaración: *"Tuve dificultades para identificar los tamaños o la pertenencia a la escala subcelular, celular, pluricelular, de las estructuras estudiadas en la cursada"*. Sobre un total de 81 encuestados el 35.8% se pronunció en desacuerdo, el 43.2% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 21.0% de acuerdo. Si bien sólo el 21% manifestó estar de

acuerdo con la declaración sobre tener dificultades para identificar los tamaños, el 65,4% respondió estar de acuerdo con la declaración "*El seminario me sirvió para superar estas dificultades*". Esto causó desconcierto a analizar las encuestas, porque la pregunta aclaraba "*solo si reconoció tener dificultades*" y sólo 3 de los 81 encuestados se abstuvieron de contestar. Esto nos hizo pensar en la necesidad de mejorar la claridad de la encuesta y también en un conflicto a la hora de reconocer la problemática, ya que en otra parte algunos estudiantes afirmaron no haber ejercitado hasta el momento este tipo de cuestiones.

Respecto a los ejercicios que fueron valorados como "*los más esclarecedores*", muchos comentaron que les sirvieron los de comparación ("*similar*", "*mucho mayor que*", "*más chico que*"), varios comentaron que la dificultad radicaba en que no poseían conocimientos previos que les permitieran relacionar los conceptos (nuevamente emergen los conocimientos que se asumen como previos pero que no siempre se verifican. También expresaron que "*nunca se habían preguntado o cuestionado las escalas y tamaños relativos*". También se corroboró que las relaciones entre las escalas microscópica y molecular eran las más conflictivas.

En respuesta a la pregunta "*¿Qué cosas modificaría para mejorar este seminario?*" hubo 33 (en un total de 81 encuestas) comentarios espontáneos donde se evidenció una gran adherencia de parte de los estudiantes hacia el cuestionario, valorando positivamente tanto los temas y problemáticas abordados como la dinámica de su implementación.

La importancia de las imágenes se evidenció tanto en respuesta a "*¿Qué ejercicios le parecieron más esclarecedores*" como entre las sugerencias para mejorar el seminario? García, Portillo, Romo y Benito (2007) sostienen que los estudiantes de esta generación son "*nativos digitales*" por lo que absorben rápidamente la información de soportes multimediales. Naturalmente, el carácter morfológico de AeH también permite que una imagen contenga información muy valiosa para resolver un ejercicio o aprender un concepto.

En cuanto a la impresión de los docentes de la comisión, se encontró que todos consideraron útil incluir esta clase y propusieron cambios para la próxima edición del curso. Durante el transcurso de los seminarios surgió entre los docentes la necesidad de mostrar otras imágenes además de las planteadas y de comparar la posibilidad de fotografiar ciertas estructuras. Los docentes opinaron que los estudiantes estuvieron cómodos durante la clase,

ya que casi todos participaron en las discusiones, probablemente porque era una instancia de integración de contenidos vistos en las dos semanas anteriores. Esto último habría posicionado a los estudiantes en una situación de mayor confianza, promoviendo la conexión con la cursada.

CONCLUSIONES

Se reconoció una problemática, se reflexionó sobre nuestras prácticas docentes y se trabajó para caracterizar a nuestros estudiantes en el sentido de sus fortalezas y carencias. Se detectó un desencuentro entre lo que suponíamos y lo que en la práctica ellos sabían o manejaban con respecto al estudio morfológico del cuerpo humano en distintos rangos de la escala. Este desencuentro afectaba a estudiantes de todos los años de carreras de la Facultad de Ciencias Exactas e incluía errores conceptuales graves. Las faltas de conexión entre las estructuras pertenecientes a distintos rangos de la escala ponen de relieve las fisuras en la integración de los saberes que se pretenden construir en los trayectos de AeH y de las carreras.

Como resultado de estos análisis se generó un dispositivo cuyo objetivo fue colaborar en la resolución del problema. Todos los docentes de la comisión participaron de las discusiones, algunos en las relacionadas con el diseño del cuestionario y todos en las correspondientes a su implementación, por lo que resultó un interesante ejercicio de reflexión sobre nuestras prácticas.

La mayoría de los estudiantes reconocieron de alguna forma dificultades en el tema de las escalas, valoraron positivamente el cuestionario y algunos sugirieron modificaciones.

El trabajo sobre una problemática en particular involucró a los estudiantes y a los docentes de la comisión en distintas etapas, ya sea las de diseño e implementación de un dispositivo como las del análisis de su utilidad. Entendemos que este “trabajo comunitario” tiende a reforzar la “conciencia ciudadana” dentro del aula, ejerciendo derechos y obligaciones y promoviendo el rol activo del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Brüel, A., Christensen, E.I., Qvortrup, K., Tranum-Jensen, J. & Geneser, F. (2014). Histología, 4ta edición, Editorial Médica Panamericana.

Castillo Abreus, D. A., Carbonell Paneque, S. A., Barrios Herrero, L., & Vázquez Naranjo, O. (2010). *Bases teóricas para la integración de las ciencias básicas biomédicas en una disciplina: Theoretical bases. Educación Médica Superior, 24(3), 344-351.*

de Briceño, R. V. C., & Sánchez, T. M. (2014). *Aprendizaje significativo y estrategias facilitativas. Academia, 13(30).*

de Trancredi, D. D., & Sahelices, M. C. C. (2004). *Representaciones externas de los conceptos biológicos de gen y cromosoma. Su aprendizaje significativo. Revista de investigación, (56).*

Díaz Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. Tecnología y Comunicación Educativas, 41.*

Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). *Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. Revista Argentina de Educación. Año XI, No. 19. AGCE, Buenos Aires.*

García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En SPDECE.*

Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., & Speroni, F. (2015). *Desafíos y construcciones metodológicas en torno a las problemáticas de vocabulario y escala en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Anatomía, Histología y Fisiología. Physiological Mini Reviews, 2015 (4).*

Moreira, M. A., Greca, I. M., & Palmero, M. L. R. (2002). *Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza & aprendizaje de las ciencias 13. Revista Brasileira de Investigaçao em Educaçao em Ciências, 2(3).*

Municio, J. I. P., Pozo, J. I., & Crespo, M. Á. G. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata.*

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Buenos Aires, Miño y Dávila.*

Ross, H., & Pawlina, W. (2006). *Histology: A Text and Atlas: with Cell Correlation and Molecular Biology. 6th Edition. Lippincott, Williams & Wilkins.*

Taller de materiales: un punto de encuentro para la convocatoria al estudio de ingeniería de materiales.

- ❖ **KYUNG W. KANG** | adriana.kang@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **ADRIANA LEMOS** | adriana.barboza@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **DANIEL CULCASI** | jculcasi@ing.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

Me lo contaron y lo olvidé... Lo vi y lo entendí... Lo hice y lo aprendí

(Confucio)

INTRODUCCIÓN

Ingeniería en Materiales es una carrera relativamente nueva en la UNLP puesto que empezó a dictarse en el año 2002. Es la actualización de Ingeniería Metalúrgica, cuya primera promoción surgió en el año 1958. El cambio a *MATERIALES* obedeció a una tendencia mundial, pues el campo de estudio se amplió a los materiales no metálicos, como los polímeros y los cerámicos. Cabe destacar, por un lado, que es una de las especialidades de ingeniería con menor cantidad de ingresantes en la Facultad de Ingeniería UNLP -en el año 2012, de 1453 ingresantes de ingeniería, sólo 35 eran de ingeniería en materiales- y, por el otro, que esta carrera se dicta sólo en cinco universidades en el país (UNMdP desde 1991; UNSAM desde 1996; UNL desde 2006 y UNDAV desde 2015).

En la actualidad, en nuestro país y en el mundo, existe una demanda insatisfecha de ingenieros, particularmente de Ingenieros en Materiales. Muchos puestos laborales, que requieren Ingenieros en Materiales, son ocupados por otros profesionales menos capacitados en la materia.

La ingeniería en materiales se encuentra relacionada con el uso de los conocimientos fundamentales y aplicados sobre los materiales, de modo que éstos puedan ser convertidos en productos necesarios o requeridos por la sociedad. En la figura 1 se pueden observar los núcleos fundamentales de la carrera en una estructura piramidal, simulando la estructura cristalina de un compuesto químico, donde el átomo central sería la *caracterización de los materiales* y los átomos que la rodean son las *propiedades*, la *estructura*, el *procesamiento* y el *desempeño* de los materiales.

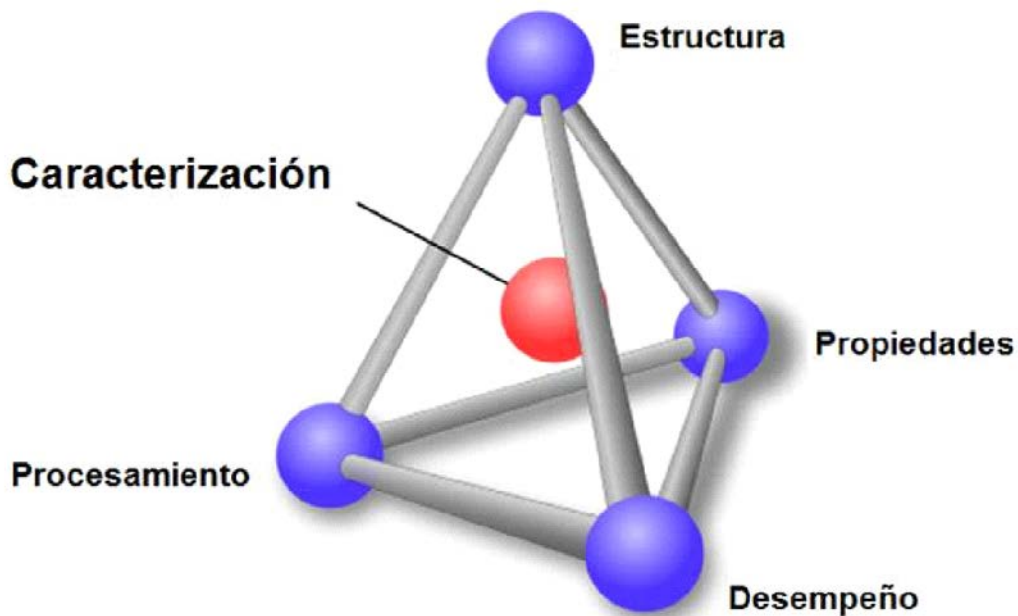


Figura 1. Esquema piramidal de los núcleos temáticos fundamentales de la carrera ingeniería en materiales.

En esta carrera se prepara al estudiante para el diseño y desarrollo de materiales, su procesamiento, gestión de calidad y para el proceso de selección y especificación de los

mismos para diversas aplicaciones. Como los materiales atraviesan todas las disciplinas (civil, mecánica, aeronáutica, medicina, entre otras), el/la ingeniero/a en materiales es un/a profesional que se encuentra capacitado/a en el diseño y selección de materiales para todas las áreas de la ingeniería y otras disciplinas como la medicina, y entre sus tareas, se encuentra el perfeccionamiento de nuevas técnicas de producción y transformación de los materiales para el desarrollo de materiales nuevos. Por esta razón, es un interlocutor de referencia para otras ingenierías.

Uno de los desafíos que se generaron, cuando se promovió la creación de la carrera Ingeniería en Materiales, fue hacer atractiva la carrera a los alumnos a partir de su ingreso a la facultad. Al tener pocos ingresantes con respecto a otras especialidades, y con el objetivo de retenerlos, se pensó en impulsar el avance en la carrera con una asignatura en el primer semestre que presente algunos aspectos de la ingeniería en materiales para darles un estímulo y un motivo para el aprendizaje de las ciencias básicas. Con este propósito, se implementó la asignatura Taller de Materiales y es probable que haya contribuido con el alto porcentaje de retención de los últimos años (Culcasi, 2011).

El objetivo del presente trabajo es presentar los propósitos y estructura de la asignatura, mencionar los cambios que se introdujeron en los últimos años y el marco teórico en el que se concibe el Taller de Materiales.

MARCO TEÓRICO, PROPÓSITOS Y ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA

Me pregunto cuántos se habrán detenido a pensar alguna vez qué pasaría si, por arte de magia, en un instante desaparecieran todos los materiales desarrollados por la humanidad durante más de dos millones de años. Si esto ocurriera nos encontraríamos:

a.- Totalmente desnudos.

b.- Caminando descalzos por el pasto.

c.- Comunicándonos a los gritos.

El confort que, bajo permanente protesta, disfrutamos diariamente, desaparecería en ese instante. Desaparecerían las viviendas, desaparecería el transporte, desaparecerían la vestimenta

y el calzado, desaparecerían los medios de comunicación, etc. Dr. José R. Galvele, *LOS MATERIALES, LA TECNOLOGÍA Y LA HUMANIDAD*, Revista SAM, Mayo 2007 - Volumen 4 N° 1, Registro N°ISSN 1668-4788.

Como primera aproximación, el taller como estrategia pedagógica se caracteriza por la construcción grupal del conocimiento y la supeditación de la teoría a la práctica, es decir, aprender *haciendo* donde *todos* los actores, tanto docentes como alumnos, deben participar activamente. Ezequiel Ander-Egg (1991) comenta que:

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado. Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos significativos. (pp. 15 - 16).

El taller de materiales es una asignatura de carácter netamente práctico y se desarrollan algunos de los temas tratados en asignaturas de tipo *tecnológicas básicas y aplicadas*, ya que es complicado abarcar todos los contenidos de la carrera. En primer lugar, los alumnos, distribuidos en grupos, manipulan y transforman materiales a partir de algunos procesos de fabricación como la laminación, la soldadura y la fundición. A continuación, deben preparar muestras para observar los cambios producidos en la estructura y determinar las propiedades que se generaron en dichos cambios.

La metodología que se propone en esta asignatura se hace con el propósito de mejorar la relación de los estudiantes con las asignaturas de las ciencias básicas despertando la inquietud por la interpretación de los fenómenos observados mediante la conexión de los mismos y el aprendizaje de asignaturas como matemática, física y química y, de esta manera, mejorar los niveles de retención de los alumnos en los primeros años de la carrera.

Como se planteó anteriormente, los alumnos deben tomar un rol activo y ser los protagonistas de su aprendizaje y en esta situación, el docente no sólo deberá acompañar a los alumnos y

coordinar el andamiaje de este proceso siendo la conexión entre los alumnos y el conocimiento sino que también deberá dar importancia a las interacciones de los alumnos entre sí.

A partir de la designación en el año 2011 como coordinadora del taller de una docente, quien a su vez, es integrante del sistema de tutorías de la facultad de ingeniería, se hizo más factible la relación del conocimiento tecnológico con las ciencias básicas ya que una de las tareas del tutor es el acompañamiento de los ingresantes en su trayecto por el primer año de la facultad (Abate, 2012). En este contexto, la tutora docente conoce cuáles son las dificultades de los alumnos en las asignaturas del primer año, puede ayudar a mejorar la relación de los ingresantes con las ciencias básicas y, además, puede hacer hincapié en la importancia de estas últimas a la hora de dar explicación a los fenómenos observados en las clases del taller. A su vez, puede ayudar a los docentes de la cátedra y colaboradores a enfatizar las relaciones entre las ciencias básicas y las asignaturas tecnológicas. En concreto, algunos vínculos que se destacan entre el taller de materiales y las asignaturas de ciencias básicas son:

- En la clase *Preparación de muestras metalográficas y Microscopía óptica*, los alumnos deben preparar un reactivo químico para revelar la estructura del material y, en esta clase práctica, los alumnos deben utilizar nociones teóricas del tema *soluciones* de la asignatura *Química general* para preparar el reactivo. En este caso deben preparar una solución para un caso específico con una finalidad, relacionado a los materiales y que se utiliza en el ámbito profesional de los ingenieros en materiales.
- En la clase *Fundición*, que es una tecnología de fabricación en el que se funde un material en un horno a alta temperatura, son necesarios algunos conocimientos adquiridos en el tema *termodinámica*, estudiados en química general.
- En las clases de *Ensayo de dureza y tracción*, en las que se estudian propiedades de los materiales, se obtienen datos a partir de curvas de Tensión vs Deformación y Dureza vs Deformación. Estas curvas se pueden analizar con conocimientos vistos en matemática.

En lo que se refiere a los aspectos a mejorar desde que se comenzó a dictar la materia, uno de ellos era que la asignatura no tenía un plantel docente definido. A partir del año 2011, la cátedra cuenta con un plantel designado: coordinadora del taller (tutora docente), una auxiliar

docente quien es también docente en dos asignaturas tecnológicas básicas y el director de carrera. A su vez, varios docentes de la carrera colaboran en la asignatura con la asistencia de ayudantes alumnos y alumnos avanzados. Por otro lado, otro aspecto que faltaba mejorar era que a la asignatura le faltaba un hilo conductor entre los temas y en ese caso se pudo determinar un eje alrededor del cual giran los contenidos de la asignatura tomando como eje la estructura piramidal de los núcleos fundamentales del esquema de la figura 1.

El taller de materiales tiene una estructura que engloba todos los aspectos relacionados a la ingeniería en materiales y el eje sobre el que giran los contenidos de la asignatura es la relación procesamiento-estructura-propiedades-caracterización-desempeño (Figura 1). En palabras de Susana Barco (2000), el eje se propone *“en torno a un tópico o concepto central, (eje o idea básica) que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de un modo global la problemática que abarca la unidad”*.

La relación entre los contenidos desarrollados en la asignatura y los núcleos fundamentales de la ingeniería en materiales se pueden observar en la figura 2:

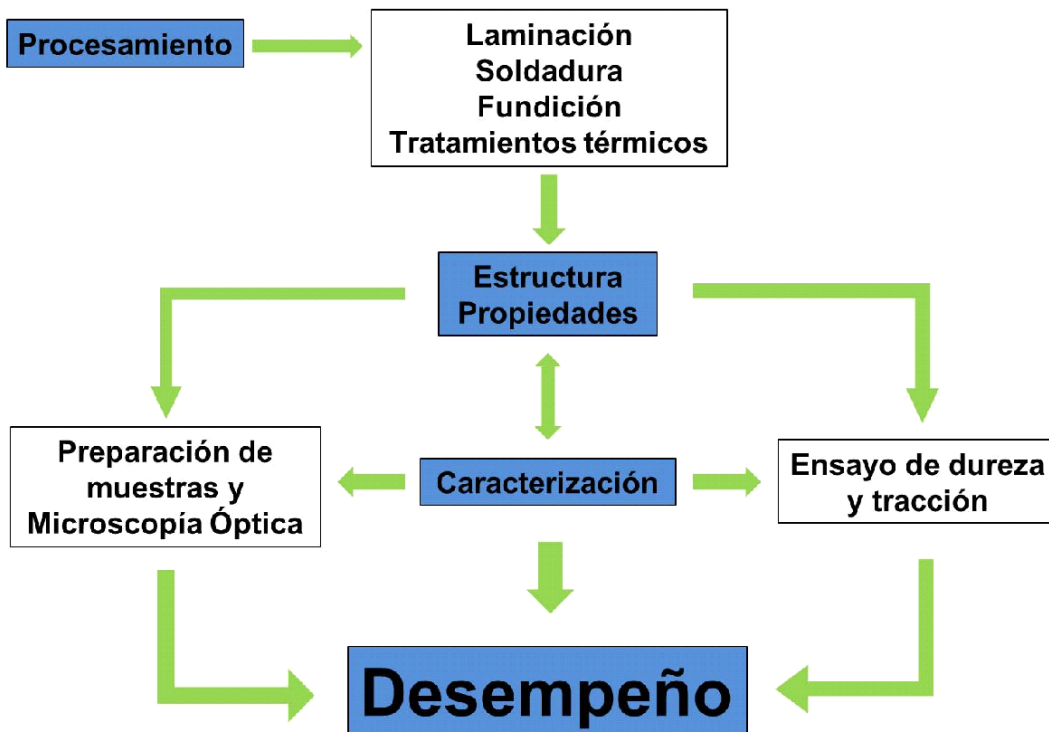


Figura 2. Esquema de los contenidos de la asignatura y su relación con los núcleos temáticos de la carrera.

Los *procesos de fabricación*: soldadura, fundición, laminación y tratamientos térmicos generan cambios en la *estructura* y las *propiedades* de los materiales. Dichos cambios se *caracterizan* mediante distintas técnicas como microscopía óptica, ensayo de dureza y tracción -para el cual es necesario preparar una porción del material en estudio- y todos estos factores incidirán en el desempeño del material en una determinada aplicación. En el taller de materiales los alumnos pueden apreciar los cambios que el procesamiento produce en las propiedades. En el transcurso de la carrera van a poder interpretar las razones de esos cambios. Este hecho resulta una motivación para seguir avanzando en la carrera para entender por qué ocurren tales fenómenos.

Por otra parte, es necesario destacar que en las clases *Soldadura* y *Fundición* los alumnos van de visita a algunas empresas de la región y de esta manera se acercan a un potencial sector de desarrollo profesional en el futuro.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, además de la asistencia a clases -que es una condición necesaria para el desarrollo de la asignatura-, se les pide que realicen, en grupos de tres o cuatro integrantes, un trabajo monográfico sobre materiales utilizados en distintos ámbitos como: envases de alimentos, electricidad, medicina, construcción de hogares, indumentaria, ferretería, industria automotriz, nanotecnología, entre otros. A su vez, deben realizar la presentación oral del trabajo. En este caso, el trabajo monográfico lo realizan durante el semestre y cada grupo cuenta con la ayuda de un docente de la cátedra, quien realiza el seguimiento de los alumnos durante el desarrollo de la monografía y los ayuda con la organización de la presentación. Los resultados obtenidos mediante esta metodología de evaluación han sido más que satisfactorias ya que los alumnos entregan monografías y presentaciones bastante creativas mediante la muestra de videos y materiales muy actualizados. Generalmente, los estudiantes quieren que la asignatura continúe en el segundo semestre ya que quieren seguir realizando actividades prácticas relacionadas con los materiales.

A MODO DE CIERRE

Como se mencionó anteriormente, el taller desde un punto de vista pedagógico es el espacio donde se aprende haciendo. El taller de materiales, además, cumple otras funciones. Se ha convertido en un punto de encuentro donde las ciencias básicas, las asignaturas tecnológicas, los docentes de la carrera, el sistema de tutorías, entre otros espacios, le dan la bienvenida a los ingresantes a la facultad y a la ingeniería en materiales, y a su vez motiva y convoca a los estudiantes a estudiar y a emocionarse por una profesión tan maravillosa como es la ingeniería.

BIBLIOGRAFÍA

Daniel Culcasi (2011). Taller de Materiales. En S. Abate (Ed.), Espacio de reflexión sobre la enseñanza en carreras de ingeniería (p. 4). La Plata: Área de Comunicaciones y Medios, Facultad de Ingeniería - UNLP.

Ander-Egg, E. (1991). Taller una Alternativa de la Renovación Pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Abate, S. (2012). Las tutorías en carreras de ingeniería: algunas coordenadas pedagógicas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

BARCO, S. (2000). Acerca de los programas de asignaturas. Mimeo. Material de cátedra. UNCo.

Trabajos Prácticos en la mira de los docentes. Un proyecto de inter-vención académica.

❖ **YANINA LAMBERTI** | ylamberti@quimica.unlp.edu.ar

❖ **CLAUDIA PRIETO** | prieto@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata-UNLP

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Somos docentes, Jefes de Trabajos Prácticos, de la materia Biotecnología I. La asignatura es parte de un grupo de materias englobadas dentro del Área Biotecnología, encargada del dictado de varios cursos para alumnos de cuarto y quinto año de la Carrera de Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP). Es una materia que debería ser muy interesante y enriquecedora para la formación de los alumnos, ya que aborda temas relacionados con la producción de productos biotecnológicos, o sea, productos obtenidos a partir de microorganismos cultivados en un biorreactor. Para un alumno de esta Carrera, los contenidos abordados son fundamentales y es muy probable que los apliquen en su vida profesional.

Pese a la relevancia para la formación que tiene la materia, observamos con preocupación que la mayor parte de nuestros alumnos no muestran interés por los contenidos dictados. Este desinterés se ve reflejado en varios aspectos que incluyen poca participación, ausencia de lectura previa al desarrollo de las actividades, estudio a último momento para aprobar, entre otras cosas. ¿Dónde se ven reflejadas puntualmente estas acciones? La materia se organiza en una serie de clases teóricas y prácticas. Durante la teoría el profesor a cargo explica los temas a modo de clase magistral durante la cual los alumnos toman apuntes y participan muy poco, a pesar que el profesor interpela a los estudiantes a participar. Los contenidos abordados durante las clases teóricas servirán para luego poder realizar una serie

de problemas en los seminarios prácticos. A su vez los alumnos desarrollan durante la práctica dos trabajos de laboratorio donde se aplican muchos de los contenidos aprendidos durante las teorías y los seminarios. Uno de los problemas con los que nos encontramos los docentes es que los alumnos llegan a los seminarios sin repasar las teorías, con lo cual se les dificulta enormemente resolver las problemáticas. Debido al escaso tiempo para realizar los problemas planteados los docentes terminamos explicando cómo se resuelven los problemas en el pizarrón. Una parte crucial de la materia es el trabajo del laboratorio donde los alumnos se enfrentan por primera vez con equipos específicos para ver el desarrollo de microorganismos y la producción de productos biotecnológicos. Al comienzo del laboratorio se da una explicación del trabajo que se va a realizar, los objetivos, resultados esperados y organización de la clase. Pese a que los alumnos cuentan con una guía de laboratorio que debe llevarse previamente leída, en general los docentes notamos que los alumnos llegan a la clase sin haber realizado una lectura comprensiva de los contenidos del trabajo de laboratorio. Al igual que sucede durante los seminarios, los docentes debemos realizar una explicación detallada del TP mientras los alumnos toman apuntes, nuevamente con escasa participación. Una característica del trabajo práctico es que dura varias horas (20 aproximadamente) en donde se van tomando muestras y se miden parámetros específicos del crecimiento de los microorganismos. Los alumnos se dividen en grupos para realizar la toma de muestra a los diferentes tiempos. Una vez recolectadas las muestras de todos los tiempos los resultados son enviados a los alumnos para que realicen un análisis de los resultados. Finalmente se desarrolla una clase de discusión de resultados. Es en ésta clase donde la falta de interés por el trabajo de laboratorio es más notoria. La materia les brinda a los alumnos las herramientas necesarias para discutir esos resultados y sacar conclusiones, pero nos encontramos con que los alumnos apenas participan de la discusión y nuevamente los docentes terminamos explicando el tratamiento de los datos, dictando las conclusiones a las que se arriba y los alumnos simplemente tomando apuntes. La manera en que los alumnos encaran la materia y el nivel de compromiso con la misma genera un aprendizaje superficial que si bien en la mayoría de los casos sirve para aprobar el parcial, no genera un conocimiento significativo que pueda ser capaz de transferirse a otras situaciones problemáticas de la práctica profesional. Esta situación genera inquietud en algunos de nosotros, los docentes. Teniendo en cuenta que esta preocupación es empírica ya que surge de una situación concreta de nuestra práctica docente, y que es a su vez específica ya que

proviene de un hecho puntual como es la falta de interés por estudiar la materia por parte de los alumnos (Barraza Macías, 2010), es que creemos que merece ser abordada. Para ello pensamos que es necesario intervenir en la forma en que es dictada la materia y en particular cómo se plantea el trabajo experimental.

En este punto debemos plantearnos: ¿Cuál es el principal problema a la hora de plantear la materia y en particular los trabajos prácticos? Qué condiciona que los alumnos no lleguen a entusiasmarse a la hora de realizarlo?.

Como mencionáramos anteriormente, son muchos los factores que generan esta situación, sin embargo creemos que gran parte del problema puede ser la forma en que el trabajo práctico tradicionalmente está planteado. Somos los docentes (JTP y ayudantes) los que realizamos tanto la preparación, diseño, desarrollo y evaluación de los resultados, mientras que los alumnos participan sólo en algunas etapas del desarrollo. Este poco margen de participación condiciona a los estudiantes, los cuales se convierten en meros espectadores del trabajo práctico. Esto determina que el trabajo de laboratorio se convierta en una mera experiencia demostrativa que poco logra captar la atención de los alumnos. Pensamos que es necesaria una intervención que produzca una innovación a la hora de organizar la materia y realizar los trabajos prácticos, propiciando que los alumnos se involucren con el mismo. Si bien organizativamente lograr una mayor participación de los alumnos es complicada porque requiere un mayor esfuerzo tanto por parte de los docentes como de los alumnos y sobretodo porque se debe romper con estructuras y formas de trabajar arraigadas en los docentes de la materia, creemos que es posible un cambio propositivo en la forma de realizar los trabajos experimentales.

PREGUNTA DE INTERVENCIÓN

¿Cómo podemos lograr que los alumnos se interesen por la materia y participen activamente en la realización de los trabajos experimentales?

HIPÓTESIS DE ACCIÓN

El trabajo práctico planteado como un proyecto grupal y durante toda la cursada favorecería una mayor participación y compromiso de los alumnos con la materia y mejoraría el interés.

JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Muchos de los docentes que participamos en el dictado de Biotecnología I nos damos cuenta de la necesidad de innovar, ya que sentimos que nuestros esfuerzos no alcanzan. Percibimos que algo no funciona lo suficientemente bien para nuestros objetivos, destinados a propiciar un mayor interés de los alumnos para el aprendizaje de la materia. No siempre encontramos en el grupo de trabajo personas abiertas a la innovación, sobre todo a muchos docentes les resulta difícil estar abiertos a las mismas cuando estas van a exigir más trabajo y atención a la docencia. Y no siempre por falta de motivación, sino que los docentes universitarios suelen tener una agenda sobrecargada entre cursos, investigación, reuniones, viajes, etc., y significaría alterar la estructura de prioridades, pasando a primer lugar la docencia, cosa que no siempre lo sienten posible.

Teniendo en cuenta este escenario, creemos que en esta primera etapa es más propicio trabajar una propuesta que no implique una gran dedicación de tiempo por parte de los docentes, interviniendo en algo puntual que favorezca un cambio motivacional en los alumnos. Por ello nos enfocaremos en cambiar la forma en que se plantea el trabajo experimental para lo cual es necesario hacer un diagnóstico certero que nos permita comprender los motivos que condicionan que el trabajo de laboratorio sea poco aprovechado y genere bajo interés. Esto permitirá asumir nuevas formas de actuación más efectivas para despertar la motivación de nuestros alumnos. Varios autores han dedicado la escritura de capítulos al abordaje de este eje temático. Tapia, en "Motivar para el aprendizaje" indica que una de las primeras cuestiones que se deben plantear es a qué se debe la falta de interés por comprender la materia. En este punto es necesario que analicemos si nuestras pautas de actuación no facilitan de alguna manera que los estudiantes no se centren en los procesos y estrategias que facilitan su aprendizaje, sino por lo contrario se orienten hacia la consecución de resultados, sin ponerse a pensar en el modo en que los han alcanzado (Tapia, 1997-a). Evidentemente, la forma de dar clases, tipo tradicional, expositiva, va en detrimento del razonamiento por parte de nuestro alumnado. A su vez, muchas veces nosotros mismos, los profesores, somos los que contribuimos a que los alumnos no perciban lo que está en juego, o sea la adquisición de competencias, sino que ponemos hincapié en la que hay o no que saber para la evaluación cuando queremos que los alumnos presten especial atención en determinado tema. En este sentido debemos

reflexionar no sólo en la forma en que planteamos el trabajo práctico sino la forma de evaluar el mismo. Por estos motivos creemos que debemos realizar una serie de cambios en la forma de dictar y evaluar la materia para motivar a nuestros alumnos a aprenderla en el sentido más profundo de esta palabra. Para ello proponemos que los trabajos prácticos se desarrollen de manera diferente, donde los alumnos sean partícipes activos de la realización de los mismos y no meros espectadores. Una forma de hacerlo es que ellos mismos sean los diseñadores del trabajo práctico, el diseño del mismo será evaluado por el profesor a lo largo de las clases hasta el día que llegue el trabajo experimental donde podrán ver en funcionamiento su propio diseño. La evaluación tendrá en cuenta todo este proceso. De esta manera, al plantear la actividad desde este enfoque propiciaremos que la meta final del alumno no sea ya la de aprobar una materia más de la carrera, sino lograr que su experimento funcione, lo que tendrá consecuencias positivas a la hora de encarar el estudio. Es decir, el abordar el trabajo experimental desde otra perspectiva, donde la motivación fundamental sea, por ejemplo, lograr que un microorganismo dado crezca hasta cierto nivel en un determinado medio de cultivo, determinará que la actividad sea percibida de otra manera, como un desafío y a su vez permitirá adquirir una determinada competencia y experimentar desde el sentido más profundo de la palabra. De esta manera, cambiando los objetivos y la forma de abordar el trabajo práctico, creemos que el alumno se adentrará en las tareas educativas deseoso principalmente de incrementar la propia competencia e interesado en el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos, lo que generará un efecto positivo en el aprendizaje y en la comprensión de la materia (Pardo y Alonso Tapia, 1990; Ames, 1992-a; Pressley y otros, 1992; Tapia 1997-b). Para ello realizaremos diversas estrategias que motivan el aprendizaje (Tapia, 1997-a).

Esperamos que al fomentar una enseñanza basada en la resolución de problemas, no sólo presentaremos a los alumnos situaciones para que ellos construyan por sí mismos destrezas y estrategias eficaces, sino también crearemos en ellos el hábito y la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar respuesta. De esta manera se recuperaría la idea según la cual aprender o adquirir un conocimiento es buscar respuestas a preguntas relevantes que uno se ha formulado y no tanto, como sucede en general en nuestra práctica docente, recibir del profesor respuestas detalladas a preguntas que no se han planteado (Pozo, 2009). El aprendizaje de esta forma estará orientado a la comprensión

en vez de la mera repetición de lo aprendido y fomentará un uso estratégico de los conocimientos adquiridos. Entendemos que esta forma de plantear el desarrollo del trabajo práctico es más compleja y difícil de lograr, y requerirá tanto de los alumnos como de los profesores mayor dedicación. Los docentes debemos ayudar y promover que los alumnos puedan relacionar los contenidos teóricos y articularlos con una situación puntual, a la resolución de un determinado problema y a relacionar los materiales de aprendizaje con conocimientos previos.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO:

- **Objetivo general:**

Promover mayor interés y compromiso de los alumnos en el aprendizaje de la materia Biotecnología I, a partir de la generación de situaciones didácticas significativas, que propicien la adquisición e integración de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades de transferencia y uso de los mismos en situaciones concretas.

- **Objetivo específico:**

Implementar mejoras en el diseño de los trabajos experimentales que permitan a los alumnos tener un mayor nivel de participación y compromiso con la ejecución de los mismos.

PRINCIPIOS O CRITERIOS QUE SUSTENTAN LAS LÍNEAS DE ACCIÓN

Los principios para la intervención que sustentan las actividades en este proyecto se basan en los propuestos por Raths (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992):

- “Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas opciones”
- “Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en

lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor”

Para la formación de un biotecnólogo y biólogo molecular, consideramos relevante y apropiada estos principios de acción para guiar la práctica pedagógica en los cambios metodológicos que vamos a introducir en el trabajo experimental. Implica que el alumno no sólo aprenda a resolver un determinado problema, sino que aprenda ciertos contenidos en el proceso de solución del mismo. En el aprendizaje basado en problemas la definición del problema es el resultado de un proceso de pensamiento del estudiante que proviene de la observación de una situación o escenario, es decir, que provoca en él un conflicto cognitivo que desencadena la motivación y la necesidad de aprender para enfrentar el reto de su propia lógica natural. El aprendizaje basado en problemas ayuda al alumno de biotecnología a desarrollar y a trabajar diversas competencias que le servirán para el correcto desempeño en su futura vida laboral. Entre ellas se destacan la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información), el desarrollo de actitudes y valores (precisión, revisión, tolerancia), la capacidad de identificar problemas relevantes del contexto profesional, el pensamiento crítico, etc.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Como mencionáramos más arriba, como método de enseñanza aplicaremos el basado en Solución de problemas (Davini, 2008) en donde a partir del planteo de un problema surgen dudas, incertidumbres, que llevarán a los alumnos a analizar y comprender el problema y tomar decisiones para resolverlo. Esto desarrollará la capacidad crítica poniendo el razonamiento y la integración de los conocimientos al servicio de la acción. Con este objetivo plantearemos en primer lugar un problema bien definido y estructurado (Davini, 2008) que involucre para resolverlo conocimientos que son en gran parte desarrollados durante el transcurso de la materia en los teóricos y los seminarios.

Problemática: “¿Cómo lograr que la levadura de panificación, *Sacharomices cerevisiae*, crezca en un fermentador y alcance una determinada concentración? Determinar tipo de cultivo a desarrollar, medio de cultivo a utilizar (composición). Describir cómo se realizará la

preparación del inóculo, qué parámetros operacionales se seleccionarán, cómo se tomarán las muestra y cómo se analizarán los resultados”.

Los alumnos deberán trabajar en grupos reducidos y tendrán la posibilidad no sólo de diagramar el trabajo experimental sino de realizarlo, siendo partícipes activos de todas las etapas, desde diseño, preparación de material, elaboración e interpretación de resultados. Es importante señalar que el clima de interacción entre los docentes y los alumnos debe ser dinámico, abierto y participativo. Los docentes debemos propiciar que los alumnos se planteen preguntas y formas de resolverlas, que experimenten libremente posibles soluciones y que tengan amplio acceso a bibliografía.

PLAN DE ACCIÓN-FASES:

- **DISEÑO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN:**

Antes del inicio de actividades con los alumnos, se realizará una primera reunión entre los docentes donde se diseñará la situación didáctica, se analizará el plan a seguir durante la cursada en lo que respecta, por ej. a la delimitación del o los problemas. Se organizarán las actividades y los tiempos a emplear en cada una de las etapas, se discutirá la metodología a seguir y el rol de cada docente.

- **APERTURA:**

El problema será planteado desde el inicio de la cursada. Se realizará un diálogo y desarrollo de preguntas entre los docentes y los alumnos relacionados con las dificultades y parámetros a tener en cuenta para resolver el problema. Se dará un marco que integre los temas que serán desarrollados durante la cursada y la aplicación de los mismos para resolver el problema en cuestión.

- **ACTIVIDADES:**

- **Primera etapa:** Diseño Trabajo Experimental

A medida que transcurra la cursada se desarrollarán actividades que permitan avanzar en la resolución del problema en cuestión. Los estudiantes formarán grupos de trabajo y, con la guía

de los docentes, pondrán en marcha métodos de búsqueda y análisis apropiados del tema en cuestión, trabajarán en el diseño del trabajo experimental y analizarán sus conclusiones junto con los docentes.

- **Segunda etapa:** Ejecución del Trabajo Experimental

Preparación de material: A partir del diseño del medio de cultivo realizado los alumnos se organizarán en grupos y concurrirán al laboratorio para preparar el material necesario para el TP.

Día del Trabajo práctico: Toda la comisión debe participar en el inicio del cultivo. La toma de muestras se realizará en grupos de a cinco personas durante todo el día.

- **Tercera etapa:** Análisis de resultados

Entrega de resultados. Se realizará por correo electrónico. Los docentes realizaremos las observaciones que sean necesarias hasta que el análisis del trabajo práctico esté bien realizado y completo.

INTEGRACIÓN

Una vez realizadas las entregas individuales se hará una discusión general con todos los alumnos. Se compararán los resultados de los diferentes grupos y se hará una puesta en común de posibles problemas y soluciones.

SÍNTESIS.

Realización de grupos de discusión con los docentes de la cátedra con el fin de analizar las modificaciones realizadas, detectar problemas, dificultades y proponer mejoras.

EVALUACIÓN

La evaluación tendrá como fin estudiar no sólo el impacto del proyecto en la resolución de la problemática abordada sino también evaluar la posibilidad de introducir mejoras para avanzar en la consecución de los objetivos planteados. La evaluación seguirá un modelo de acción interpretativo y social, que tendrá en cuenta a todos los actores involucrados, desde los alumnos hasta todo el personal docente. Se realizará a lo largo de todas las etapas del proyecto, desde la

planificación, adopción, desarrollo e implementación del proyecto (evaluación del proceso) hasta el análisis de los resultados (evaluación del producto) (Saez y Nieto, 1995).

EVALUACIÓN DEL PROCESO

La evaluación del proceso tendrá por finalidad valorar cómo se va desarrollando la cursada, realizando una verificación continua de la puesta en práctica. Los docentes realizaremos breves informes en los cuales volcaremos el análisis de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo ha sido la recepción del personal docente frente a los cambios en la modalidad de cursada implementados? ¿Se han sentido partícipes de este cambio?
- ¿Cómo ha sido la recepción por parte de los alumnos de la propuesta planteada?
- ¿Qué ha ocurrido durante la implementación del proyecto? ¿Qué factores están facilitando o dificultando su desarrollo?
- ¿Qué tipo de relaciones se han establecido entre los docentes-alumnos?

EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Se realizará una interpretación y valoración de los logros alcanzados y la incidencia que ha tenido el proyecto en el desarrollo de la cursada. Para ello se tendrán en cuenta los distintos actores involucrados en el proceso, esto es: alumnos y docentes.

En particular nos interesa responder las siguientes cuestiones:

- ¿Se han alcanzado los objetivos y metas propuestas?
- ¿En qué grado se han alcanzado los objetivos o se han producido cambios?
- ¿En qué medida el proyecto puede servir como puntapié para otros cambios?

Para resolver estas cuestiones nos valdremos de las siguientes herramientas:

- Realización de encuestas a los alumnos

- Evaluación del rendimiento de los alumnos (relación entre los resultados obtenidos durante la realización de los trabajos grupales y los resultados de las evaluaciones individuales al final de la cursada).
- Reunión docente al fin de la cursada donde se analizarán las encuestas, los resultados de los exámenes y los informes docentes. Se evaluará el grado de alcance de los objetivos planteados y se planteará la necesidad de introducir cambios y/o mejoras.

BIBLIOGRAFÍA

Ames, C. (1992-a): "Classrooms: goals, structures and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84, 3.

Barraza Macias, A (2010) *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México, Univ. de Durango.

Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Editorial Santillana.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la educación*. Madrid, Morata.

Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990): "Motivar en el aula", Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverry, M. (2009): "Aprender para resolver y comprender problemas" En: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, Morata. pp 31-53.

Pressley, El-Dinary, P. B., Marks, M., Brown, R. y Stain, S. (1992): "Good strategy instruction is motivating and interesting", en K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds): *The role of interest in learning and development* (pp. 333-358), Hillsdale, Nueva York, Lawrence Erlbaum.

Saez, J. y Nieto, J.M. (1995). "Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. Directrices para el diseño y ejecución". *Revista Universitaria de Pedagogía Social* N° 10.

Experiencias múltiples de apropiación del conocimiento para la construcción de la práctica profesional docente en la formación de profesores universitarios de Ciencias Exactas y Naturales.

❖ LETICIA LAPASTA | leticialapasta@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La complejidad del contexto sociocultural, los acelerados cambios, la emergencia de problemáticas inéditas en el campo educativo, plantean desafíos renovados a docentes que tienen que estar cada vez más flexibles y abiertos al aprendizaje, como también a desaprender modalidades de trabajo que se tornan inadecuadas. (Coronado, M., 2009)

Con estas consideraciones hoy más que nunca, el desempeño profesional docente requiere de una formación integral tendiente a la construcción y apropiación crítica de herramientas conceptuales y metodológicas y de la consideración, comprensión y reflexión de diversas dimensiones: socio-históricas, político-culturales, filosófico-epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso, para el despliegue de prácticas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

Coincidiendo con Rivarosa A. y otros (2009) la agenda educativa actual instala a las Universidades y los Institutos de Formación Docente como espacios promotores de innovación educativa y profesionalización en un marco de articulación de los trayectos inicial y continuo para asumir el desarrollo competente de los docentes y de vinculación con los sectores de destino para insertarse en la comunidad y el entorno.

Es aquí entonces relevante preguntarse: ¿cómo se aprende a enseñar mejor? y ¿cuáles serían los escenarios de formación de formadores que deberíamos construir frente a las demandas y necesidades de la actualidad?

Existe un acuerdo en que esta formación está marcada por las propias experiencias como alumno por lo cual es importante preguntarse ¿qué y cómo aprender para enseñar en coherencia con los desempeños profesionales que se demandan de un profesor de Ciencias hoy? Coincidimos que hay que aprender más allá de lo que se va a enseñar, pero también que “hay que aprender distinto”.

Bajo estas consideraciones se han diseñado experiencias curriculares y extracurriculares para que los estudiantes de los Profesorados Universitarios de Biología, de Física, de Química y de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, transiten escenarios múltiples de apropiación del conocimiento práctico profesional en diversidad de contextos. Pretenden promover una permanente articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada.

El presente trabajo relata los puntos de partida, los propósitos planteados y las distintas experiencias implementadas que fueron pensadas para enriquecer la formación de la práctica profesional docente de los estudiantes de los profesorados mencionados.

LOS PUNTOS DE PARTIDA

Los Profesorados de Ciencias Biológicas, de Matemática, de Física y de Química nucleados en el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales (DCEyN) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), tienen planes de estudios actuales que datan del año 2003, aunque estas carreras con otras denominaciones y combinaciones han sido creadas en la década de 1950.

Dichos planes de estudio están conformados por una matriz de espacios curriculares que contemplan: la *formación disciplinar específica* (Ciencias Biológicas, Matemática, Química o Física) que son contempladas en distintas asignaturas dependientes en algunos casos del DCEyN/FaHCE y en gran proporción de diversas Unidades Académicas (UUA), como las Facultades de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Agronómicas, Ciencias Médicas o Ciencias Astronómicas –dependiendo de cada profesorado- y la *formación de la prácticas profesional docente* centradas en asignaturas propias del DCEyN y de la FaHCE, que son compartidas en este último caso con distintas carreras. Esta característica de los planes de estudio presentan una dualidad fortaleza/debilidad: por una lado brindan una interesante

riqueza académica al transitar diversos ámbitos de formación e interactuar con distintos estilos docentes y lógicas institucionales pero por otro lado reducen los espacios genuinos para orientar la formación hacia el perfil profesional deseable y específico ya que muchos de los espacios curriculares están orientados hacia otros perfiles: Médicos; Licenciados en Matemática, Biología, Química, Física, etc.

Es aquí donde surge la necesidad de establecer estrategias complementarias y superadoras de esta dualidad y que a la vez permitan incorporar otras aspiraciones que se han ido presentando en estos últimos años como la necesidad de pensar más allá del desempeño en un ámbito escolar y ofrecer oportunidades de aprendizaje para la actuación en espacios de educación no formal; la producción de materiales; la investigación y la extensión; la gestión educativa, entre otros.

PILARES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN CEYN

Las carreras mencionadas pretenden la formación de profesionales:

- Comprometidos y sensibles a las problemáticas de la sociedad.
- Impulsores de la democratización del conocimiento.
- Conscientes de que la ciencia es parte de la cultura de los pueblos.
- Impulsores de una educación científica que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora.
- Promotores y alentadores de vocaciones científicas tempranas en las jóvenes generaciones.

A partir de estos pilares se intenta a lo largo de toda la carrera promover:

- El fomento de la investigación y la extensión como actividades íntimamente relacionadas con la docencia.
- La articulación entre distintos niveles del sistema educativo como prácticas superadoras de la fragmentación y el aislamiento que habitualmente tiene cada estructura.

- La producción del conocimiento y la intervención en los problemas detectados en el área específica.

FORMAR DOCENTES: MUCHOS TRABAJOS, ALGUNOS ACUERDOS

Desde hace algunas décadas numerosas investigaciones han centrado su atención en los modelos de formación docente y en la manera en que sus concepciones y experiencias influyen en su enseñanza. Pero, más allá de los matices que podamos reconocer pueden identificarse algunos acuerdos:

- La formación docente está marcada fuertemente por las propias experiencias como alumno. Más allá de que comienza con el ingreso a la institución formadora y continúa luego de graduado, en el proceso de socialización a lo largo de toda la vida profesional, los primeros tránsitos en la formación suelen mantenerse en el tiempo.
- No se trata sólo de transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza.
- Se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas.
- Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético con los resultados de aprendizaje de sus alumnos



AQUÍ CABE PREGUNTARSE: ¿QUÉ APRENDER PARA PODER ENSEÑAR?

La imagen nos muestra algunas de las problemáticas en que los docentes deben intervenir para formar ciudadanos críticos con capacidad de comprenderlas y actuar en torno a ellas. Sin embargo deberíamos preguntarnos ¿han tenido oportunidad a lo largo de la formación en la carrera de construir conceptos sobre estas cuestiones que emerjan del sólo análisis conceptual y academicista?; ¿pudieron abordarlas desde un enfoque multidisciplinar que integre los aportes sociales, históricos, ideológicos y culturales por mencionar algunos de los que en la vida real intervienen?

Sin duda, coincidiremos en que es imprescindible conocer aquello que se va a enseñar, escuchamos permanentemente la frase “no se puede enseñar lo que no se sabe”. Pero, por sobre todo consideramos que es prioritario “aprender *más allá y diferente* de lo que se va a enseñar”. Esto implica transitar experiencias múltiples de apropiación del conocimiento en diversidad de contextos de aprendizaje, afrontarlos conjuntamente con la permanente articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada; implica además poner en juego competencias metodológicas y comunicacionales que nos permitan problematizar la realidad y traspasarla. Es bajo este escenario y aspiraciones que se han planificado diversas experiencias que fueron pensadas para generar espacios curriculares y extracurriculares que impliquen un desempeño en contextos diversos.

Al mismo tiempo, estas experiencias intentan abarcar los diferentes ámbitos de construcción del conocimiento profesional, para lo cual se han definido los siguientes ejes de actuación:



En este sentido vale aclarar que si bien es conocido el reconocimiento de las acciones de docencia, investigación y extensión en el ámbito universitario, se ha incorporado el eje de “gestión”, en virtud de considerar de suma importancia la formación en este aspecto para los futuros profesores. Al referirnos a éste eje se está considerando la *gestión pedagógica*, que para Batista (2001) es el “quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos”. Pero además, se pretende atender, al menos inicialmente, las nociones de gestión escolar en un sentido amplio considerando las diversas dimensiones que la constituyen: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria.

ALGUNAS EXPERIENCIAS IMPLEMENTADAS EN DIVERSIDAD DE CONTEXTOS

Teniendo en cuentas las consideraciones detalladas anteriormente se relata a continuación algunas experiencias implementadas en los Profesorados de Ciencias Biológicas, de Matemática, de Química y de Física, dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la UNLP.

Se destaca que algunas de estas acciones están organizadas por el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales – que nuclea a dichas carreras- y otras son planificadas e implementadas por las cátedras.

- *Participación en la Semana de la Ciencias Exactas y Naturales:* Todos los años desde el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales se organiza esta semana en la que las cátedras abren sus puertas a estudiantes de escuelas secundarias para que las visiten. Los estudiantes de los profesorados elaboran actividades (talleres, actividades interactivas y de reflexión, etc.) y organizan la recepción de los visitantes.
- *Participación en diversos eventos con la comunidad.* Los estudiantes se suman a la organización y participación de actividades vinculándose con diferentes sectores de la comunidad (escuelas primarias, secundarias, público en general). Por ejemplo han participado de la Feria Ambiental en la localidad de Ensenada; de actividades en diversos años de la Expo-Universidad; en la Semana de Promoción de carreras de la FaHCE.

- *Participación en Proyectos de Articulación con otros niveles educativos:* los estudiantes han formado parte de los proyectos de articulación con el Nivel Secundario y Terciario (Formación de Maestros), elaborando e implementando talleres participativos para el abordaje de distintas temáticas de interés de estos niveles.
- *Participación en Proyectos de Investigación, de Extensión y de Voluntariado.*
- *Participación en el Programa de Ingreso y Permanencia de los estudiantes de Profesorado.* Los alumnos avanzados tienen la oportunidad de integrar el equipo de ingreso y de constituirse en Tutores pares para el acompañamiento y seguimiento en la trayectoria de los estudiantes de su carrera. De este modo transitan por diversos aprendizajes vinculados con la gestión institucional y de vinculación entre diversas instituciones, atendiendo y gestionando la resolución de dificultades de diversa índole (gestión académica; gestión curricular y aspectos psico-socio-culturales).
- *Integración de Comisiones de Análisis de Planes de Estudio.*
- *Colaboración en la organización e implementación de Viajes de Campaña y Visitas Educativas,* transitando de este modo a la vez diversos contextos de aprendizaje.
- *Participación de la organización y presentación de trabajos en Congresos, Jornadas y Simposios de Enseñanza en el área específica.* Los estudiantes no solo presentan producciones (comunicaciones orales o posters), sino que a la vez forman parte de las Comisiones Organizadoras de tales eventos.
- *Producción de materiales didácticos y de difusión para otras instituciones,* a través de la participación en acuerdos de colaboración recíproca con distintas Instituciones. Por ejemplo los alumnos del Profesorado de Cs. Biológicas han contribuido a la organización de una muestra en el Museo de Ciencias Naturales con su correspondiente material didáctico para los docentes.

Por último, en la actualidad se está delineando para implementar en el primer cuatrimestre del presente ciclo un "Programa de Actividades Complementarias de Grado". El mismo apunta a sistematizar la formación complementaria –fundamentalmente en áreas de vacancia de los planes de estudio- que implican la asistencia voluntaria de los estudiantes a

actividades en diversos formatos y contextos que incluyen tres áreas de formación: Docencia (incorporando tanto los aspectos disciplinares específicos como la práctica profesional docente), Investigación y Extensión. En las tres dimensiones se aspira a que los estudiantes articulen aspectos teóricos, prácticos y de gestión.

REFLEXIONES FINALES

- Se evidencian resultados muy favorables que se traducen en desempeños e intervenciones didácticas superadoras en los alumnos que han transitado por estas instancias de aprendizaje.
- La meta del cambio en las prácticas educativas es modificar las prácticas formativas.
- Para “hacer” diferente no alcanza sólo con saber más, necesitamos caminos para construir ese conocimiento de una manera diferente.
- Las prácticas contextualizadas adquieren mayor significado si están integradas a la trama curricular de las carreras. Estamos en ese camino.

BIBLIOGRAFÍA

Batista (2001). Citado por Rodríguez, C.L. (Coord.) (2009) Gestión pedagógica de instituciones educativas. México. Astra Ediciones.

Coronado, M. (2009). Competencias Docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

Rendon Sosa, J. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Secretaria de Educación Pública. México.

Rivarosa, A.; Astudillo, C. y Roldán, C. (2009) Formando (nos): Historias y Diálogos de Educadores. Cuadernos de Prácticas Educativas. Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Estrategias implementadas en el dictado del curso de biofísica en la Facultad de Ciencias Veterinarias.

- ❖ **GLADYS LAPORTE** | gladysmlaporte@gmail.com
- ❖ **FERNANDA COLL CÁRDENAS** | fcollcardenas@gmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

INTERÉS DEL PROBLEMA

El primer año de una carrera universitaria suele a veces ser problemático para algunos de los estudiantes. Se ven inmersos en un mundo nuevo, con nuevas experiencias, nuevos compañeros y un ámbito que deben aprender a hacerlo suyo. Las materias del primer año de la Carrera tienden a ser las que más deben variar tanto en su currícula como en su modalidad de dictado y evaluación tratando de aggiornarse al nuevo alumno, intentando que su paso por la Facultad sea lo menos traumático posible.

El Curso de Biofísica es una asignatura que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la Carrera de Ciencias Veterinarias. Pertenece al plan de Estudios 406, implementado a partir del año 2006. El Curso se puede promocionar, requiriendo el 75% de asistencia a las actividades presenciales obligatorias (A.P.O.), con dos evaluaciones parciales con calificación promedio de 7 puntos o más, o aprobar con igual porcentaje de asistencia y un resultado promedio menor a 7 puntos, teniendo luego que rendir una Evaluación Final Integradora (E.F.I.). En cursadas anteriores (años 2009 hasta el primer cuatrimestre de 2011, inclusive), se denominaba Introducción a la Biofísica. Durante estos años, el dictado de los contenidos teóricos, estaba a cargo de los profesores del Curso; en tanto, la clase práctica, la desarrollaban los auxiliares docentes. La materia en sí, consistía en el dictado de una Biofísica, un poco más dura, con definiciones más rígidas y muchas fórmulas físico-matemáticas que, tal vez nunca, llegarían a aplicar los alumnos de Veterinaria. Ambas clases se dictaban el mismo día, siendo de carácter presencial y obligatorias y resultando un total de dictado de 4 horas diarias. Durante la clase práctica se realizaba una introducción resumida

del tema que acababan de ver en el teórico, para ubicar a los alumnos en la temática; se interactuaba con ellos, aplicando el concepto a un ser vivo y luego, se realizaba la resolución de ejercicios de aplicación, a partir de las diferentes fórmulas. Una de las principales dificultades que se encontraba en este tipo de enseñanza era la cantidad de alumnos con los que se trabajaba, ya que cada docente tenía a su cargo entre 70 a 100 alumnos, dependiendo de la cantidad de ingresantes y recursantes que hubiera ese año. Lo cual conllevaba a la distracción por parte de los estudiantes, poca atención, murmullos y con ello, malos resultados en el entendimiento, estrechamente relacionado a la falta de incentivo al estudio por ser una temática poco agradable. Con el fin de mejorar la enseñanza y la relación docente-alumno, el nuevo Curso de Biofísica, suprimió las clases teóricas magistrales y multitudinarias, dividiéndose cada Comisión en grupos más reducidos, donde cada docente (sin distinción de cargo) realiza, en su aula, la introducción teórica del tema y la resolución de actividades prácticas; además, se implementó una Guía de lectura en base a textos donde se demuestra la aplicación en Veterinaria del tema del día, la que los alumnos leen y discuten en grupo, lográndose una mayor integración, tratando así, de incentivar a los estudiantes en el aprendizaje de un concepto que será aplicado en su futura profesión; luego, se exponen las conclusiones finales y a partir de ellas, se efectúa la resolución de un cuestionario basado en problemas. Con el cambio de metodología de la enseñanza, la evaluación ya no es en forma tradicional sino que se realiza también, una evaluación basada en problemas.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS

Motiva la investigación, la necesidad de indagar si el cambio realizado fue considerado como positivo por parte de los actores involucrados.

Por otra parte, desde los años que participamos del dictado del Curso, se han venido observando un gran número de alumnos que comienzan a cursar la materia y luego la abandonan, sin causas apreciables, no llegando a rendir ninguna evaluación, así también como un elevado número de desaprobados .

¿A qué factores pueden deberse estos sucesos? ¿Incide la temática del Curso, anterior o actual, en el abandono? ¿Es el cambio de metodología una forma de modificar los resultados?

Este trabajo se realizó analizando las cohortes 2011-2012 con el fin de evaluar la eficiencia de los cambios realizados en el dictado de la materia.

ENFOQUES

El fundamento teórico está basado en el aprendizaje significativo, donde el aprendiz no es un receptor pasivo, muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos y construir su conocimiento (Moreira, 2010). Este aprendizaje significativo es progresivo, es decir, los significados van siendo captados e internalizados y en esta instancia, el lenguaje y la interacción personal son muy importantes (Moreira, Caballero Sahelices y Rodríguez Palmero, 2004). Ausubel (2000), propone que, en la búsqueda de la organización cognitiva, el sujeto que aprende va, al mismo tiempo, diferenciando y reconciliando los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, la enseñanza será más facilitadora del aprendizaje significativo si se consideran estos procesos como principios organizadores.

Pero también es fundamental, que el aprendiz presente una determinada predisposición para aprender. Es decir, para aprender significativamente, el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar en su estructura cognitiva, de forma no arbitraria y no literal, los significados que capta de los materiales educativos, potencialmente significativos, del currículum (Gowin, 1981). De esta manera, podrá trabajar con la incertidumbre, la relatividad, la no causalidad, la probabilidad, la no dicotomización de las diferencias, con la idea que el conocimiento es construcción (o invención) nuestra, que apenas representamos el mundo y nunca lo captamos directamente (Moreira, 2010). Según este autor aprendemos a partir de lo que ya sabemos, en el sentido de captar e internalizar significados socialmente construidos y contextualmente aceptados.

En el marco de la Psicología Cognitiva Contemporánea basada en la metáfora de la mente representada como una computadora, llegamos al concepto de representación, o sea, la persona no capta el mundo directamente, sino que lo representa. En este proceso, la principal variable que influye en la construcción de nuevas representaciones o en la reformulación de las existentes es el conjunto de representaciones previas (Ausubel, 2000).

En la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel y col. (1983; 2000) argumentan que en el aprendizaje receptivo, donde el nuevo conocimiento es recibido por el aprendiz, sin necesidad de descubrirlo, actúa el mecanismo humano para asimilar (reconstruir internamente) la información, sin que esto implique pasividad; por el contrario, es un proceso dinámico de interacción, diferenciación e integración entre los conocimientos nuevos y los preexistentes. El aprendiz es un perceptor/representador, o sea, percibe el mundo y lo representa; todo lo que el alumno recibe, lo percibe. En otras palabras, el perceptor decide cómo representar en su mente el objeto o estado de cosas del mundo y toma esa decisión basado en aquello que su experiencia previa (o sea, percepciones pasadas) le sugiere que irá a “funcionar” para él (Moreira, 2010).

Según Johnson-Laird (1983), las personas construyen modelos mentales, análogos estructurales, de estados de cosas del mundo. La principal fuente para la construcción de dichos modelos es la percepción, siendo esencial la funcionalidad para el constructor (perceptor). Esto significa que es improbable que cambiemos nuestros modelos mentales, con los cuales representamos el mundo, a menos que dejen de ser funcionales para nosotros.

En el Principio del desaprendizaje, importante para el aprendizaje significativo, el nuevo conocimiento interactúa con el conocimiento previo y, en cierta forma, se ancla en él. Es en esa interacción, donde el significado lógico de los materiales educativos se transforma en significado psicológico para el aprendiz. Este mecanismo, que Ausubel llama asimilación (1983; 2000), es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir la vasta cantidad de informaciones que constituye cualquier cuerpo de conocimiento. Sin embargo, en la medida en que el conocimiento previo nos impide captar los significados del nuevo conocimiento, estamos delante de un caso en el cual es necesario un desaprendizaje. El desaprendizaje tiene aquí el sentido del olvido selectivo. Aprender a desaprender, es aprender a distinguir entre lo relevante y lo irrelevante en el conocimiento previo y liberarse de lo irrelevante, o sea, desaprenderlo. El aprendizaje de esta naturaleza es aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2010).

Las definiciones, preguntas y metáforas son elementos con los cuales el lenguaje humano construye una visión del mundo. En el caso de las definiciones, son instrumentos para pensar y no tienen ninguna autoridad fuera del contexto para el que se inventaron. Aprender alguna definición de manera significativa, crítica, no es sólo darle significado a través de la

interacción con algún subsumidor adecuado; es también percibirla como una definición que fue inventada para alguna finalidad y que tal vez definiciones alternativas también sirviesen para tal fin (Postman & Weingartner, 1996). El conocimiento expresado a través de las definiciones es, entonces, incierto. O sea, podría ser diferente si las definiciones fuesen otras.

Las metáforas son igualmente instrumentos que usamos para pensar, es mucho más que una figura poética. No sólo los poetas usan metáforas, los biólogos, los físicos, los historiadores, los lingüistas, en fin, todos los que intentan decir algo sobre el mundo, usan metáforas. La Psicología Cognitiva Contemporánea utiliza la metáfora del ordenador, es decir, la mente como un sistema de cómputo. En realidad, todas las áreas del conocimiento tienen metáforas en sus bases. Entender un campo de conocimiento implica comprender las metáforas que lo fundamentan (Laporte, 2015).

El principio de la incertidumbre del conocimiento nos alerta sobre el hecho que nuestra visión del mundo se construye a partir de las definiciones que creamos, de las preguntas que formulamos y de las metáforas que utilizamos. Naturalmente, estos tres elementos están interrelacionados en el lenguaje humano (Moreira, 2010).

Este autor, le da el fundamento teórico a nuestra práctica docente porque en el área de enseñanza de la Biofísica, ayuda así, a pensar en la formación de un alumno crítico, capaz de resolver problemas, de tomar decisiones y reconocer la utilidad de la ciencia y la tecnología para la mejora del bienestar animal, humano y social.

El aporte de Meinardi (2010) también es de importancia aquí, ya que caracteriza la educación en ciencias como un proceso de inclusión, con contenidos para la vida personal y social, que nos ayuda a tomar decisiones responsables.

Desde el ámbito de la Biofísica las actividades vinculadas con el uso del lenguaje, el resolver problemas, trabajar sobre el significado de los datos y consignas, el encarar investigaciones, tanto bibliográficas como experimentales, habilita a los alumnos a utilizar conceptos, modelos y procedimientos de la Física en la resolución de problemas cualitativos y cuantitativos relacionados con los ejes temáticos de su profesión, del mismo modo que los prepara para evaluar los impactos medioambientales y sociales de los usos tecnológicos de la energía y reflexionar críticamente sobre el uso que debe hacerse de los recursos naturales (Laporte, 2015).

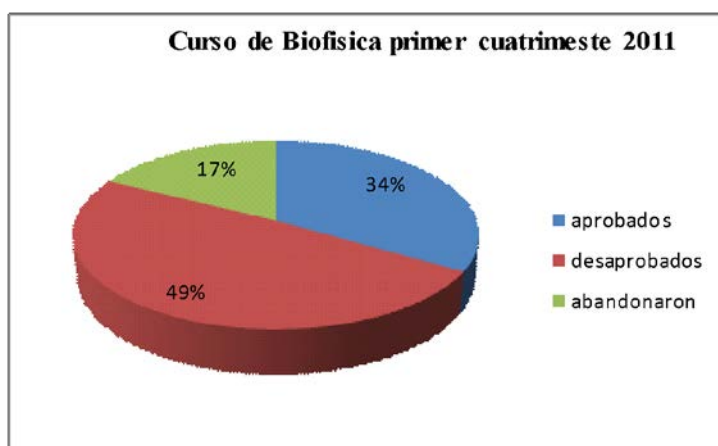
ASPECTOS METODOLÓGICOS

La metodología de trabajo consistió en la recopilación de la información de las cohortes 2011-2012 a partir de registros numéricos; clasificación de los datos según los diferentes objetivos propuestos; su análisis mediante la aplicación de métodos matemáticos (%) y estadísticos utilizando el Programa Statistica (data analysis software system) (2005), (Stat. Soft Inc., versión 7.1), para realizar el análisis de varianza (ANOVA), la evaluación de los resultados y la determinación de las diferentes conclusiones. Por otra parte, se confeccionaron cuestionarios destinados a los alumnos sobre aspectos positivos y negativos en el dictado del Curso.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

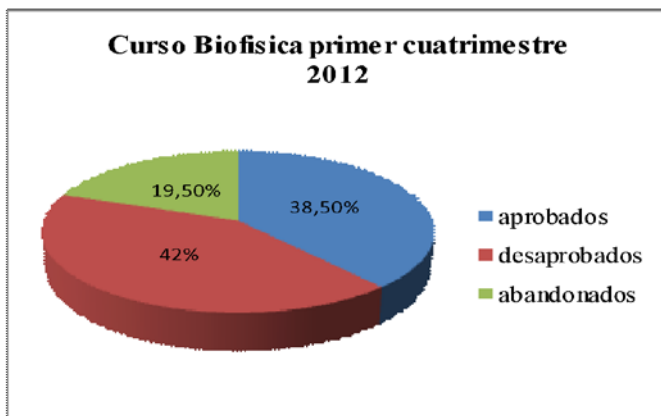
En 2011, hubo un total de 600 ingresantes más el remanente de 329 alumnos recursantes del año anterior, resultando un total de inscriptos de 929 alumnos. Esos valores resultaban en aglomeraciones de alumnos inmanejables para dar una buena clase. Clases multitudinarias, con muchos murmullos, aulas abarrotadas de alumnos sentados sin atender a las explicaciones de los Profesores, que en vano intentaban impartir sus conocimientos, y muchas quejas por parte de todos. Era evidente que los resultados no podían ser los mejores.

La cantidad de alumnos que logró aprobar fue de 188 en tanto los que promocionaron 124, alcanzando entre ambos, una sumatoria de 312 alumnos que consiguieron, a pesar de todo, superar el Curso. Pero la cantidad de desaprobados seguía siendo muy alta, prácticamente la mitad de los cursantes (455), así también como el número de alumnos que abandonaban por diferentes motivos, que fue de 162 (Gráfico 1).



Analizando el Gráfico 1 puede observarse que el porcentaje de los alumnos que desaprobaron el Curso fue 1.44 veces superior a los que lo aprobaron y 2.88 veces mayor que los que lo abandonaron.

Durante el primer cuatrimestre de 2012 en tanto, cursaron 718 alumnos provenientes de la integración entre ingresantes y recursantes de años anteriores. La cantidad de aprobados en este caso, fue de 170; los que promocionaron, llegaron a 107, obteniéndose así un total de 277 alumnos que superaron el Curso; en tanto, los desaprobados fueron 302 y los que abandonaron la cursada, 139 (Gráfico 2).



Teniendo en cuenta los resultados observados en el Gráfico 2, podemos resaltar que en este caso la relación entre los estudiantes aprobados/desaprobados fue de 0.91; en tanto con respecto a los alumnos que abandonaron el Curso, este cociente alcanzó un valor de 1.97, habiendo presentado un índice mayor que en el año anterior (19.5%-17%, respectivamente).

Si comparamos los demás resultados de ambas cohortes, se observa que los alumnos aprobados fueron un 4,5% mayor en 2012 que en 2011 mientras que los desaprobados disminuyeron en un 7. Si bien la cantidad de desaprobados durante el año 2012, fue 0.66 veces menor que en el año anterior lógicamente el contar con un 42% de desaprobación es un valor bastante elevado para cualquier asignatura, justificando en parte estos resultados con lo expresado por de la Sota y col. (2012), quienes establecen que "el alumno que eligió estudiar medicina veterinaria, lo hizo generalmente proyectándose en la actividad

profesional del veterinario y no logra visualizar por qué debe estudiar materias exactas, como por ejemplo, química, matemáticas y física.”

Nuestra problemática también se justifica en base a lo investigado por Benegas y col. (2001), quienes en un estudio realizado en la Universidad Nacional de San Luis dan cuenta que la situación inicial de los ingresantes en la materia Física, está caracterizada por una formación general insuficiente para los requerimientos de las carreras de Ciencias. En este punto, los integrantes del grupo ACEM, realizaron estudios en diferentes universidades de España y de Iberoamérica (Argentina, Chile y México) sobre las dificultades de los estudiantes en los cursos introductorios de esta materia, observando que existe un problema básico en la educación de los estudiantes que ingresan a las carreras universitarias de Ciencias en todos estos países, lo cual conlleva al gran número de abandonos y fracasos (Macías, 2007).

En cuanto a “la necesidad del cambio”, ésta también fue tratada en la Universidad del Comahue, donde Sans (2004) en estudios realizados en Neuquén, puso de manifiesto “la necesidad de “reorientar” el proceso de enseñanza aprendizaje, investigar acerca de la eficacia de la práctica docente, acentuar la capacitación, trabajar interdisciplinariamente y ubicar el centro de atención en el estudiante.”

Podemos concluir que, en base a los resultados obtenidos y en función de lo expresado por los alumnos en las encuestas realizadas al término del cuatrimestre, consideramos que el cambio realizado fue positivo; estas modificaciones motivaron al alumno a cambiar de actitud y de predisposición, ya que por primera vez entendían la aplicación de la materia en la Carrera. Para nosotros, los docentes, el Curso fue más aceptado por los estudiantes al tener aplicaciones fisiológicas, observándose en ellos una mayor motivación en el estudio. Queda por delante seguir implementando nuevos ajustes con el fin de lograr una materia cada vez mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (1983). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton.

Ausubel, D. (2000). The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Benegas, J. y Granata, M. L. (2001). "El problema del ingresante en la universidad pública Argentina: estrategias para favorecer su inclusión y éxito académico". Actas II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria, 1.

de la Sota, P.; Coll Cárdenas, F.; Merino, G. (2010). Problemáticas de los alumnos en el ingreso a primer año, en la Facultad de Ciencias Veterinarias de La Plata. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.

Gowin, D. (1981). Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Laporte, G. (2015) Comparación de dos metodologías de enseñanza en el curso de Biofísica. Trabajo de especialización. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45096>. Disponible en SEDICI desde: 16 de abril de 2015.

Macías, A. (2007). Estudio de las dificultades de los estudiantes en los cursos introductorios de Física en la Universidad. I Jornadas de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales. VI Jornadas Institucionales. Universidad Nacional de Cuyo.

Meinardi, E. (2010). Educar en Ciencias. Cap. 7. Editorial Paidós. Buenos Aires. 280 p.

Moreira, M. (2010). Aprendizaje Significativo Crítico. Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo.

Moreira, M.; Caballero Sahelices, C. & Rodríguez Palmero, M. L. (2004). Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje. Burgos, España. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. p.86.

Postman, N.; Weingartner, C. (1969). Teaching as a subversive, activity. New York. Dell Publishing Co.

Sans, D; Duarte, M.D; Marzolla, M.E.; Magnarelli, G.; Quintana, M.; Sánchez, S.; García, L. (2004). Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad. Ed. Educo. Neuquén.

Sistematización y análisis de las innovaciones didácticas en el curso de biología general de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.

- ❖ **MARCELO F. PARDO** | marcelofpardo@yahoo.com.ar
- ❖ **DIEGO PETRUCCI** | diegope@gmail.com
- ❖ **ANA VES LOSADA** | avlosada@biol.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, una buena parte de los conocimientos proporcionados a los alumnos son relativos, siendo muy difícil saber cuáles serán las demandas sociales que se les planteen en el futuro. Por ello es necesario plantear una formación más flexible dotando a los alumnos de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos y saberes que suelen ser menos duraderos, principalmente en el ambiente universitario. Para ello, es necesario analizar como docentes si la forma en que los saberes son proporcionados a los alumnos son las más adecuadas, y en caso contrario, ser capaces de establecer los cambios o innovaciones necesarios que dirijan nuestros objetivos hacia ese fin.

Un cambio o innovación siempre conlleva a una transformación, un cambio en los receptores de esa transformación y en el contexto de su uso, debiendo ser recuperada, reconstruida y analizada críticamente desde la experiencia. Para ello es necesario un ordenamiento detallado o sistematización de la práctica que dé cuenta de los elementos, procesos, actores y resultados en la solución o alternativas propuestas por la innovación. Así, la sistematización juega un importante rol en la generación de conocimiento en la medida que brinda herramientas para transitar desde la experiencia a un conocimiento práctico al cual enriquece mediante un proceso ordenado y consciente de explicitación de los procesos y productos de este conocimiento, permitiendo un diálogo permanente de la teoría con la realidad.

En este trabajo de investigación se propuso recuperar tanto los conocimientos en que se ha sustentado la actividad docente como aquellos que se han ido produciendo durante la práctica, en un periodo de tiempo concreto que abarca importantes cambios producidos en la asignatura Biología de la Facultad de Ciencias Exactas (FCE) de la UNLP con el objeto de caracterizar las lógicas subyacentes a los procesos de innovación, elaborar teoría a partir del reconocimiento de las mismas y contribuir a generar espacios de intercambio como ámbitos de reflexión y análisis de las prácticas docentes.

2. ANTECEDENTES

En las últimas dos décadas, en la FCE de la UNLP se profundizaron acciones que evidenciaron un importante compromiso social en la comunidad. A partir de la creación de nuevas carreras y del cambio en los planes de estudio del año 2001, en la Facultad se adoptaron algunas acciones con la intención de disminuir las dificultades académicas que encuentran los estudiantes y provocan deserción y alargamiento de la duración de los estudios. Entre ellas merecen mencionarse la creación del Ciclo básico de Ciencias Exactas (CiBEx) para todas las carreras, la propuesta de reemplazar la metodología tradicional de clases teóricas expositivas por una metodología de enseñanza teórico-práctica, la creación de un Área Pedagógica en la Facultad, la realización de Jornadas Interclastro de Evaluación de los planes nuevos. la creación del “Programa de Apoyo a Propuestas de Mejoramiento en la Enseñanza” (PAPME) dependiente de la Secretaría Académica y la realización de la “Primer Jornada de Intercambio de Experiencias del Programa de Mejoras de la Enseñanza” en abril de 2012.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivos generales: Sistematizar las innovaciones didácticas generadas en el curso de Biología General, materia perteneciente al Ciclo Básico Común (CiBEx) de ocho carreras de la FCE-UNLP durante los periodos 1996-2015 para organizar, comprender e interpretar críticamente los procesos que llevaron a dichas innovaciones de modo que se puedan compartir estos aprendizajes con otras experiencias similares en el futuro.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA INICIAL

Una innovación puede definirse como un *“proceso creativo por el cual dos o más conceptos o entidades existentes son combinadas en una forma novedosa para producir una configuración desconocida previamente”* (Zaltam, 1993 en: Angulo Rasco, 1994) lo cual supone la creación de algo previamente desconocido, la percepción de lo creado como algo *“nuevo”* y su asimilación. Un sistema cambia cuando ocurre un hecho que altera su grado de equilibrio, puede tratarse de crecimiento pero también de decadencia o destrucción (Havelok y Huberman 1980, en Angulo Rasco 1994). Comprender un proceso de innovación conlleva entonces comprender las transformaciones a las que se somete cualquier cambio una vez llevado a la práctica. La innovación se planifica de forma racional para poder asegurar su incidencia, aumentando así las posibilidades de lograr el cambio deseado y posee la capacidad de adaptarse a los mismos cambios que ella genera. Es un proceso que recorre etapas: gestación, implementación e institucionalización y cada etapa requiere condiciones para que acontezca. No es algo que solamente ocurre sino que es algo que va ocurriendo y cuyas distintas etapas requieren condiciones diferentes. Una innovación requiere no solo de personas que gesten el proyecto sino también de personas que ayuden a sostenerla luego de la implementación de la idea. Dentro de la variedad de definiciones de sistematización encontradas dentro del campo de la educación popular tomadas de Eizaguirre y otros (2004) se puede rescatar aquella con la que se identifica esta investigación: *“...la sistematización es la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo y con ello construye nuevos conocimientos”*.

Por todo esto, toda innovación necesita la reflexión crítica para no transformarse en una práctica rutinaria. El compartir con otros lo que se ha aprendido en la propia práctica, la explicitación y contrastación con opiniones de otros mejora la acción. La sistematización promueve la formación de docentes involucrados a partir de la reflexión sobre la acción y la formalización las ideas de manera ordenada.

5. DESARROLLO METODOLÓGICO

Para seleccionar el curso sobre el cual se trabajó, se tuvieron en cuenta dos puntos: el primero, que la materia formara parte del “Programa de Apoyo a Propuestas de Mejoramiento en la Enseñanza” (señalado en el punto 2, "Antecedentes") y el segundo, la importancia de la asignatura Biología General dentro de las carreras en las que se dicta, al ser la primer materia de Ciencias Biológicas que cursan los alumnos en el tercer semestre de dichas carreras. En el primer y segundo semestre los alumnos han cursado asignaturas de matemática, química y física y la Asignatura debe sentar los cimientos que sirvan de base y conexión al conjunto de las posteriores Asignaturas biológicas especializadas proporcionando una visión básica de los fenómenos biológicos. En varios de los puntos de la ejecución de estos métodos se trabajó en conjunto con el equipo de investigación del Espacio Pedagógico de la FCE. Dentro del conjunto de métodos cualitativos (Sautu, 2003) se realizaron relevamientos de la organización de la materia, encuestas a los docentes acerca de las innovaciones, recolección de material documental, registro de reuniones con los docentes, registros y observaciones de clases y entrevistas a docentes de la materia.

6- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Durante la tarea de recopilación de información y relevamiento de la organización de la asignatura se identificaron 3 períodos concretos separados entre sí por una serie de sucesos que influyeron fuertemente en la decisión de los docentes de realizar cambios significativos en la organización de la materia. La estrategia de análisis consistió en confrontar datos obtenidos de distintas fuentes (documentales, verbales, observacionales y estadísticas) en esos momentos de cambio para intentar comprender e interpretar críticamente los procesos que desencadenaron en innovaciones. Durante el análisis del material recolectado se pudo confirmar que estos sucesos fueron motores o desencadenantes muy importantes que contribuyeron a la generación de innovaciones en la asignatura.

Tabla 1: Periodos de cambios importantes en la organización de la materia

Periodo	Años y Titular	Régimen y ubicación	Desencadenantes al principio del periodo	Fuentes de datos
1	1996 a 2001 Profesor Titular 1	-Anual -Primer año	- Asume nuevo Titular en la asignatura	Documentales (Programa, seminarios, trabajos prácticos, bibliografía y evaluaciones) Entrevista al Titular
2	2002 a 2010 Profesor Titular 1	-Semestral -Tercer semestre	- Nuevos planes de estudio (6 carreras nuevas) - CiBEx	Documentales (Programa, seminarios, trabajos prácticos, bibliografía y evaluaciones) Estadísticos (evaluaciones)
3	2011 a 2015 Profesores Titulares 2 y 3	-Semestral -Tercer semestre	- Nuevos Titulares - PAPME -Reorganización del programa	Documentales (PAPME, Programa, talleres, trabajos prácticos, bibliografía y evaluaciones) Observacionales (registros de reuniones y de clases) Estadísticos (alumnos, docentes y evaluaciones)

A partir del material analizado se identificaron las innovaciones más importantes llevadas a cabo en cada uno de los tres periodos. Las principales innovaciones encontradas fueron clasificadas de la siguiente forma en la Tabla 2:

Tabla 2. Innovaciones por periodo

Periodo	Innovaciones
1	<ul style="list-style-type: none"> - Se organizó un sistema de promoción en la cátedra con preguntas de opción múltiple. - Se armaron apuntes resumidos de capítulos de libros para que estudien los alumnos.
2	<p>Se aprovechó el sistema promocional ya instalado, adaptándolo al del nuevo reglamento: la materia se comenzó a dictar en ambos cuatrimestres con 3 bandas horarias y clases teórico prácticas obligatorias.</p>
3	<p>Se iniciaron las innovaciones en el marco del Programa de Apoyo a Propuestas de Mejoramiento en la Enseñanza (PAPME) que generaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en la metodología de las clases, reemplazando teóricos y seminarios por clases de tipo taller. - Cambios en los apuntes de libros para adaptarlos a la nueva metodología, reemplazándolos por guías de actividades para ser resueltas en grupos. - Durante el desarrollo de estos cambios, se fueron generando innovaciones "menores" o "locales" en diferentes comisiones detectadas por el registro de clases.

Un sistema cambia cuando ocurre un hecho que altera su grado de equilibrio. Haciendo un resumen de los resultados obtenidos en los puntos anteriores, se efectuó un análisis de cómo estos cambios desencadenaron las innovaciones en los tres periodos:

Durante el periodo 1, la situación en que se encontraba la materia al asumir el nuevo Titular (gran cantidad de alumnos, teóricos no obligatorios) hizo que este tomara la decisión de efectuar dos importantes cambios: la implementación de un sistema de promoción con preguntas de opción múltiple para incentivar la lectura de temas teóricos y la creación de apuntes resumidos de capítulos de libros para suplir el déficit de libros en la biblioteca. Los

cambios fueron efectuados en su mayoría por el Profesor Titular, de modo que la mayor parte de las decisiones pasaban por una sola persona independientemente de que varios aspectos estuviesen consensuados con el resto de los docentes.

Durante el periodo 2, el mismo Titular reaccionó ante la nueva situación institucional de aprobación de los nuevos planes de estudio y la creación del CiBEx adecuando la cursada que ya había cambiado años atrás aprovechando el sistema promocional ya instalado, adaptándolo al del nuevo reglamento: la materia comenzó a dictarse en ambos cuatrimestres, con 3 bandas horarias y clases teórico prácticas obligatorias. Se generaron mas cargos de Profesores Adjuntos y comenzaron a discutirse los cambios ya generados y los futuros a un nivel más profundo. En función de las fuentes consultadas, los cambios fueron muy positivos respecto a la situación inicial con la que se encontró el Titular al hacerse cargo de la Asignatura, y sirvieron para que la misma se adaptase a los cambios institucionales acontecidos.

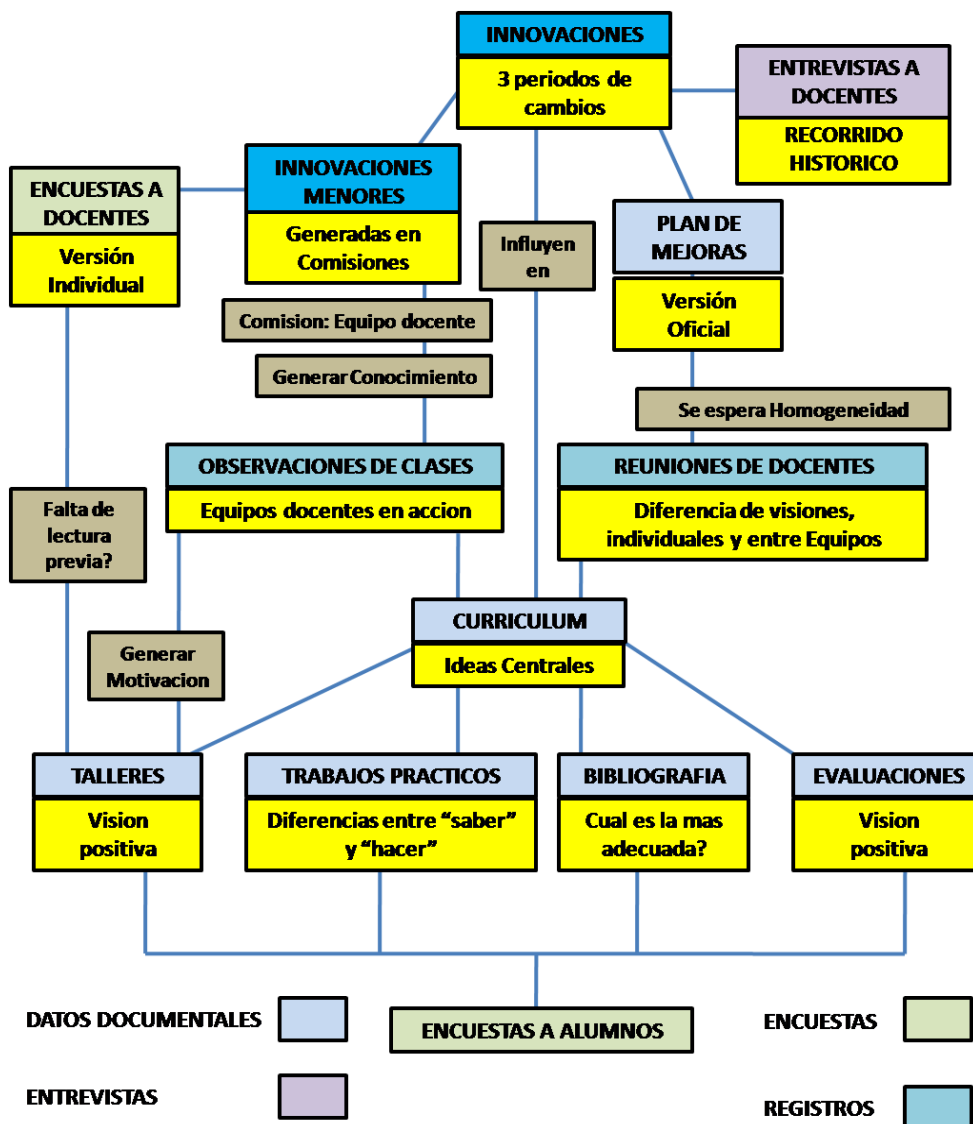
Durante el periodo 3, los nuevos Titulares tomaron la decisión de formar parte del Programa de Mejoras (PAPME). Esta decisión fue consensuada con el resto de los docentes de la Asignatura a través de varias reuniones durante el 2010. En su propuesta, ejecutaron cambios en la Asignatura a partir del diagnóstico realizado. Los cambios fueron más profundos y dialogados entre todo el equipo docente. La cantidad de Profesores, su propia orientación y sus propios criterios acerca de cómo debe estructurarse la Asignatura fueron elementos que jugaron a favor en el sentido de la diversidad y amplitud a la hora de discutir pero al mismo tiempo jugaron en contra a la hora de llegar a algunas definiciones concretas.

En cuanto a la opinión de algunos docentes respecto a los cambios durante este periodo, se recabaron respuestas variadas. Pese a que todos ven los cambios como positivos en general, algunos encuentran una menor motivación a continuar trabajando en la concreción de los objetivos pendientes ya que la implementación del cambio ha demandado un gran esfuerzo extra y no ha resultado sencillo mantener el grado de motivación inicial. En otra de las opiniones se sugiere que debería haber más espacio para la discusión. También se ha notado una cierta resistencia al cambio no sólo de los alumnos sino también de los docentes. Algunos docentes han sugerido la creación de una guía interna que detalle qué temas conviene desarrollar en cada problema incluyendo qué conceptos tienen que ser vistos sí o

sí en cada clase y qué vocabulario específico debe ser adquirido por el alumno como posible forma de "homogeneizar" la enseñanza en las comisiones.

Las conclusiones obtenidas fueron publicitadas en diversas Jornadas y Congresos de educación (6 jornadas Nacionales y 3 Congresos internacionales) para aumentar la validez del estudio, identificar debilidades y fortalezas del proceso de innovaciones planteado (LeCompte y Goetz, 1982). Se prevé también que el conocimiento generado llegue a las asignaturas que forman parte del PAPME. La comprensión de los procesos involucrados en las innovaciones didácticas se constituye en un material valioso para la orientación de educadores en otros marcos de innovación.

Figura 1. Relaciones entre diferentes actores y elementos de la innovación



7- CONCLUSIONES

Como ya se dijo, una innovación siempre conlleva una transformación, un cambio en los receptores de esa transformación y en el contexto de su uso, debiendo ser recuperada, reconstruida y analizada críticamente desde la experiencia, pero para ello es necesario un ordenamiento o sistematización de la práctica que dé cuenta de los elementos, procesos, actores y resultados en las alternativas propuestas por la innovación. La sistematización permite entonces comprender mejor las prácticas de enseñanza en situación y con ello, fundar conocimiento práctico, un aporte válido para la pedagogía universitaria.

Durante los tres periodos estudiados los docentes de la Asignatura Biología invirtieron tiempo y esfuerzo en lograr cambios que mejoraran la materia, obteniendo resultados positivos en cada uno de estos periodos logrando que la Asignatura se fuese adaptando gradualmente a los importantes cambios institucionales que acontecieron a través de los años en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación se ha confirmado que existe una buena predisposición en la mayor parte de los docentes hacia las innovaciones, y aunque resultó difícil establecer ámbitos grupales de reflexión y reconocimiento de las prácticas, en los encuentros realizados se puso en evidencia que existen docentes con preguntas sobre las cuales es posible avanzar y profundizar para promover la reflexión en primera instancia individual, pero con posibilidades de iniciar la creación de ámbitos de reflexión y reconocimiento de las prácticas docentes.

Pese a todas las mejoras logradas, los grupos docentes se han encontrado con algunas dificultades respecto a la organización en general al no haber un seguimiento sistemático de los cambios dentro de sus propias clases. Y eso es un factor importante, ya que toda innovación necesita la reflexión crítica para no transformarse en una práctica rutinaria. Al no haber registros periódicos de las prácticas, existe una falta de "memoria colectiva" que desemboca en una pérdida de conocimiento práctico generado por cada equipo docente en sus respectivas comisiones. Es cuando el docente comienza a sistematizar su propia experiencia para que no se pierda, comparte con otros lo que ha aprendido de su propia práctica, la explicita y la contrasta con opiniones de otros, que se mejora la acción.

Una innovación requiere no solo de personas que gesten el proyecto sino también de personas que ayuden a sostenerla luego de la implementación de la idea. Por ello, es necesario que el equipo docente empiece a tener una memoria colectiva de sus propias prácticas y criterios de evaluación de esas prácticas. En un equipo en el que estos criterios comienzan a cumplirse, el cambio es el avance sistemático en la resolución de los obstáculos. En cátedras numerosas podría considerarse como grupo a cada uno de los equipos docentes que conforman una comisión y por tanto la dinámica de cada uno de estos grupos afecta de forma característica al desarrollo de las innovaciones. Principalmente durante el periodo 3 (el actual), al homogeneizar varios aspectos (guías, evaluaciones etc) no se tuvieron en cuenta algunas características propias de estos subgrupos.

Este es un factor importante a tener en cuenta, ya que una gran parte de estos grupos, con sus características propias, han ido apropiándose de la innovación principal para generar sus propias estrategias y esto podría tomarse como un elemento que podría ciertamente sumar al conocimiento general producido. Cuando estas cuestiones logren explicitarse entre los docentes de la Asignatura, las innovaciones realizadas cobrarán aún más fuerza, siendo este el sentido de este trabajo, confiando en que su registro y análisis sean un punto de partida para futuros intentos de sistematizar experiencias educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. (1994) *"Innovación, Cambio y Reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo"*. En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. Op. Cit., (capítulo 17).

Eizaguirre, M., Urrutia, G., Askunze, C. (2004) *"La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas"*. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social Proyecto Giza Garapena-Compartiendo Experiencias. Bilbao.

LeCompte, M. y Goetz, J. (1982) *"Problems of reliability and validity in ethnographic research"*, *Review of Educational Research*, 52.

Sautu, R. (2003) *"Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación"*. Buenos Aires: Lumière.

Actividades de aula generadas en el Taller de Enseñanza de Física.

- ❖ **DIEGO PETRUCCI** | diegope@gmail.com
- ❖ **OSVALDO CAPPANNINI** | cappa@iflysib.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Facultad de Ciencias Exactas | Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Se presentan 12 actividades de aula generadas por equipos docentes de un curso universitario de física. Las actividades han sido recopiladas mediante un trabajo de investigación biográfica y documental. Esta compilación puede resultar útil para otros docentes de todos los niveles.

PALABRAS CLAVE

Actividades de aula, Enseñanza de Física, Taller, Herramientas docentes.

INTRODUCCIÓN

En el diccionario (RAE, 2011), la segunda definición de estrategia es “Arte, traza para dirigir un asunto”. Implica realizar un plan y tomar decisiones durante su implementación. En educación, «Estrategia de enseñanza» alude a planificar la enseñanza y el aprendizaje desde principios y concede importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta y puede representarse mediante una secuencia de actividades (Stenhouse, 1996). Desde esta perspectiva, una actividad de aula es la unidad a partir de la cual se construyen las estrategias. Un catálogo de actividades, puede resultar útil a la hora de planificar para lograr los objetivos que nos propongamos como docentes. En este trabajo presentamos 12 actividades recopiladas mediante una investigación en el nivel universitario.

Han sido desarrolladas a lo largo de 30 años por diferentes equipos docentes del Taller de Enseñanza de Física (TEF). El TEF es una de las dos modalidades con la que los estudiantes de Ciencias Naturales (Licenciaturas en Biología y Geología) pueden cursar Física General (Cordero y otros, 1996). Es un curso de características constructivistas que se viene dictando desde 1984 y que ha sido objeto de estudio de dos tesis doctorales (Petrucci, 2009; Cordero, 2012). Concebimos a las actividades como herramientas, a las que podemos recurrir para lograr en el aula los objetivos propuestos. Las herramientas no pueden utilizarse aisladamente, sino que es necesario conformar con ellas una estrategia. Al enfrentar alguna dificultad docente podemos recurrir a las herramientas metodológicas (Petrucci y Cappannini, 1998; Jiménez Liso y Petrucci, 2004), formular el problema, establecer hipótesis, etc. hasta elaborar estrategias para superarla, combinando recursos disponibles o, en ocasiones, diseñar nuevas actividades de aula.

METODOLOGÍA

Lo presentado es producto de sistematizar el material elaborado a lo largo de muchos años. Por ello reúne tanto aspectos biográficos como de recopilación documental. Para identificar actividades y sus características, se recurrió a las siguientes fuentes: a) material producido por los docentes: programas de contenidos; guías de problemas; guías de trabajos prácticos de laboratorio; cuadernos de planificación, planificaciones de bloques temáticos y de clases; apuntes teóricos; evaluaciones: encuestas, exámenes, etc.; carpetas de docentes; b) material producido por los estudiantes: carpetas personales; trabajos de investigación; trabajos de aplicación de la Física a sistemas biológicos o geológicos; c) informes de investigaciones didácticas realizadas sobre el TEF; d) instrumentos específicos: entrevistas realizadas a docentes; entrevistas a estudiantes; registros del trabajo conjunto de reflexión y explicitación del equipo docente y los investigadores; registros de clases; observaciones de clases. Los datos obtenidos en entrevistas pueden considerarse biográficos. El marco metodológico de Bolívar y otros (2001) permitió organizar y conceptualizar el material, superando la mera descripción para avanzar en la explicación teórica. Esto implica reconstruir el discurso. El método biográfico posee una gran potencialidad heurística mediante una comunicación interactiva entre informante e investigador. Las entrevistas y documentos oficiales y personales resultaron complementarios, como estrategia de triangulación para incrementar la representatividad y la validez interna en el análisis.

LAS HERRAMIENTAS DOCENTES

Las herramientas docentes recopiladas se han organizado en tres categorías: a) Organización del curso: aspectos externos al aula de índole fundamentalmente organizativa; b) Conceptos didácticos: elementos teóricos que intervienen u orientan la toma de decisiones en cuanto a actividades, pero también sobre cuestiones como la metodología o clima de clase; c) Actividades de aula: recursos didácticos, que pueden ser tanto etapas del curso como técnicas de aula. Aquí se presentan estas últimas.

ACTIVIDADES DE AULA

1. La "Clase 0". Es la primera clase del año, desde 1986, y se llama así pues no se destina a trabajar sobre contenidos conceptuales, sino sobre cuestiones actitudinales, o como se dice en el TEF, para "romper el hielo" que generalmente existe al inicio de un curso. Busca replantear el vínculo docente-alumno establecido implícitamente en la educación formal (en ese momento se razonaba: así como existen ideas previas para temas de Física, existen ideas previas respecto de roles de docentes y alumnos en una clase, como posteriormente afirmarían Gil Pérez y Valdez Castro (1997)). La propuesta implica evidenciar y cuestionar los roles tradicionales para poder construir un nuevo contexto de trabajo de aula, consensuado entre docentes y alumnos. Tanto el esquema como los recursos utilizados para cada "Clase 0" fueron variando con los años. Se ha recurrido a: marionetas, dramatizaciones explícitas, dramatizaciones "encubiertas" en las que algunos Ayudantes se hacían pasar por alumnos mezclándose entre ellos, actividades de trabajo grupal, situaciones movilizantes (clase teórica extremadamente convencional cuestionada desde Ayudantes "disfrazados" de alumnos), experiencias orientadas a la explicitación de ideas previas a ser retomadas durante el curso como la "kermesse de la Física", etc. Se pretende lograr una buena comunicación entre los estudiantes, propiciar la participación y generar una relación horizontal. Por ejemplo durante la "kermesse de la Física" los estudiantes exponían sus puntos de vista, que fueron registrados por los docentes sin valorar las respuestas desde el saber físico. Algunos estudiantes (en general, recursantes) recurrían a términos como gravedad, impulso, etc., con significados diferentes al disciplinar. Esta tarea, además de servir de introducción a la propuesta metodológica y de diagnóstico a los docentes, planteaba problemas que serían

reiteradamente evocados durante el desarrollo del curso, al tratar el tema que correspondía a cada experiencia o para referenciar a aspectos metodológicos. Del relevamiento de todas las clases "0" hemos sintetizado sus objetivos: i) Lograr una mejor comunicación con y entre los alumnos, que posibilite crear un clima de confianza; ii) Indagar las ideas previas de Física y las representaciones de alumnos y docentes respecto a qué significa aprender y enseñar, que el grupo todo tome conciencia de estos saberes; iii) Propiciar la participación activa de cada uno de los integrantes; iv) Generar una relación docente-alumno más horizontal que la habitual en la Universidad, donde los vínculos puedan ser explicitados. En resumen, cuestionar el contrato didáctico implícito para comenzar a elaborar otro más adecuado.

2. Herramientas metodológicas: la "sopa científica". Desde 1993 el curso trabaja sobre herramientas metodológicas útiles para el aprendizaje de ciencias, conformando la denominada "sopa científica": un conjunto de conceptos metodológicos que intervienen en el quehacer científico. Fueron generadas a partir de la necesidad de explicitar el trabajo con contenidos procedimentales a lo largo del curso. En este sentido, los docentes ponen énfasis, en cada bloque temático del curso, en que las herramientas abordadas desde la clase inicial sean utilizadas en cada problema, especialmente *objeto de estudio, modelo, hipótesis, marco de referencia, fronteras del objeto de estudio, estado del objeto de estudio, variables e ideas previas*. Varios trabajos describen clases sobre herramientas metodológicas como la de "el Pichi" (Cappannini et al., 1997), el Huevo loco (Dumrauf y Espíndola, 2002) y el Doble cono (Petrucci y Bergero, 2010).

3. Los Teóricos dialogados. En 1993 se introdujo una modalidad de exposición teórica, los "teóricos dialogados", en el cual la exposición estaba a cargo de más de un docente, cada uno con un rol. Surgió ante la necesidad de "ablandar" las exposiciones teóricas semi-convencionales en clases teórico-prácticas y de considerar las dificultades (detectadas o esperadas) de los estudiantes sobre los temas presentados. Se planifican objetivos, roles y se elabora un pequeño guión. Dos docentes ocupan el rol principal (desarrollando el tema), uno en el pizarrón del frente y el otro en un pizarrón estratégicamente colocado en el fondo del aula. De esta manera se modifica la disposición espacial tradicional del aula, ubicando a los estudiantes en el centro de la escena. Los demás docentes acompañan, distribuidos y atentos a los diálogos y dudas que los estudiantes no se animan a expresar. Cuando un expositor principal pierde la retroalimentación que le indica si los alumnos siguen el hilo de

la exposición (porque va muy rápido o emplea un lenguaje no comprendido) otro docente lo interrumpe, toma el mando de la clase y cambia el eje tratando que los alumnos retomen el ritmo. Lo hace de varias maneras: planteando la pregunta que harían los alumnos, volviendo sobre los pasos del expositor principal en un lenguaje más adecuado o remitiendo a alguna situación concreta o un ejemplo. Es una pauta de que el equipo docente se halla conformado, pues todos sus miembros saben que el expositor recibirá de buena gana la interrupción. Esta disposición además alienta a los estudiantes a participar, genera un clima agradable y contribuye a mantener la atención.

4. Los Teóricos ocluidores. Cumplen una función parecida a los teóricos convencionales. Se los llama así porque a diferencia de aquellos, estos cierran los temas. Incluyen la exposición formalizada de los conceptos trabajados. Pueden incluir, además, otros temas complementarios pero sobre los que no se hacen actividades prácticas. Es un rol análogo a la *institucionalización* en la didáctica de la matemática. Su ubicación al final de la secuencia didáctica, responde a un criterio psicológico, debido a que un sujeto puede comprender la formalización de un área de conocimiento solamente cuando ha alcanzado un alto grado de comprensión del tema. Es análogo a lo que ocurre en la historia de la ciencia: sólo cuando se ha logrado suficiente conocimiento teórico y práctico sobre un tema se está en condiciones de axiomatizarlo.

5. Las Guías de problemas. Sobre la base de guías tradicionales previas a la creación del TEF, armadas seleccionando problemas de textos, se fueron desarrollando guías nuevas. Cada problema era modificado de acuerdo a objetivos de aprendizaje explícitos. Finalmente fueron totalmente rediseñadas según la evaluación que se fue haciendo de cada una. En muchos casos se elaboraron problemas nuevos respondiendo a necesidades no cubiertas por los convencionales. En algunas guías se explicitaron los objetivos de cada problema. Actualmente, todas las guías usadas incluyen problemas generados y/o modificados por el equipo docente de una gran diversidad: cualitativos y cuantitativos; verbales, algebraicos, gráficos y experimentales; ejercicios, algorítmicos, heurísticos y creativos; abiertos y cerrados. Para un mayor detalle de la evolución de las guías de problemas y sus características, remitirse al apartado IV.2.4 de Petrucci (2009).

6. Las Actividades con PC. Inicialmente, en 1998, se utilizó una aplicación dedicada a fluidodinámica en una actividad donde cada grupo participaba de un trabajo interactivo con

la PC orientado por una guía. Se proponían tareas de predicción anteriores a la actividad con la PC y el análisis de los efectos de modificar variables en la situación analizada. Luego se agregó una aplicación para presentar las Leyes de Newton a toda la clase que incluía una actividad en grupos sobre la resolución de un problema de plano inclinado que permitía afianzar contenidos procedimentales de resolución de problemas.

7. Los Talleres de Investigación. En 1985, algunos ex-alumnos integrados al TEF quisieron profundizar en temas de sus propias disciplinas utilizando herramientas de Física y de otras materias. Inicialmente se armaron dos equipos de ex-alumnos en torno a "Ósmosis" y "Cristalización de areniscas en Paraguay". Posteriormente se armó otro grupo que estudió las posibilidades de vuelo del *Argentavis Magnificens*. En los tres casos, los temas fueron sugeridos por investigadores de Ciencias Naturales o docentes de otros cursos y contaban con el apoyo y orientación de los docentes de Física. Cabe aclarar que el Taller de Enseñanza de Física se creó inicialmente como uno más de estos Talleres de Investigación, pero su objeto de estudio sería la enseñanza de la Física.

8. PeTiC, TrAp y TrEx. En 1989, sobre la base de los "Talleres de Investigación" se decidió que incorporar estos trabajos a la cursada. Se ofreció la posibilidad de rendir los exámenes parciales elaborando un trabajo de aplicación de los conceptos físicos involucrados en un sistema biológico o geológico. Los trabajos eran presentados en pósters, utilizando una modalidad de congreso. Luego cada estudiante tenía un coloquio con dos docentes. Los trabajos elaborados causaron buena impresión en el Profesor del curso -que se incorporaba ese año al TEF- quien propuso extender la modalidad al examen final. El trabajo era desarrollado en grupos de 3 estudiantes, supervisado por los ayudantes durante las clases. Una vez aprobados los trabajos prácticos, el trabajo continuaba supervisado por el Profesor. En algunos casos contaban con el asesoramiento de investigadores de Biología o Geología. Entrada la década del 90 y aprovechando el trabajo sobre herramientas metodológicas, se propuso a los estudiantes desarrollar, también en forma optativa, Pequeños Trabajos de Investigación Creativos (PeTiC) durante la segunda mitad de la cursada. Basándose en ideas sugeridas por investigadores o de artículos de revistas de investigación, se armaban equipos de trabajo con los alumnos cursantes. Cada equipo contaba con asesoramiento de investigadores de Ciencias Naturales y la supervisión de uno o más Referentes dentro del equipo docente. Se daba espacio en clase para estos trabajos (los restantes alumnos se

dedicaban a trabajar con problemas de las guías) y se pautaban los pasos metodológicos para orientarlos en el desarrollo y mejorar el uso del tiempo. Los Referentes controlaban la evolución de los equipos asignados. Los trabajos se utilizaban para evaluar temas del curso y permitían acreditar los Trabajos Prácticos en un coloquio grupal (dos estudiantes y dos docentes). Para el examen final la supervisión le correspondía al Profesor. El fallecimiento del Profesor del curso, en 1995, truncó esta modalidad de final, restringiéndolos a la acreditación de la cursada. Más adelante, debido a dificultades para desarrollar trabajos que tuvieran originalidad (los estudiantes, en su mayoría en segundo año, aún no disponen de formación en sus propias disciplinas compatible con un trabajo de investigación) se incorporó la idea de los TrAp (Trabajos de Aplicación). La tarea consistía en analizar cómo investigadores formados utilizaban herramientas de Física en sistemas biológicos o geológicos en trabajos publicados. La modalidad propuesta fue similar a los PeTIC, con asesoramiento y supervisión de investigadores y Referentes. En 2002 el nuevo profesor del curso propuso la realización de los TrEx (Trabajos de Extensión) cuya idea es hacer extensión desde los contenidos de Ciencias Naturales, incluyendo a la Física (Petrucci, 2009).

9. Los Boxes. Cuando los estudiantes necesitan un paréntesis durante las clases, para revisar algunos conceptos previos con asistencia docente, solicitan “boxes”. Se llaman así por analogía a cuando, en automovilismo, un piloto se dirige a “boxes” para ser asistido. En competencia, luego de identificar el o los problemas que tiene su vehículo para continuar, el piloto transmite esa información a sus mecánicos. Análogamente, el estudiante que acude a “boxes” tiene que autoevaluarse identificando sus dificultades sobre un tema previo que le impiden avanzar, para trabajar sobre ellos con los docentes.

10. Los Redondeos. Actividad de evaluación formativa realizada al finalizar un bloque temático y antes de las acreditaciones para: a) fomentar la estructuración de los conceptos del bloque, b) identificar los conceptos centrales y c) despejar las dudas de los estudiantes. Los estudiantes trabajan en “pequeños grupos” (de no más de 6 integrantes) con consignas como elaboración de mapas conceptuales o aplicaciones abiertas. Las conclusiones de cada grupo son expuestas por un representante en ronda general, con uno o dos docentes coordinando y destacando similitudes y diferencias entre grupos. Si el número de grupos es grande (más de 8), para evitar una secuencia de exposiciones extensa, cada grupo cuenta sus

conclusiones a otro grupo, identificando similitudes y diferencias y elaborando una nueva síntesis. Luego se reúnen con otro doble grupo, etc. hasta llegar a la ronda general.

11. Los Balances. El equipo docente del TEF realiza balances semanales sobre la evolución del curso durante las reuniones de planificación, pero además, a continuación de cada parcial se realizan dos actividades específicas de balance, una con los alumnos y otra entre docentes. El objetivo es evaluar el desarrollo del curso. Son planificados e incluyen reflexión individual con consignas que secuencian las cuestiones, debate en grupos, puesta en común, debate general y elaboración de conclusiones. En el Balance con los estudiantes se busca que opinen libremente acerca de la marcha del curso y que propongan modificaciones cuya implementación debe consensuarse con el equipo docente. Son actividades consideradas imprescindibles para fomentar los valores del TEF (ver Apartado IV.2.8 Las metas y objetivos en Petrucci, 2009). El equipo docente se propone escuchar sin opinar. Todas las expresiones de los estudiantes son consideradas válidas, aun aquellas con las que equipo docente disiente: es un espacio de poder de los estudiantes. Los primeros balances comenzaron en 1984 y a través de los años han sido utilizadas diferentes estrategias. Sus características reflejan las idiosincrasias de los sucesivos equipos docentes. Inicialmente se hacían reuniones periódicas voluntarias, de docentes y alumnos, fuera del horario de clase. En 1987 y 1988 se incluyó a mitad de año (luego del parcial) una guía similar a la de problemas pero con preguntas que servían de balance. En los 90 se planteó un balance al promediar el curso, que partía de las opiniones individuales hasta un consenso de clase. Durante el mismo los docentes invitaban a incorporarse a las actividades de planificación del curso. Los balances posteriores a los exámenes parciales se orientaron a evaluar el curso, para modificar actitudes y desempeños tanto de docentes como de estudiantes. En el balance final se busca establecer aciertos y desaciertos y proponer modificaciones para el próximo curso. Durante el balance final docente se analiza la propuesta y su implementación, y se presentan propuestas para el año siguiente, incorporando, en lo posible, las sugerencias de los estudiantes.

12. La evaluación. Aspecto central en la caracterización del TEF. Evaluar implica determinar, comparar, analizar, comprender y explicar cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje: i) determinar la situación en que se encuentra el proceso, para permitir la comunicación interna (entre docentes y estudiantes) y externa (con la institución, con otros docentes y con otros ámbitos); ii) comparar la situación actual con la inicial y con la prevista, lo que significa

saber de dónde se parte, dónde se piensa llegar y adónde se llega en realidad; iii) analizar las causas de la desviación de la planificación y decidir si es necesario corregir el rumbo; iv) comprender y explicar la marcha del proceso y determinar cómo y por qué se dio de cierta forma. El carácter de la evaluación condiciona las características del curso y por ello se debe trabajar como un contenido más. Se busca tender a la autoevaluación respecto a todos los contenidos planteados (conceptuales, procedimentales y actitudinales) (Petrucci, y Cordero, 1994). Para más información ver el apartado IV.2.2 de Petrucci (2009).

CONSIDERACIONES FINALES

Una característica fundamental del TEF es que el grupo es horizontal. Ello implicó reemplazar “jinetas” por argumentos, valorando los consensos tanto en el trabajo disciplinar como en el didáctico, en un marco de respeto por la diversidad y dándole prioridad a la argumentación por sobre la autoridad. En este aspecto, el TEF representa un modelo de enseñanza de la Física compatible con la mayoría de las recomendaciones realizadas por especialistas en el área (ver, por ejemplo, Rocard y otros, 2008). Las actividades expuestas constituyen sólo una parte de las muchas creaciones de diferentes equipos de trabajo docente del TEF desde 1984. Pueden ser de utilidad para otros equipos docentes, adaptándolas al nuevo contexto. Pueden transferirse, con mayor e menor grado de adaptación, a otros niveles. También pueden ser fuente de inspiración para crear nuevas actividades. Deseamos enfatizar que cada una de ellas requiere de un contexto relacionado con aquel en el que fueron generadas: la conformación de un equipo de trabajo, rompiendo el habitual aislamiento en que se encuentran los docentes, aún en el nivel universitario. El abandono de una concepción de estudiante definida desde carencias por la de uno interesado en su carrera aunque desconocedor de los motivos para estudiar Física y su incorporación a la tarea docente permitió enriquecer los análisis sobre el curso aportando frescura y creatividad a planificaciones abordadas en un marco de respeto y cooperación.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla, Madrid.

Cappannini, O., Cordero, S., Menegaz, A., Mordegli, C., Segovia, R. y Villate, G. (1997). *Metodología científica en el aula: una experiencia innovadora en la formación docente*. V Congreso Internacional sobre la investigación en la Didáctica de las Ciencias. Murcia.

Cordero, S., Petrucci, D. y Dumrauf, A. (1996). *Enseñanza Universitaria de Física: ¿En un Taller?* Revista de Enseñanza de la Física, 9 (1). Córdoba, Argentina.

Cordero, S. (2012). *Aprendiendo a ser docente universitario en clases innovadoras de física: un estudio desde la perspectiva de las comunidades de práctica*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Dumrauf, A. G. y Espíndola, C. R. (2002). "El Huevo Loco": Una Propuesta de Introducción a la Metodología Científica en el Aula, 34. *Alambique*.

Gil Pérez, D. y Valdés Castro, P. (1997). *La resolución de problemas de física: de los ejercicios de aplicación al tratamiento de situaciones problemáticas*, Revista de Enseñanza de la Física, 10 (2).

Jiménez Liso, M. R. y Petrucci, D. (2004) "La Innovación Sistemática: un análisis continuo de la práctica docente universitaria de ciencias". *Inv. en la Escuela*.

Petrucci, D. (2009). *El Taller de Enseñanza de Física de la UNLP como innovación: diseño, desarrollo y evaluación*. Tesis Doctoral. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Disponible en http://www.fcnym.unlp.edu.ar/catedras/fisica_taller/TesisPetrucci/Tesis_Petrucci.pdf

Petrucci D. y Bergero, P. (2010). "El doble cono para enseñar herramientas metodológicas útiles para el aprendizaje de física". *Actas del SIEF 10, Posadas, Misiones, 2010*.

Petrucci, D. y Cappannini, O. (1998). "La innovación sistemática". Trabajo inédito usado como apunte de *Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias I (CEFIEC, FCEN, UBA) 1998-2010 y en Educación II (IDH, UNGS) 2001-2010*.

Petrucci, D. y Cordero, S. (1994). *El cambio en la concepción de evaluación*, Enseñanza de las Ciencias, 12 (2).

RAE. (2011). *Real Academia Española*, www.rae.es, sitio consultado en junio de 2011.

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walweg-Henriksson, H. y Hemmo, V. (2008). *Enseñanza de las ciencias ahora: una nueva pedagogía para el futuro de Europa*, *Alambique*, 55.

Stenhouse, L. (1996). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Organización de un curso universitario y conceptos didácticos: herramientas docentes generadas en el taller de enseñanza de física.

- ❖ **DIEGO PETRUCCI** | diegope@gmail.com
- ❖ **OSVALDO CAPPANNINI** | cappa@iflysib.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Facultad de Ciencias Exactas | Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Se presentan 16 herramientas docentes agrupadas en dos categorías: organización de un curso y conceptos didácticos. Estas herramientas han sido generadas por el equipo docente de un curso universitario de física. Las herramientas han sido recopiladas mediante un trabajo de investigación biográfica y documental. Esta compilación puede resultar de utilidad para otros docentes de todos los niveles.

INTRODUCCIÓN

Se presenta una recopilación de algunas herramientas docentes generada mediante una investigación en el nivel universitario. Las mismas pueden transferirse, con mayor o menor grado de adaptación, a otros niveles. Estas herramientas no pueden utilizarse aisladamente, sino que es necesario conformar con ellas una estrategia. Como se ha expresado anteriormente (Petrucci y Cappannini, 1998; Jiménez Liso y Petrucci, 2004) cuando como docentes nos enfrentamos ante alguna dificultad podemos seguir un esquema metodológico que nos oriente sobre acciones y decisiones a tomar. En una simplificación, este esquema tiene 5 etapas: a) Formulación del problema. b) Establecimiento de hipótesis

sobre las causas del problema. c) Concepción del ideal deseable. d) Planteo de la situación real alcanzable. e) Elaboración de estrategias para lograr lo deseado. Las estrategias se elaboran combinando los recursos disponibles. En ocasiones es necesario diseñar nuevas herramientas docentes, es decir generar nuevas organizaciones, conceptos didácticos o actividades de aula. Siguiendo esta metodología, el Taller de Enseñanza de Física (TEF), a lo largo de más de 30 años ha desarrollado más de 30 herramientas de variada índole. Las llamamos así debido a que, en un contexto de taller es un recurso diseñado con una utilidad específica. El TEF es una de las dos modalidades con la que estudiantes de Licenciaturas en Biología y Geología pueden cursar Física General (Cordero, Petrucci y Dumrauf, 1996). Es una modalidad de características constructivistas iniciada en 1984. Ha sido objeto de estudio - entre otros- de dos tesis doctorales (Petrucci, 2009; Cordero, 2012). Esperamos que estas herramientas no sólo resulten útiles por sí mismas, sino que sean inspiradoras para que nuevos equipos docentes creen sus propias herramientas para afrontar nuevos desafíos.

METODOLOGÍA

Lo aquí presentado resulta de la sistematización de material elaborado a lo largo de muchos años, reuniendo aspectos biográficos y de recopilación documental. En cuanto a las fuentes de información empleadas para identificar actividades y sus características, se recurrió a los siguientes documentos: a) material producido por los docentes: programas de contenidos; guías de problemas; trabajos prácticos de laboratorio; cuadernos de planificación; planificaciones de bloques temáticos, de unidades y de clases; apuntes teóricos; evaluaciones: encuestas, exámenes, etc.; carpetas de docentes; b) material producido por los estudiantes: carpetas personales; trabajos de investigación; trabajos de aplicación de la Física a sistemas biológicos o geológicos; c) informes de investigaciones didácticas realizadas sobre el TEF desde sus inicios; d) instrumentos específicos (entrevistas a docentes y estudiantes; registros del trabajo de reflexión y explicitación del equipo docente e investigadores; registros y observaciones de clases). Los datos obtenidos en las entrevistas pueden considerarse biográficos. El marco metodológico de Bolívar y otros (2001) permitió organizar y conceptualizar el material, superando la mera descripción para avanzar en la explicación teórica. Esto implicó reconstruir el discurso. El método biográfico posee una gran potencialidad heurística mediante una comunicación interactiva entre

Informante e Investigador. Las entrevistas y los documentos oficiales y personales complementaron el análisis, como estrategia de triangulación para incrementar la representatividad y la validez interna.

LAS HERRAMIENTAS DOCENTES

Lo recopilado se organizó en tres categorías: a) Organización del curso: referida a aquellos aspectos externos al aula, de índole fundamentalmente organizativa; b) Conceptos didácticos: aquellos elementos teóricos que orientan la toma de decisiones, en lo referido a actividades y también sobre cuestiones como metodología o clima de clase; c) Actividades de aula: referida a recursos didácticos (etapas del curso o técnicas de aula). Aquí se presentan 16 herramientas incluidas en las dos primeras categorías.

▪ 1. ORGANIZACIÓN DEL CURSO

1.1. La Federalización. Implica dar libertad para que cada comisión trabaje empleando la metodología que considere conveniente. Surgió en 1985 cuando el Profesor propuso que cada comisión explicitara el modo en que se proponía trabajar, debiendo indicar objetivos (evaluables al final del curso) y modalidad de trabajo en el aula. Se abrió así el espacio para el trabajo sistemático del incipiente Taller de Enseñanza de Física (TEF). Ese año, sin embargo, aún no se permitía a los alumnos elegir con qué metodología deseaban cursar: el JTP distribuía los inscriptos de acuerdo a docentes y aulas disponibles. Esta propuesta dio origen al establecimiento de modalidades de cursada, pues los docentes fueron agrupándose por afinidad. De allí que en el TEF se tiene la certeza de que no puede existir solo: siempre deben existir al menos dos modalidades de curso que se precisan mutuamente para comparación y avance.

1.2. El Primer mes. Coherente con la Federalización, en 1987 se comenzó a permitir a los estudiantes elegir con qué metodología querían cursar. En la inscripción, previa al comienzo de clases, se exponían las diferentes modalidades propuestas por los docentes. Cada estudiante elegía y durante el primer mes de clases (con equivalencia de contenidos conceptuales) podía modificar su elección, práctica mantenida hasta el presente en que hay dos modalidades: el TEF y el Convencional.

1.3. Las Charlas extra clase. Inicialmente se hacían balances sobre la marcha del curso entre los ayudantes y aquellos estudiantes que lo desearan, fuera del horario de clase. Esta actividad fue dando lugar a las Reuniones de planificación (ver el siguiente apartado) y al afianzamiento del equipo docente. Dejaron de usarse al optimizar el uso del tiempo en las Reuniones de planificación e incorporar actividades de balance.

1.4. La Reunión de planificación. Reunión semanal en que el equipo docente trabaja sobre el desarrollo del curso. Se establecieron en 1985 y en 1989 se limitó su extensión a dos horas ya que fueron evaluadas como desorganizadas (podían ocupar toda una tarde). Si bien pueden aparecer temas generales, se priorizan aquellos vinculados con las clases. Se cuenta con un Cuaderno de Planificación a modo de bitácora. Se inicia definiendo los temas y un orden de tratamiento. Los temas más importantes son: “clases pasadas y futuras” (se hace un balance de las pasadas y se diseñan las siguientes) y “evaluación” (se discute sobre la evolución del curso en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales). El resto de los temas corresponden a cuestiones institucionales, hechos sociales que puedan afectar las clases, etc.

1.5. Las Pre-planificaciones. En las reuniones de planificación no resulta posible diseñar cada clase con el detalle necesario, por lo que el equipo docente organiza subgrupos para planificar un bloque temático. Se establecen con integrantes de distintas disciplinas y experiencias: alguien de Física, alguien de Ciencias Naturales, alguien con bastante experiencia y alguien nuevo. Se aprovechan así las elaboraciones previas y se planifica considerando las evaluaciones de docentes y alumnos. La pre-planificación consta de un eje, sobre el que se desarrollan los contenidos a trabajar, sobre el que se generan actividades y se explicitan sus objetivos. También estima la duración de cada actividad organizando roles, el desarrollo de clases e indica los recursos materiales que requerirá cada clase. Esto se presenta en la Reunión de planificación para que el resto del equipo docente realice ajustes o modificaciones. Ha resultado conveniente que los pre-planificadores sean los encargados de coordinar las actividades en clase del tema.

1.6. La Incorporación de ex-alumnos. Todos los estudiantes son invitados desde el inicio del curso a participar de las Reuniones de planificación y, una vez aprobada la materia, a continuar aportando a la experiencia. Esta participación es fundamental para la experiencia,

pues incluye la perspectiva de los estudiantes, su evaluación de las propuestas del curso e ideas y propuestas de innovaciones. El resultado de esta participación ha sido una interesante combinación de audacia y responsabilidad.

1.7. Los Referentes. Hay tres tipos de Referentes: a) Referente de grupo: los grupos de estudiantes se mantienen a lo largo del curso, convirtiéndose en equipos de trabajo. Un Referente de grupo es un docente que hace el seguimiento del grupo de estudiantes que tiene asignado. No resuelve y explica los problemas sino que sugiere caminos -muchas veces mediante preguntas- para que los estudiantes hagan la tarea. Puede debatir con su grupo aspectos vinculados con lo conceptual, fomentando el intercambio de ideas pero cuidando de no ocupar un rol central. Acompaña el aprendizaje de herramientas conceptuales y procedimentales durante la resolución de problemas evaluando el desarrollo de estos contenidos y de lo actitudinal (por ejemplo, si el grupo realmente trabaja en equipo). Son un "termómetro" de la clase: deben identificar la evolución de las actividades planteando al Referente de clase (ver abajo) las necesidades y ritmo de trabajo de los grupos. Una pauta de un vínculo adecuado con sus grupos es la memorización de los nombres de sus integrantes. Su diagnóstico de grupo debe permitirles estimar la posibilidad de acreditación de cada integrante. Aunque este rol puede ser ocupado por cualquier docente, el vínculo con los estudiantes está muy influenciado por la distancia en edad y en actitud buscándose que sea ocupado por los docentes más jóvenes; b) Referente de clase: supervisa y coordina las actividades de la clase como conjunto. Puede ser rotativo, pero es recomendable que no cambie en medio de la clase, pues desorienta a los estudiantes. Su función es análoga a la del Referente de grupo, pero respecto de la clase toda. El vínculo con los Referentes de los grupos es importante para el desarrollo del curso; c) Referente institucional: es la referencia del curso para las cuestiones institucionales y reglamentarias, que los alumnos identifican claramente. Suele ser el Profesor, si bien para algunas cuestiones puede ser el JTP.

1.8. El Docente quemado o el Cambio de referente de clase. Ciertas actividades (en especial, desarrollos teóricos) pueden exponer de modo intensivo a un docente y generar saturación en los alumnos. Se dice entonces que "el docente está quemado". Para evitarlo, los roles de alta exposición se rotan con frecuencia. Después de una exposición larga -en la que por ejemplo se arribó trabajosamente a resultados importantes- es otro docente quien hace un

recorrido de la actividad, resaltando lo más relevante, logrando mantener la atención de los estudiantes y no sobre exigir a algunos docentes.

1.9. El Aula paralela. Espacio de reflexión sobre la práctica, iniciado en 1989 y dedicado a la formación docente mediante dinámicas grupales y lúdicas, funcionando de modo paralelo a las clases y cuya frecuencia depende de las necesidades relevadas. Los temas y objetivos son definidos por el grupo y refieren a cuestiones didácticas, metodológicas o socio afectivas, que no pueden tratarse con la profundidad deseada durante las Reuniones de planificación. Algunos ejemplos son: criterios de evaluación, roles en las clases o la ideología del TEF. Dos miembros del equipo docente planifican un esquema de actividades y sugieren uno o dos coordinadores externos cuya tarea incluye elaborar un informe sobre lo trabajado (posteriormente entregado a los participantes). Según el tema, puede implicar varias reuniones de tres horas cada una. Ha resultado valioso en la formación de docentes del TEF en un formato análogo y coherente con la propuesta sostenida para sus clases. Implica un proceso gradual, con acompañamiento y ajustes permanentes que evitan las situaciones de extrema tensión que suelen tener los inicios en la docencia (Cordero, Petrucci y Ros, 1996).

1.10. La Conexión con el entorno social. La experiencia del TEF se gestó con el regreso a la democracia. Durante la dictadura militar era habitual sostener que la ciencia está más allá de la política. Sin embargo, la ausencia de definiciones políticas explícitas define una ideología que busca ser neutral y descomprometida. Esta postura puede interpretarse como un recurso ante el miedo con que se vivía en aquellos años. Desde el TEF se consideró que como docentes e investigadores es necesario explicitar dónde se encuentra políticamente cada uno. Los eventos sociales (huelgas, conflictos, problemas universitarios, etc.) han motivado la apertura de espacios de debate entre docentes y estudiantes, buscando consensuar decisiones empleando las mismas herramientas metodológicas que las utilizadas para resolver problemas físicos. El TEF ha participado de movilizaciones, clases públicas, asambleas, reuniones institucionales, marchas de protesta, etc. También ha promovido el desarrollo de proyectos de extensión³, que es un ejemplo del vínculo explícito entre actividad científico-académica y compromiso social.

³ La UNLP define a la extensión en su estatuto (Estatuto de la UNLP, 2008: p. 9) como “un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de

1.11. El Asado de fin de año. Última actividad de cada curso, posterior al balance final. El equipo del TEF y los estudiantes que deseen participan de un asado, actividad informal que hace las veces de desacartonada ceremonia de cierre de actividades.

▪ 2. CONCEPTOS DIDÁCTICOS

2.1. Las Ideas previas. La indagación de conocimientos previos fue una constante durante los primeros años del TEF en los que sólo se trabajaban los de mecánica. Las encuestas servían como disparadoras de discusiones entre los estudiantes. Durante los debates, los docentes ocupan un rol secundario, coordinando las discusiones sin favorecer ninguna de las posturas de los alumnos. Se fomenta que cada opinión sea argumentada favoreciendo el logro de acuerdos (Cordero, 1999). El objetivo de la coordinación de las discusiones apunta tanto al debate sobre los conceptos como a acordar una metodología de trabajo para llegar a conclusiones comunes. Esta actividad fue utilizada como punto de partida de algunos bloques temáticos con la intención de poner en evidencia las ideas previas cuidando no descalificarlas (y mucho menos a quien las expresa): existen y no son comunes a todos los alumnos, pues cada uno tiene su propia opinión y argumentos. A partir de allí se conviene en la necesidad de un lenguaje en común en el marco del curso (que se compartan significados) y exponer las herramientas conceptuales de la comunidad científica en un pie de igualdad con las ideas previas. Esta visión es compatible con la concepción de ciencia como una forma más de conocimiento, no necesariamente superior a otras. Los consensos con los alumnos deben llevar a establecer la estructura conceptual del curso (la del programa) y permitir la discusión sobre los contenidos procedimentales y actitudinales del mismo.

2.2. El humor. Ha ocupado, desde los primeros años del TEF, un lugar preferencial como herramienta generadora de un ambiente de confianza y libertad basado en vínculos sanos, tanto en la clase como en el equipo docente. Se logra así generar un clima de clase (y de trabajo) agradable y distendido. Se complementa con el respeto por las ideas previas debido a que son dos herramientas que forman parte de estrategias destinadas a democratizar el

decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social.”

poder en el aula y fomentar la participación de los estudiantes. Al considerar que todas las preguntas son válidas, se facilita la búsqueda de un lenguaje común sin imponer el lenguaje científico. El humor aparece en algunos problemas de las guías, pero también en las actividades que incluyen narraciones docentes (como “El primo de Augusto” o “El pajarito y la hipopótama”). Esta preocupación por el clima del aula se extiende a las actividades de evaluación.

2.3. El mate. Tomar mate es habitual en Argentina, pero no en ámbitos laborales y en la década de los ochenta tampoco se acostumbraba en clases universitarias. En los primeros años del TEF se pensaba que cuando los estudiantes decidían estudiar, lo hacían en un hogar, reunidos alrededor de una mesa y acompañados por mate. ¿Por qué no repetir el formato “grupo y mate” en una clase? La idea era que el mate ayudaría a lograr un ambiente de confianza, agradable y distendido para favorecer el aprendizaje.

2.4. El trabajo en grupos. Es una herramienta fundamental para el establecimiento de un contexto adecuado de trabajo en el aula. El trabajo en grupos se ha ido afianzando desde 1986, transformándose en una de los rasgos más salientes del TEF. Explicitamos algunas de sus características: a) Es el proceso y el producto generado a partir en las interacciones entre los individuos, en su relación con la tarea y con el contexto. Lo grupal surge de los intercambios, en el establecimiento de las relaciones sociales y en la construcción de conocimientos compartidos. Constituye un campo donde se entrelazan subjetividades, en un espacio social específico. Se configura como un objeto multidimensional, vinculado a un universo, con posibilidades de transformación y cambio permanente (Cordero, 1999); b) El grupo es mucho más que un conjunto de individuos. La continuidad del trabajo en grupos evoluciona a medida que el curso avanza hasta lograr un clima de aula que permita una producción consensuada de toda la clase. Se recrea así un ideal del TEF, que los estudiantes se transformen en docentes e investigadores; c) Trabajar en grupo no equivale a evaluar en grupo: se evalúa la actividad de cada individuo así como la del grupo, a través de las producciones. La acreditación de la materia sigue siendo individual (como lo exige la institución); d) Un adecuado trabajo grupal, en equipo, permite lograr un equilibrio en el trabajo sobre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; e) Los Referentes

de grupo⁴ forman parte del equipo en formación; f) Una de las tareas que el grupo debe resolver y no puede estar a cargo sólo del Referente es lograr un clima de trabajo adecuado.

2.5. Los Niveles de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Como orientación para evaluar contenidos conceptuales y procedimentales, se han elaborado categorías progresivas que se supone cada estudiante va alcanzando a lo largo del curso y que les sirven de referencia sobre el grado de profundidad esperado en cada tema: a) Nivel 1: El de las ideas previas. Un estudiante tendrá una concepción pre científica sobre ideas como “fuerza” o “velocidad”; b) Nivel 2: Se logra un conocimiento enunciativo de los conceptos físicos. Un estudiante puede enunciar las definiciones, pero no aplicarlas a un problema o ejercicio. Por ejemplo, afirmar correctamente que “la normal es igual al peso” pero no puede argumentarlo usando las leyes de Newton; c) Nivel 3: Nivel mínimo para acreditar el curso. Se es capaz de aplicar las herramientas conceptuales y procedimentales de física para resolver los problemas o ejercicios en el contexto del curso; d) Nivel 4: Puede plantear sus propios problemas de física o resolver problemas en otros contextos, usando lo trabajado en el curso. Progresar a través de dichos niveles se supone acompañado por avances actitudinales también clasificables en niveles: en el nivel 1, los estudiantes trabajan individualmente; en el 2, trabajan intra-grupalmente; en el nivel 3 los pequeños grupos interactúan fluidamente (inter-grupal) mientras que en el 4 la tarea trasciende el aula y la producción es mostrada hacia afuera (trans-grupal). Aunque estos niveles no se incluyen en la acreditación deben evaluarse constantemente al considerarse un factor relevante para el logro de aprendizajes.

CONSIDERACIONES FINALES

Se han presentado 16 herramientas referidas a la organización de un curso y a conceptos didácticos, número considerable que sorprende aún a integrantes del TEF. Algunas de estas herramientas fueron creadas en el espacio del curso. Otras ya existían y fueron resignificadas. Muchas de estas herramientas pueden ser útiles para otros equipos docentes aunque adaptándolas a los nuevos contextos. También pueden ser fuente de inspiración para crear nuevas herramientas apropiadas a los objetivos buscados. Esa fue, justamente, la

⁴ Para Referente de grupo ver apartado 1.7.

actitud de los docentes que las crearon. Deseamos destacar el contexto en que estas herramientas nacieron: una condición imprescindible fue la conformación de un equipo de trabajo, rompiendo el habitual aislamiento, como se afirma en el Informe Rocard (2008): “Los profesores afirman que el aislamiento suele ser uno de los principales elementos negativos de su práctica profesional y que es claramente perjudicial para su moral y motivación. La pertenencia a una red de profesores, en cambio, puede proporcionarles oportunidades para enriquecer sus prácticas y contextos profesionales mediante la cooperación dentro y entre las escuelas, la reflexión, el desarrollo y la evaluación cooperativas de la instrucción, el intercambio de ideas, materiales y experiencias, la cooperación entre profesores e investigadores y el apoyo y el estímulo por parte de la investigación.” Finalmente queremos remarcar algunas características del TEF que animaron la generación de estas herramientas. En primer lugar, en el TEF se dejó de culpar, por un lado, a los estudiantes por su bajo rendimiento y su escaso interés por el estudio y la disciplina y, por otro, a los docentes de nivel medio, por la formación previa deficiente de los estudiantes. Se cambió la concepción de alumno definido desde las carencias, por la de un estudiante interesado en su carrera pero que no sabía por qué tenía que estudiar Física. Dejar participar a los estudiantes de la tarea docente permitió conocer sus vivencias, enriqueciendo los análisis sobre el curso. La posibilidad de elaborar y llevar a cabo ideas y propuestas de mejora, trabajando docentes y estudiantes, en un marco de respeto y cooperación, aportó frescura y creatividad a las planificaciones. Al ser un grupo horizontal, las “jinetas” se reemplazaron por argumentos. En este marco, fueron valorados los consensos tanto en el trabajo disciplinar como en el didáctico, en un marco de respeto por la diversidad, y priorizando la argumentación por sobre la autoridad. En definitiva, el TEF representa un modelo de enseñanza de Física compatible con la mayoría de las recomendaciones que realizan investigadores y especialistas en el área (Rocard y otros, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.

Cordero, S., Petrucci, D. y Dumrauf, A. (1996). *Enseñanza Universitaria de Física: ¿En un Taller?* Revista de Enseñanza de la Física, 9 (1).

Cordero, S., Petrucci y Ros, M. (1996). *El "Aula paralela": un espacio formativo para la reflexión sobre la práctica docente en Física. III SIEF. La Falda (Córdoba).*

Cordero, S. (2012). *Aprendiendo a ser docente universitario en clases innovadoras de física: un estudio desde la perspectiva de las comunidades de práctica. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.*

Jiménez Liso, M. R. y Petrucci, D. (2004). *La Innovación Sistemática: un análisis continuo de la práctica docente universitaria de ciencias. Inv. en la Escuela, 52.*

Petrucci, D. y Cappannini, O. (1998). *La innovación sistemática. Trabajo inédito usado como apunte en Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias I (CEFIEC, FCEN, UBA) 1998-2010 y en Educación II (IDH, UNGS) 2001-2006.*

Petrucci (2009). *El Taller de Enseñanza de Física de la UNLP como innovación: diseño, desarrollo y evaluación. Tesis Doctoral. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.*
Disponible en http://www.fcnym.unlp.edu.ar/catedras/fisica_taller/TesisPetrucci/Tesis_Petrucci.pdf

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. y Hemmo, V. (2008). *Enseñanza de las ciencias ahora: una nueva pedagogía para el futuro de Europa, Alambique, 55.*

Saberes previos: su importancia en la promoción de aprendizajes.

- ❖ **CECILIA A. SEIBANE** | ceciseibane@hotmail.com
- ❖ **GABRIEL FERRERO** | tucuferrero@hotmail.com
- ❖ **ALDO GRAMUNDO** | aldogra@hotmail.com

Facultad Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El Curso Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, del Departamento de Desarrollo Rural, es una materia propedéutica de primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica y Forestal de la UNLP., que se desarrolla desde el año 1999.

Durante los distintos ciclos en los que se ha desarrollado el curso, se privilegiaron los contenidos y actividades que promueven aprendizajes significativos, mediante el contacto de los estudiantes con diferentes realidades, a las que se enfrentarán en su vida profesional, intentando desarrollar diversas habilidades necesarias para la práctica profesional. Si bien la cantidad de estudiantes ingresantes se mantiene constante en los últimos años, los datos del año 2015 sobre un total de 318 inscriptos, el 59 % provienen de escuelas públicas y un 41 % del sector privado.

El trabajo hace un análisis de conocimientos previos de los estudiantes ingresantes sobre temas que son abordados en el curso, y las estrategias de aprendizaje que se abordan en la cursada para la promoción de aprendizajes significativos.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

La construcción de conocimiento de acuerdo a Piaget se hace a partir de las interacciones entre el sujeto y el objeto, lo cual se opone al conocimiento postulado como simple

acumulación de información exterior que se le proporcione verbalmente a la persona. Esta posición hace hincapié en la comprensión como objetivo de la enseñanza, en contraposición al aprendizaje memorístico o por repetición.

En los procesos del aprendizaje se construyen proposiciones enlazadas, redes conceptuales, marcos cognitivos, esquemas mentales que se evocarán o activarán en la elaboración de nuevos significados. Éstos se integran en campos de conocimiento o áreas de saberes donde cada uno de sus elementos o partes alcanza pleno significado en función de los demás.

Ausubel (1973) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas, que un individuo posee.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel,1973).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

Robert Gagné, en relación a que aprenden los seres humanos señala que aprenden *capacidades*, añadiendo inmediatamente que *"los seres humanos no aprenden respuestas, sino la capacidad de producir respuestas y más particularmente clases de respuestas"*. (Gagné, 1987, p. 63).

Las personas adquieren, pues, mediante el aprendizaje, distintos tipos de *capacidades*, en las que puede incluirse congruentemente la multiplicidad de lo que aprenden niños, adolescentes y adultos. Asimismo, en mayor o menor grado, tales tipos de aprendizaje aparecen en todas y cada una de las áreas, disciplinas o asignaturas de las sucesivas etapas del sistema educativo. Para Gagné, estos son los tipos básicos de aprendizaje: *información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, actitudes y destrezas motóricas*.

En otro orden, por el proceso de asimilación el sujeto toma del medio ambiente elementos que se integran en las formas o estructuras existentes. Por el proceso de acomodación lleva a cabo ajustes, reajustes y modificaciones adaptándose a nuevas condiciones o situaciones (Rivas Navarro, 2010).

En el plano del aprendizaje se producen también procesos de asimilación y acomodación cognitiva. En virtud de la asimilación, los contenidos de las experiencias son incorporados, selectivamente, en la medida en que resulten compatibles con la estructura cognitiva del individuo en el momento dado, acoplándose a la estructuras cognitivas existentes. Los nuevos elementos informativos se integran en la estructura cognitiva actual. Esto es la asimilación. Ciertas experiencias o elementos informativos no podrán ser asimiladas, al no disponer el sujeto de los esquemas mentales que puedan acogerlos.

Asimismo, en la asimilación de los elementos de una nueva experiencia cognitiva, las estructuras de conocimiento ya construidas pueden cambiar ligeramente o modificarse en cierto grado, en función de la nueva adquisición, ajustando esquemas o modelos mentales específicos. Es lo que Piaget denomina acomodación. La asimilación comporta "integración en estructuras previas, las cuales pueden permanecer inmutadas o ser más o menos modificadas por tal integración, aunque sin discontinuidad con el estado precedente; es decir, sin ser extinguidas y acomodándose simplemente a la nueva situación" (Piaget, 1967, p. 13).

Por tanto, el aprendizaje significativo basado en la presentación verbal de contenidos instructivos supone la adquisición de nuevos significados, cuando la información presentada interactúa con la estructura de conocimientos del aprendiz, ya disponibles en su memoria semántica. Esto es, el aprendizaje significativo se produce en virtud del proceso por el que la nueva información entrante se relaciona con algún aspecto relevante de la actual estructura de conocimientos del aprendiz. Si, cuando se presenta verbalmente la descripción o definición de

algo, el aprendiz relaciona de forma sustantiva los significados o conceptos implicados en la misma con los pertinentes conocimientos relevantes ya existentes en su estructura cognitiva, entonces se produce un aprendizaje significativo; lo que no ocurre si se limita a retener literalmente el enunciado correspondiente (Rivas Navarro, 2010).

Entendemos también que “un aprendizaje significativo, precisa de actividades problemáticas mediante las cuales los estudiantes puedan cuestionar constantemente sus propias ideas y poner a prueba, en diferentes contextos, los nuevos conocimientos que se vayan introduciendo.” (Carrascosa Alis, Jaime.2005).

CARACTERIZACIÓN DE LOS INGRESANTES

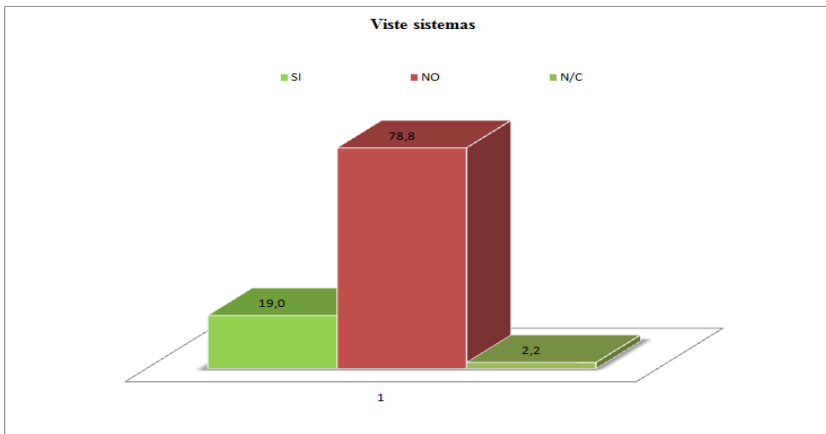
En el ciclo 2015 se inscribieron 318 estudiantes, de los cuales alrededor del 95 % son Argentinos y el resto extranjeros. Dentro del conjunto de estudiantes Argentinos el 88 % proviene de la Provincia de Buenos Aires., de ellos casi la mitad provienen del área metropolitana de Buenos Aires, el 44,19 % del interior de la Provincia de Buenos Aires y cercano al 7 % de otras provincias. Dentro de los inscriptos el 13,52 % provienen de Escuelas Agropecuarias.

METODOLOGÍA

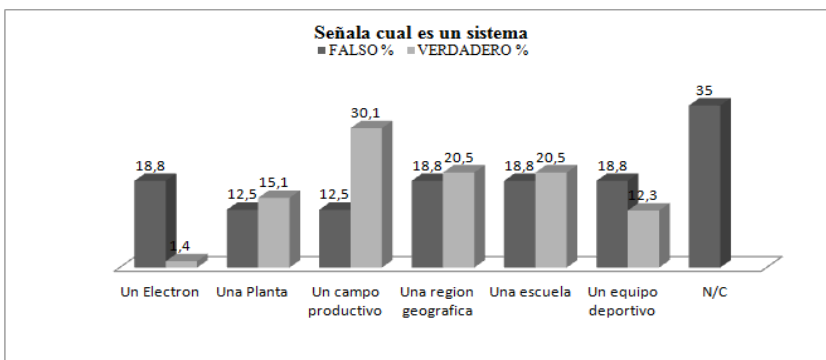
Se realizaron encuestas con preguntas cerradas a una muestra de 137 estudiantes, al azar, indagándose conocimientos previos sobre las temáticas que desarrollamos durante el Curso: Enfoque de sistemas, Ciencia, Historia argentina, Regiones geográficas agro productivas y temas de actualidad vinculados al sector agropecuario y forestal. Las encuestas se realizaron antes del comienzo del curso.

RESULTADOS

En relación a si habían visto Enfoque de Sistemas, una proporción significativa han manifestado que no lo han visto en el nivel medio (78,8 %), como lo muestra la siguiente gráfica



Los casos que respondieron positivamente (19%), señalaron distintas opciones que ellos consideraban como sistemas.



Otro de los aspectos que se abordaron en la encuesta fue el tema Ciencia; en relación a este eje una alta proporción reconocen haber visto este tema en la escuela (69,3 %)

Valores expresados en %

Sobre los que respondieron sí, se trató de profundizar en un conjunto de opciones relacionadas con la temática, y se dieron opciones para señalar cuales consideraban como verdaderas o falsas, las que se muestran en el siguiente cuadro

			FALSO %	VERDADERO %
		La Ciencia se lleva a cabo únicamente en las Universidades	55,3	3,3
		Una Hipótesis es un supuesto	9,2	65,6
		El conocimiento se obtiene únicamente de la observación	35,5	31,1

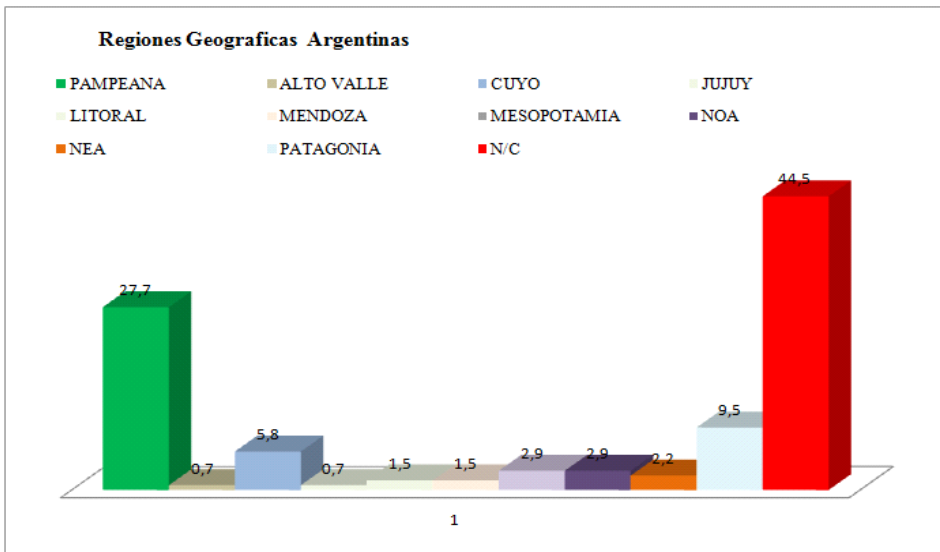
Valores expresados en %

Otro de los puntos abordados fue el tema Historia Argentina y del sector agropecuario y forestal, dando distintas opciones que debían señalar como verdadera o falsa

			FALSO %	VERDADERO %
		El modelo Agroexportador comenzó en 1945	27,4	13,7
		El modelo de Sustitución de importaciones comenzó 1930	21,4	15,7
		La producción de carne y cuero ,comienza época colonial	12,4	19,5
		En 1880 llegaron los primeros IMIGRANTES procedentes de Europa	14,5	19,5
		5El avance de la frontera agrícola por cultivo de soja transgénica se da desde el siglo XIX	14,5	11,9
		EL uso del QUEBRACHO permitió la realización vías ferrocarril	9,8	19,7

Valores expresados en %

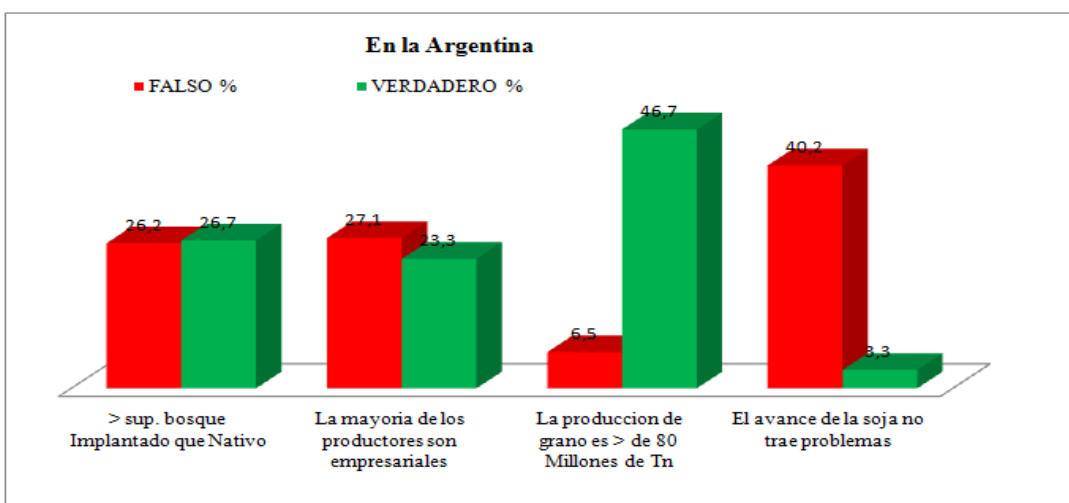
En otro orden se les pidió a los encuestados fue que eligieran una región Agroproductiva de Argentina, que indicaran que provincias la integraban y las producciones más importantes



Valores expresados en %

Los resultados muestran por un lado la cantidad de estudiantes que no contestan, y el peso que tiene en la elección la región Pampeana sobre el total de respuestas obtenidas. Si bien no se muestran en este apartado se visualizó en las encuestas un buen nivel de conocimientos en cuanto a las provincias que lo integran y las principales producciones que se realizan.

Indagamos asimismo temas generales relacionados con la realidad del sector mostrando una diversidad de situaciones en cuanto a los ejes elegidos



Valores expresados en %

SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

Una primera consideración desde el punto de vista pedagógico, en todos los encuentros las actividades prácticas son grupales y participativas.

El enfoque de sistemas es parte de uno de los núcleos temáticos en el desarrollo del curso, para la comprensión de los sistemas productivos. Por ello, más allá de los abordajes teóricos que permiten entender los aspectos conceptuales de la teoría de sistemas, su comprensión se centra en las visitas a establecimientos productivos, ya que posibilita vivenciar y comprender el funcionamiento de aquellos. Para tal fin los estudiantes tienen un encuadre conceptual previo a la salida al campo y una preparación de la misma con una guía de observación. Realizan una primera visita y son recibidos por productores/as y/o encargados de los establecimientos productivos, quienes asumen una función docente. Luego se trabaja en el aula durante tres encuentros, profundizando conocimientos de los subsistemas: natural, tecnológico y socioeconómico, luego se vuelve a realizar una segunda salida de síntesis y cierre, en la que además realizan una serie de prácticas a campo sobre suelo, cultivos, etc.

En cuanto al tema ciencia se destaca que una gran mayoría han manifestado que abordaron este tema en la educación secundaria, con dispares conocimientos sobre los ejes que lo atraviesan. Si bien se han desarrollado distintas experiencias en el transcurso del curso, durante el año 2015 se trabajó en cada comisión con un investigador de la institución quien explicó a partir de distintas consignas el tema abordado en su investigación, y los pasos que había realizado para la generación de conocimiento, relacionándolo con aspectos conceptuales del tema ciencia y su aplicación al sector agropecuario y forestal

En cuanto al tema historia es dispar y heterogéneo el nivel de conocimientos que traen. Desde hace varios años los estudiantes realizan un trabajo de búsqueda en su lugar de origen que permite referenciar a experiencias vivenciales el proceso de evolución histórica sectorial, mediante una guía orientativa, en la que incluyen además la realización de entrevistas a referentes locales y sistematización de datos relacionados con la historia del sector agropecuario, forestal o agro/foresto industrial de su lugar de origen. El objetivo de la unidad temática es comprender, a los procesos históricos como elementos dinámicos y condicionantes de la actual realidad agropecuaria y forestal.

En cuanto a regiones productivas, en este núcleo temático se promueven actividades que posibilitan a los estudiantes conceptualizar y conocer los circuitos productivos más significativos y los actores que participan en las regiones de Argentina. Para tal fin se hace un abordaje territorial analizando diferentes dimensiones del sector agropecuario y forestal

En los encuentros de las regiones productivas además se utilizan videos referidos al tema que se aborda y también una selección de artículos periodísticos relacionados con la realidad y actualidad del sector agropecuario y forestal.

CONSIDERACIONES FINALES

Más allá de las complejidades que atraviesan la temática, entendemos que los resultados presentados nos permiten realizar una serie de consideraciones relacionadas con el trabajo que desarrollamos en aula. El trabajo es una aproximación al conocimiento de estructuras cognitivas previas, como lo plantea Ausubel (1973).

En tal sentido, se puede apreciar que la gran mayoría no han abordado el enfoque de sistemas en la educación secundaria. Esta situación nos lleva como docentes a revisar las estrategias didácticas que se seleccionan para poder abordar el tema, en procesos de abstracción y referencias empíricas sobre las realidades de los distintos sistemas productivos abordados. Esta manera de ver el sector agropecuario y forestal como un sistema y sus complejidades los acompañará durante toda su carrera y su práctica profesional.

En cuanto al tema Ciencia, la mayoría ha visto este tema en su formación secundaria, y conocen los aspectos básicos abordados en la encuesta realizada. En cuanto al curso, el contacto directo con investigadores es una estrategia que permite comprender y profundizar características del conocimiento y método científico aplicado, como parte de su futuro profesional

En relación al tema historia, el trabajo que realizan sobre su lugar de origen (“historia de mi pueblo”) los acerca a la temática de otra manera, y en comisión se trabaja una dinámica de plenarios que posibilita en grupo comparar distintas trayectorias de otros compañeros que se plasman en una línea de tiempo. Entendemos que esa forma de volver a mirar la historia

genera aprendizajes significativos, que les permite acercarse al tema de una manera novedosa.

Finalmente, en el transcurso del curso se promueven espacios de debate y discusión en temas que están relacionados con los contenidos del curso y la realidad del sector agropecuario, buscando problematizar y generar pensamientos críticos, desarrollando capacidades en el proceso de aprendizaje como lo plantea Gagnè (1987). En esas situaciones afloran conocimientos y situaciones heterogéneas, relacionadas con sus distintas trayectorias (por lugar de origen, formación, experiencias previas)

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Buenos Aires. Ed. El Ateneo.

Carrascosa Alis, J (.2005).El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte i). Análisis sobre las causas que las originan o mantienen. Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias, año/vol. 2, núm. 2.

Gagné, R. M. (1987) Las condiciones del aprendizaje. 4ª edición. México, Trillas.

Rivas Navarro, M.(2008) Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Documento de trabajo N 19. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid, España.

Una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas de Ciencias Exactas de la UNLP: el trayecto sobre microscopía.

- ❖ FRANCISCO SPERONI | franciscosperoni@gmail.com
- ❖ LEONORA KOZUBSKY | kozubsky@biol.unlp.edu.ar
- ❖ MARÍA TERESA DEL PANNO | mariatdelpanno@gmail.com
- ❖ MARCELO PARDO | marcelofpardo@yahoo.com.ar
- ❖ SUSANA MORCELLE | morcelle@gmail.com
- ❖ OSVALDO CAPPANNINI | cappa@iflysib.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Se presenta la generación, desarrollo y algunos resultados iniciales de una experiencia de articulación, vertical y horizontal, entre asignaturas de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP). Una característica distintiva de esta experiencia estriba en que la articulación se centró en la elaboración de una propuesta de recorrido para el aprendizaje del uso de microscopio y otros instrumentos ópticos necesarios para el desempeño profesional de varias carreras de la Facultad asociadas a salud, ambiente y tecnología. Los resultados iniciales alientan la continuidad del proceso emprendido que implica el análisis y reformulación de recorridos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Microscopio, aprendizaje, articulación entre asignaturas

INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio universitarios están corrientemente organizados según recorridos lineales donde la integración de conocimientos y la articulación entre asignaturas se suponen implícitas y garantizadas. La realidad de los cursos insertos en estos planes nos dice otra cosa: muchos conocimientos aparecen inconexos en nuestros estudiantes. Esta desconexión puede deberse a distintos factores, por ejemplo el tiempo que transcurre entre una materia y la siguiente en que se retoma un tema o concepto o la diferencia de vocabulario o enfoque en las distintas materias que tratan un mismo tema. Sobre todo en los primeros años de carreras como las de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, el programa de cada asignatura está constituido por una serie de unidades temáticas, con objetivos y propósitos formativos generalmente limitados a la propia disciplina (por ejemplo, en cursos de Química, Física o Biología) más que a la profesión en cuyo plan están insertos (Dienstag, 2011; Sadovnik, 2001). El perfil de egreso es el referente desde donde se construye el plan de formación traducido a un recorrido para el estudiante a fin de habilitarse en la profesión. La identidad profesional del egresado queda fijada desde el perfil de egreso, en un proceso intencional de selección tanto de competencias como de contenidos culturales, orientaciones formativas y modelos profesionales. Queda así puntualizado lo que debe ser aprendido y enseñado para lograr los propósitos formativos expresados en el perfil (Serey y Barrios, 2012). Las discusiones sobre articulación entre asignaturas surgen habitualmente al replantearse institucionalmente esos planes de estudio conduciendo a cambios, sobre todo, en correlatividades u orden de asignaturas en el plan. Es muy infrecuente que estos cambios se profundicen hasta incluir los contenidos de cada curso (Dienstag, 2011; Azzalis *et al*, 2012; Bolender *et al*, 2013; Husband *et al*; 2014; You y Delgado, 2014). Menos aún considerar el aprendizaje de algún contenido como resultado de un proceso que incluye un conjunto de asignaturas.

La identificación de estructuras mediante instrumentos de observación implica poder interpretar lo registrado con los sentidos desde un marco teórico específico. En el caso del microscopio óptico, por ejemplo, expresar las características de lo incluido en el portaobjeto requiere no sólo de un conjunto de habilidades desarrolladas sino también de la interpretación de lo observado desde la teoría específica. Esta concatenación de conocimientos y destrezas exige tiempo de maduración además de ejercitación lo cual implica un proceso que abarcará varias asignaturas.

LA IDEA DEL TRAYECTO DE ASIGNATURAS COMO ÁMBITO DE ARTICULACIÓN

Docente 1: “¿Cómo?! ¿Cómo que les cuesta describir lo que ven al microscopio?”

Docente 2: “Sí. Eso es lo que dicen en la encuesta sobre dificultades que tuvieron en la semana, que hicimos el viernes pasado”.

Docente 3: “Pero eso es lo que encuentro reiteradamente en los parciales que tomo...”

Este diálogo fue el inicio de la constitución del “*Trayecto sobre microscopía*” que surgió de la observación de docentes de la cátedra de Anatomía e Histología al consultar a los alumnos sobre las dificultades que encontraban en temas abordados en la semana, como una cuestión particular citada por la mayoría de los estudiantes: la dificultad de describir los preparados observados al microscopio. En las reuniones de asesoramiento del Espacio Pedagógico con esta cátedra y Farmacobotánica, se identificó a esta dificultad como común por lo que se decidió ampliar la reunión invitando a todas aquellas materias que involucraran observación al microscopio. Así se realizó una primera reunión a mitad del 2013 invitando a docentes de ambas cátedras y a los de Biología, Hematología, Microbiología, Parasitología, Micología, Biología Vegetal, Histología, Química Clínica y Física II (CiBEx) como integrantes de un recorrido de asignaturas involucradas en el aprendizaje del uso de instrumentos como el microscopio, observándose que la dificultad identificada se reiteraba en todas las materias presentes. Se decidió continuar estos encuentros (que aún prosiguen) coincidiéndose en los objetivos planteados: 1) constituir un trayecto para abordar microscopía en CiBEx (implica mantener reuniones periódicas de los docentes para evaluar el desarrollo del trayecto) y Ciclo Superior; 2) compartir y discutir el material sobre microscopía que se está usando en cada asignatura; 3) identificar las necesidades de materias de Ciclo Superior respecto de esta herramienta; 4) acordar la perspectiva del Trayecto (consensuar lenguajes, establecer herramientas metodológicas necesarias y su inclusión en el recorrido de enseñanza, establecer etapas y la inserción de actividades de microscopía en cada una, por ejemplo); 5) articular el aporte de cada asignatura en la perspectiva acordada y 6) establecer modos de evaluación de logros obtenidos durante el proceso de innovaciones en cada asignatura y del trayecto planteado. La intención del Trayecto fue la de generar un ámbito de vinculación de los planteles docentes de las diferentes materias a lo largo de las carreras de Farmacia y Licenciaturas en Bioquímica, Física Médica, Biotecnología y Biología Molecular, Óptica Ocular

y Optometría y Ciencia y Tecnología de Alimentos, para intercambiar experiencias, identificar problemas y proponer soluciones que devengaran en un mejor desempeño de los estudiantes frente al microscopio. Surgió así la necesidad de estructurar por niveles la aproximación del alumno con el instrumento: plantear una primera instancia de familiarización con el instrumento para luego desarrollar la capacidad de observación particular de cada disciplina. En este contexto se indicaron dificultades de los alumnos para trabajar independientemente, guiados tanto por una consigna abierta como en búsquedas de estructuras particulares. “Se ponen impacientes”, “no se detienen a mirar en detalle”, “no se esmeran en la descripción, dicen unas palabras y listo”, “se desesperan si no encuentran inmediatamente lo que se propone buscar”, “les lleva mucho tiempo encontrar lo que se les propone buscar” fueron frases indicativas del diagnóstico docente señalándose asimismo que los estudiantes no diferenciaban modelo de realidad y presentaban dificultades para expresarse oralmente y por escrito. Así se inició un trabajo entre asignaturas, de reflexión sobre lo propio, comparación con los otros y, sobre todo, búsqueda de un recorrido necesario para el aprendizaje de lo concerniente, en este caso, con microscopía estableciendo acuerdos y reformulaciones acordes con las actividades de cada curso teniendo como meta un recorrido progresivo, evitando repetir el tratamiento de ciertos temas ni tratar otros sin la base necesaria.

EL TRABAJO REALIZADO Y ALGUNOS RESULTADOS

En las reuniones realizadas cada docente expuso su problemática en base tanto a su percepción y experiencia como a los datos concretos provenientes de encuestas o exámenes parciales o finales. Desde este intercambio se comenzó a proponer cambios en el trabajo de cada curso. Por ejemplo, se sugirió que en Biología no se enseñara tinción de Gram o que en diversas asignaturas se utilizara como patrón de medida al eritrocito (célula presente en muchos preparados histológicos y/o muestras biológicas con un tamaño bastante constante en distintos individuos). El Trayecto permitió asimismo, explicitar objetivos y actividad concreta desarrollada por cada curso en torno al uso de distintos instrumentos ópticos, además de reflexionar sobre las diferentes tareas que presuponen el uso del instrumental y la interpretación y descripción de cada preparado. Al mismo tiempo se puso en evidencia una alta superposición de tareas en cada curso ligadas al aprendizaje del uso del

microscopio. En este sentido, gran parte de las discusiones apuntaron a delinear el recorrido de aprendizaje a seguir, definiendo etapas a las cuales remitirse en cada asignatura intentando que cada una cubriera aspectos de esas etapas sin superposición de objetivos. En este marco generó un Taller de Microscopía optativo para los estudiantes, especialmente los de primer año pero abierto a aquellos interesados en cualquier fase de sus carreras y complementario del recorrido de aprendizaje del uso de este instrumental realizado en las asignaturas respectivas. La estructura del Taller planteado debía respetar las etapas surgidas del análisis realizado por el Trayecto y constituir, al mismo tiempo, un esquema de pasos de aprendizaje a seguir en el recorrido realizado en los cursos regulares. El esquema del Taller, organizado en seis encuentros (ver Anexo 1), requirió de la explicitación de objetivos a alcanzar en cada etapa y una práctica básica en cuanto a la descripción, en un contexto académico, de lo observado con el mismo. A fin de comenzar a evaluar la situación, se elaboraron instrumentos adecuados para identificar el logro de los objetivos planteados en las etapas definidas. Un primer instrumento, a ser utilizado al final de Biología (primero en el orden temporal del Trayecto), se muestra en el Anexo 2.

Como prueba, este instrumento fue aplicado durante 2015 a una comisión de Biología y, con algunas modificaciones ampliatorias a otros contenidos específicos, a comisiones de los cursos de Biología Vegetal, Parasitología y Hematología (se encuentran en evaluación los resultados en otras asignaturas). Lo obtenido respecto de una de las preguntas se puede ver en las figuras 1 a 4. De acuerdo con la Figura 1, las respuestas correctas resultan mayoritarias en todos los ítems salvo el referido a la molécula de proteína en la que los estudiantes consideran posible su observación mediante un microscopio óptico. Esto persiste hasta cursos superiores (ver figuras 2 a 4). El curso de Biología está ubicado en el tercer semestre de las carreras nombradas, altura a la cual los estudiantes están completando tres semestres de Química y su segundo semestre de Física (Física II aborda Electricidad, Magnetismo y Óptica). Es importante destacar que las preguntas referidas a la pulga y al extendido sanguíneo fueron trabajadas en clase contemporáneamente a la realización de la encuesta. Se desconocen los argumentos de estos estudiantes para sostener que se puede ver una molécula de proteína utilizando un microscopio óptico (se precisaría entrevistarlos para poder profundizar); sin embargo, resulta preocupante esa mayoría de respuestas incorrectas en un tema que se supone debería estar claro incluso al comienzo del recorrido iniciado por

Biología. En los debates de los docentes del Trayecto, posteriores a estos resultados, se apuntó a la inserción de instancias de discusión en los cursos previos a Biología (sobre todo en las asignaturas de Química y Física) sobre modelizaciones, tamaños relativos y, sobre todo en Física, acerca de qué significa “ver” un objeto.

<p><i>Figura 1. Resultados de la pregunta 2, curso 2015 de Biología (tercer semestre de las carreras de CiBEx de Ciencias Exactas, UNLP).</i></p>	<p><i>Figura 2. Resultados de la pregunta 2 (con agregados), curso 2015 de Biología Vegetal (séptimo semestre de la Lic. en Biotecnología y Biología Molecular, Ciencias Exactas, UNLP).</i></p>
<p><i>Figura 3. Resultados de la pregunta 2, curso 2015 de Hematología (novenno semestre de Lic. en Bioquímica, Ciencias Exactas, UNLP).</i></p>	<p><i>Figura 4. Resultados de la pregunta 2, curso 2015 de Parasitología (decimoprimer semestre de Lic. en Bioquímica, Ciencias Exactas, UNLP).</i></p>

CONCLUSIONES

Se ha presentado un modo alternativo de articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias a través de la generación de un ámbito de trabajo cuyo nombre ya afirma la idea de proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo mostrado lo revela como una herramienta notablemente dinámica en la evaluación y reformulación de planes de estudio, del desarrollo de los programas de asignaturas y de la profundización en el análisis del aprendizaje de contenidos específicos. El contexto colectivo generado ha permitido evidenciar la superposición desarticulada de temas en los cursos y la construcción, también colectiva, de propuestas de recorrido ancladas en las necesidades profesionales de las carreras involucradas. Los instrumentos de diagnóstico generados (y en proceso de mejora), el Taller de Microscopía propuesto (como actividad extracurricular y orientador de las etapas necesarias para el aprendizaje buscado) y las reuniones sistemáticas en las que confluyen los docentes de asignaturas incluidas en el recorrido de aprendizaje, son algunos de los resultados de este colectivo que pretende constituirse en un equipo de trabajo pedagógico y didáctico en torno de temáticas específicas. En este contexto, por ejemplo, los resultados obtenidos constituyen, además de una herramienta de diagnóstico, un disparador de otras actividades de articulación. Es decir, el eje no está puesto en la identificación de errores sino en la evaluación de la

situación a fin de discutir cuestiones que involucran a cursos no necesariamente incluidos actualmente en el Trayecto. Resulta destacable indicar que el “Trayecto sobre microscopía” tuvo su origen en una evaluación diagnóstica en uno de los cursos en la que los estudiantes señalaron las dificultades que ellos consideraban importantes. La atención puesta por los docentes derivó en una jerarquización de dichas dificultades de donde surgió la detección de problemas similares en varias asignaturas. La idea de reunir a todas las asignaturas comprendidas en el recorrido de aprendizaje asociado a esas dificultades confluyó en la generación de un colectivo que se mantiene trabajando en lograr una reformulación de ese recorrido y de otros que van surgiendo al avanzar en la consideración del desarrollo de las carreras. Esta herramienta de articulación se ha mostrado eficiente no sólo en la detección y abordaje de dificultades de aprendizaje de microscopía sino que está permitiendo la valoración de articulaciones sobre otros aspectos de los cursos. Las discusiones en torno a microscopía también fueron útiles para detectar otros problemas y diseñar estrategias en varias asignaturas. Como ejemplo, en Anatomía e Histología se hizo evidente la problemática de la escala, ya que en ella se tratan aspectos moleculares, microscópicos y macroscópicos del cuerpo humano. Las relaciones entre estos tres niveles no son naturalmente detectadas por los estudiantes, por lo que se decidió trabajar explícitamente en una clase nueva y dedicada a este tema. El análisis de estas relaciones y el concepto de “qué se ve” al microscopio óptico resultaron centrales en la confección del cuestionario-guía para esa nueva clase.

BIBLIOGRAFÍA

Azzalis, L. A.; Giovarotti, L.; Sato, S.; Barros, N.; Junqueira, V. y Fonseca, F. (2012). *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 40 (3).

Bolender, D.; Ettarh, R.; Jerrett, D y Laherty, R. (2013). *Curriculum integration = Course disintegration: What does this mean for Anatomy? Anatomical Sciences Education*, 6(3).

Dienstag, J. (2011). *Evolution of the new pathway curriculum at Harvard Medical School: The new integrated curriculum. Perspectives in Biol. and Med.*, 54 (1).

Husband, A.; Todd, A. y Fulton, J. (2014). *Integrating Science and Practice in Pharmacy Curricula. American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (3): 1-8.

Petrucci, D., Badagnani, D., Pardo, M. y Cappaninni, O. (2014). Herramientas generadas para la transformación pedagógica de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Memorias de las IV Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas (IV IPECyT), páginas 95-100. Universidad Nacional de Rosario.

Serey, A. M. y Barrios, G. (2012). Revista de Docencia Universitaria, 10.

Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Of. Intern. de Educación), XXXI (4).

SunYou, H. y Delgado, C. (2014). Toward an interdisciplinary Science Curriculum: Analysis of the connections across Science Learning Progressions. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 4(1) Special Issue: 1854-1862.

ANEXO 1. ESQUEMA TENTATIVO DE ACTIVIDADES POR ENCUENTRO:

Cuestión de tamaño.

- Objetivos:

- Identificar el instrumento de observación/medición más adecuado para observar y describir un objeto de estudio, en función del objetivo propuesto.
- Iniciar experiencias de observación de objetos y vincular tamaño a medir con el instrumento de observación/medición.

- Actividades:

- Observación macroscópica: a ojo descubierto y con lupa
- Observación con microscopio.

Perdamos el miedo al microscopio: el microscopio no “come”.

- Objetivos:

- Familiarizarse con el uso básico del microscopio

- Iniciarse en el manejo básico de un microscopio
- Elaborar registros escritos y gráfico de lo observado

Las tareas de esta etapa deben ser análogas a la anterior pero con nuevos materiales, y que los estudiantes continúen efectuando registros escritos y gráficos de lo observado.

- **Actividades:**

- Se comienza la instrucción elemental en el manejo del microscopio.
- Continuar con observaciones de estructuras unicelulares y pluricelulares

La luz nuestra de cada día.

- **Objetivo:**

- Obtener imágenes de calidad a partir de diferentes muestras.

- **Actividades:**

- Manejo de los objetivos con diferentes aumentos.
- Empleo adecuado de la luz para diferentes preparados.
- Familiarización con diferentes opciones de luz y aumentos del microscopio.
- Cómo se recorre un preparado.

Dime cómo eres y te prepararé diferente.

- **Objetivo:**

- Experimentar diferentes alternativas de preparación de muestras para su observación al microscopio/lupa.

-

- **Actividades:**

- Observaciones de preparados sin montaje, preparados húmedos con y sin colorantes y tinciones permanentes, cortes.
- Armado por los estudiantes de sus propios preparados húmedos.
- Identificación de condiciones que debe tener el preparado.
- Realización de observaciones con materiales de diverso origen

A la búsqueda del tesoro.

- **Objetivo:**

- Identificar diferentes elementos en muestras reales.

- **Actividades:**

- Mostración de imágenes en pantalla.
- Desafío de encontrar los elementos mostrados en los preparados.
- Trabajo con materiales diversos para contemplar necesidades de diferentes asignaturas.

Estamos arribando al final.

- **Objetivo:**

- Evaluar conocimientos y habilidades adquiridas durante el taller.

- **Actividades:**

- Entrega de materiales aleatorios, búsqueda de elementos diversos y descripción de lo identificado.

- Observaciones de materiales ya enfocados en microscopio de fluorescencia.
- Balance final y encuesta a los alumnos

ANEXO 2. ENCUESTA UTILIZADA:

Explique brevemente si las siguientes proposiciones son verdaderas o falsas:

- -todas las células de un elefante son necesariamente más grandes que las de un mosquito
- -cuando en el microscopio óptico se usa un aumento mayor, conviene disminuir la intensidad de luz
- -para obtener más información sobre una muestra, conviene comenzar a observar un preparado con el mayor aumento posible

Indique con qué instrumento (microscopio óptico, lupa u ojo desnudo) observaría cada una de las siguientes estructuras:

- -una célula,
- -una molécula de proteína,
- -un riñón humano intacto,
- -un riñón de ratón intacto
- -una pulga

Explique si cree que con alguna/s estructura/s tendrá problemas/inconvenientes para la observación.

La lectura como recurso didáctico en cursos introductorios de química universitaria.

❖ VIRGINIA VETERE | veterere@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En este trabajo se presenta una experiencia realizada en un curso introductorio de química para carreras del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal del trabajo fue incentivar a los estudiantes a que se acerquen a los contenidos teóricos mediante actividades de lecturas periódicas y pautadas. La experiencia permitió ayudar a los alumnos a familiarizarse con el vocabulario científico, comprender mejor los temas tratados en clase y compartir diferentes estrategias a la hora de encarar la lectura de un texto de ciencia. Los resultados encontrados hasta el momento son alentadores. Se ha observado que el porcentaje de estudiantes que promocionaron el primer parcial es superior al de años anteriores.

INTRODUCCIÓN

La lectura, realizada dentro o fuera del aula, es un recurso utilizado en ciencias que permite a los estudiantes apropiarse de nuevos conocimientos, comparar distintos puntos de vista, establecer relaciones, analizar críticamente, plantear hipótesis, formular nuevas preguntas y enriquecer el vocabulario (Marbà 2009, Oliveras 2012).

Los textos de ciencias contienen fórmulas, gráficos y vocabulario científico que puede resultar difíciles de abordar para los estudiantes de los cursos universitarios introductorios. Así, es

necesario contar con alguna instancia en la clase que permita a los alumnos familiarizarse con la lectura de este tipo de textos (Sardà 2006).

En este trabajo se presenta una experiencia realizada en un curso introductorio de química para carreras del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal del trabajo es incentivar a los estudiantes a que se acerquen a los contenidos teóricos mediante actividades de lecturas periódicas y pautadas. En los últimos años hemos evidenciado que, a pesar de tener un régimen promocional, la mayoría de los estudiantes que acreditan la parte práctica de la materia Introducción a la Química, no logran hacerlo con la teoría. Las estadísticas en este sentido son muy preocupantes. Según un informe realizado por la Dirección de Estadísticas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, en el año 2013 sólo el 14% de los alumnos que comenzaron a cursar Introducción a la Química lograron promocionar (Minardi, 2015). Si bien existen diversos factores que contribuyen a estos resultados, algunos alumnos han manifestado que los contenidos teóricos se les hacen inabordables a la hora de estudiarlos para el parcial. Además de la complejidad y el alto nivel de abstracción de ciertos temas, los estudiantes expresan no estar habituados a estudiar clase a clase y generalmente esperan hasta los días próximos a la evaluación parcial para encarar el estudio de estos contenidos.

En este trabajo se relata la experiencia de utilizar la lectura periódica como estrategia para promover en los alumnos el estudio clase por clase de un contenido determinado. Para ello se ha elegido el tema "Estructura de la materia". Se propuso un trabajo de lectura en cuatro clases con el fin de acercar el tema gradualmente a los estudiantes. La experiencia fue realizada en una comisión de 45 alumnos.

Si bien el objetivo principal de esta actividad es estimular a los estudiantes para que intenten promocionar la materia; se espera que la experiencia pueda ayudar a desarrollar otras capacidades. En este sentido, los objetivos adicionales de la actividad fueron compartir diferentes estrategias a la hora de encarar la lectura de un texto de ciencia, familiarizarse con el vocabulario científico, mejorar las habilidades de justificación y argumentación, generar nuevas preguntas, estimular la participación en la clase, etc.

DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

La unidad didáctica “Estructura de la materia” se planteó en cuatro clases. Previo a cada una de ellas se propuso a los estudiantes lecturas y actividades relacionadas con estas. La lectura al inicio de una unidad resulta interesante para que los estudiantes puedan representarse los contenidos que van a estudiar y su utilidad; y durante el desarrollo de la misma sirve para contrastar ideas y apropiarse de nuevo vocabulario y formas de expresar (Sanmartí, 2011).

Todas las actividades tienen como objetivo general acercar los contenidos teóricos a los estudiantes, desarrollar distintas estrategias que puedan ser de utilidad a la hora de abordar otros textos y compartirlas con sus compañeros. Se han planteado diferentes consignas de acuerdo a la complejidad del texto y al conocimiento que se quiere promover. En todos los casos se ha sugerido bibliografía adecuada a la profundidad con que se encara el tema, sin embargo se dio la posibilidad a los estudiantes que seleccionaran un texto a su elección.

En las figuras 1, 2, 3 y 4, se muestran las actividades propuestas.

Actividad 1: Para la próxima clase leé los experimentos que llevaron al descubrimiento de la estructura atómica. Te sugerimos como lectura el libro “Química, la ciencia Central”, Brown, T.L.; LeMay, H.E.; Bursten, Cap.2. Traé el texto en versión electrónica o en papel para trabajar en clase.

Figura 1. Actividad de lectura 1.

La actividad 1 se planteó como un primer acercamiento al tema, tratando de reducir la distancia entre los estudiantes y el texto. Se eligió un texto de lectura relativamente sencilla, con una descripción más bien histórica de los hechos. Sin embargo, la lectura contiene algunos conceptos con los que los estudiantes de cursos introductorios de química no están familiarizados y que fueron útiles para explicitar que estrategias empleaban cuando se enfrentaban a vocabulario o conceptos desconocidos.

Durante la clase se dividió a los estudiantes en 4 grupos con un docente a cargo de cada uno de ellos con la función de moderador/orientador de la actividad. Cada grupo discutió sobre las estrategias que emplearon a la hora de encarar el texto, cuáles eran las ideas principales y qué cosas les llamaron la atención. Al finalizar la actividad se realizó una puesta en común de lo trabajado en cada grupo.

Actividad 2: Leé de algún libro de texto que elijas los siguientes temas: Dualidad onda-partícula. Principio de Incertidumbre de Heisenberg. Números cuánticos. Configuración electrónica. Regla de Hund y Principio de Exclusión de Pauli.

Cuestionario:

- 1) ¿Cuáles son las ideas más importantes del texto?
- 2) ¿Cómo puedo conectar estas ideas con los temas vistos en clases anteriores?
- 3) ¿Qué conceptos o información adicional necesito para comprender el texto?
- 4) ¿Para qué me sirvió leer este texto?

Bibliografía recomendada:

Brown, T.L.; LeMay, H.E.; Bursten; Química: La ciencia central. Cap. 6.

Chang, R.; Química. Cap. 7

Atkins, P.; Jones L.; Principios de Química. Cap. 1.

Figura 2. Actividad de lectura 2.

En las actividades 2, 3 y 4 se propuso a los estudiantes que luego de la lectura realizaran por escrito diferentes tareas que debieron entregar en la siguiente clase. Durante el transcurso de la clase se trabajaron estas mismas cuestiones mediante una discusión teórica, con participación de los estudiantes, y la resolución de problemas. A cada alumno se le hizo además una devolución por escrito de sus producciones.

Los conceptos estudiados en la actividad 2 tienen un alto nivel de complejidad y abstracción. Esta actividad tuvo como objetivo promover distintos niveles de lectura a través de preguntas de tipo evaluativa (pregunta 1), creativa (preguntas 2 y 4) e inferencial (pregunta 3) (Sardà 2006).

En la actividad 3 se intentó trabajar sobre la capacidad de resumir las ideas centrales, empleando el formato que a los estudiantes les parezca de mayor utilidad (resumen en forma de texto, gráficos, tablas, etc.).

Actividad 3: Leé de algún libro de texto que elijas los siguientes temas: Uniones químicas: iónicas y covalentes. Momento dipolar. Estructura de Lewis. Número de oxidación y carga formal.

Actividad:

- 1) Resumí lo que leíste sobre uniones químicas (utilizá como máximo una página). Podés usar cuadros, gráficos, tablas o lo que te parezca más útil como herramienta de estudio.
- 2) ¿Para qué son útiles las estructuras de Lewis? Enumerá los pasos básicos a seguir para construirlas.
- 3) ¿A qué elementos se aplica principalmente la regla del octeto? ¿Cuáles son las excepciones a esta regla? Mencioná al menos un ejemplo para tales excepciones.

Bibliografía recomendada:

- Brown, T.L.; LeMay, H.E.; Bursten; Química: La ciencia central. Cap. 8.
Chang, R.; Química. Cap. 9
Atkins, P.; Jones L.; Principios de Química. Cap. 2.

Figura 3. Actividad de lectura 3.

Un aspecto importante en la construcción del conocimiento es la desarrollar la capacidad de formular “buenas” preguntas (Sanmartí, 2011). A partir de la lectura de un texto, el objetivo de la actividad 4 es ayudar a los estudiantes a formular preguntas que les permitan extraer las ideas más importantes.

Actividad 4: Leé de algún libro de texto que elijas los siguientes temas: Geometría molecular. Modelo de la Repulsión de Pares Electrónicos de la Capa de Valencia.

Actividad:

Si tuvieras que ayudar a un compañero a extraer las ideas más importantes del texto que leyeron ¿qué preguntas le harías? Elaborá al menos 4 preguntas. ¿Qué respuesta esperarías obtener para cada pregunta?

Bibliografía recomendada:

Brown, T.L.; LeMay, H.E.; Bursten; Química: La ciencia central. Cap. 9 (sección 9.1, 9.2 y 9.3)

Chang, R.; Química. Cap. 10 (sección 10.1 y 10.2)

Atkins, P.; Jones L.; Principios de Química. Cap. 3 (sección 3.1, 3.2 y 3.3).

Figura 4. Actividad de lectura 4.

En la clase posterior a las actividades se realizó una encuesta a los alumnos con el objetivo de valorar los aspectos que encontraron de utilidad en ellas (Figura 5).

RESULTADOS

A partir del análisis de las actividades realizadas se ha observado que, en líneas generales, los estudiantes presentan dificultades para extraer las ideas principales de los textos trabajados y para justificar y argumentar una respuesta. Tal como han reportado otros autores en distintos contextos (Marbày Márquez, 2006), se ha observado que los alumnos frecuentemente subrayaban en el texto aspectos triviales. Esta dificultad puede deberse, entre otras causas, a que los modelos teóricos asociados a la lectura de un texto frecuentemente son implícitos y esto dificulta la comprensión y valoración de los conceptos más importantes por parte de los estudiantes (Sanmartí, 2011).

Encuesta sobre las actividades de lectura propuestas para el tema Estructura de la Materia.

Considerás que esta actividad te sirvió para:		SI	NO
1	Enriquecer tu vocabulario		
2	Familiarizarte con el vocabulario científico		
3	Mejorar tus habilidades de justificación y argumentación.		
4	Comprender mejor el tema		
5	Participar más activamente en las clases		
6	Llevar al día la materia		
7	Prepararte para el parcial		
8	Estimularte a promocionar la materia		
9	Mejorar tus herramientas de estudio		
10	Incorporar la lectura como una herramienta cotidiana de estudio		
11	Aumentar tu interés en el tema		
12	Aumentar tu capacidad de establecer relaciones con conceptos adquiridos en otras situaciones		
13	Plantearse nuevas preguntas		
14	Fomentar el gusto por la lectura		
Aspectos positivos de la actividad:			
Aspectos negativos:			
Sugerencias:			

- A continuación, se resumen los resultados más destacados de cada actividad:

1) Actividad 1: Este trabajo permitió compartir las estrategias de lectura que emplearon los estudiantes a la hora de encarar el texto. Los alumnos expresaron que no fue una tarea sencilla discriminar las ideas principales de las secundarias. Algunos estudiantes resaltaron la importancia de trasladar a un papel las ideas principales a modo de resumen y otros manifestaron que subrayar el texto era la forma que elegían. Se destacó la idea que “subrayar todo el texto es lo mismo que no subrayar nada” y de aquí la importancia de poder extraer las conceptos más relevantes.

En cuanto a la estrategia que utilizaron cuando se enfrentaban a vocabulario o conceptos desconocidos, algunos alumnos optaron por buscar estos conceptos antes de continuar leyendo, mientras que otros prefirieron llegar al final del texto para luego buscar o no la información necesaria. Un grupo de estudiantes manifestó utilizar como recurso previo a la lectura algún video buscado en internet para familiarizarse con el tema. Esto derivó en la discusión de cómo buscar información confiable de distintas fuentes.

2) Actividad 2: Como resultado de esta actividad se observó que fue dificultoso para los alumnos conectar las ideas del texto con conceptos vistos las clases anteriores (pregunta 2). Muchos estudiantes pudieron identificar la información o conceptos adicionales que necesitarían para comprender mejor el texto (pregunta 3). La mayoría de los alumnos manifestaron que la actividad les ayudó a entender mejor el tema durante el desarrollo de la clase.

3) Actividad 3: En este tercer trabajo se comenzó a notar una mayor capacidad para resumir las ideas principales. La mayoría de los estudiantes eligieron hacerlo en forma de texto, y sólo algunos optaron por cuadros o esquemas. Las preguntas 2 y 3, que son de tipo literal, fueron aquellas donde los estudiantes tuvieron menos dificultad para responder (Sardà 2006).

4) Actividad 4: A pesar que en todas las actividades se trabajó sobre el reconocimiento de las ideas principales, este último trabajo parece ser el más efectivo para este fin. Esto puede deberse a que luego de cuatro clases de tratamiento del tema los estudiantes hayan desarrollado más habilidades para distinguir las ideas principales o tal vez haya sido para ellos una herramienta más eficiente. Las preguntas elaboradas por los alumnos para extraer las ideas más importantes del texto fueron muy pertinentes y estaban expresadas en un vocabulario científico apropiado.

En cuanto a la encuesta, los datos mostrados en la figura 6 corresponden a las respuestas sobre los aspectos que los estudiantes valoraron como útiles de las actividades planteadas. Como puede observarse más del 90% de los alumnos encuestados considera que la actividad le sirvió para enriquecer su vocabulario, familiarizarse con el vocabulario científico, comprender mejor el tema y prepararse para el parcial. Además, el 70% de los alumnos considera que la actividad los estimuló para promocionar la materia.

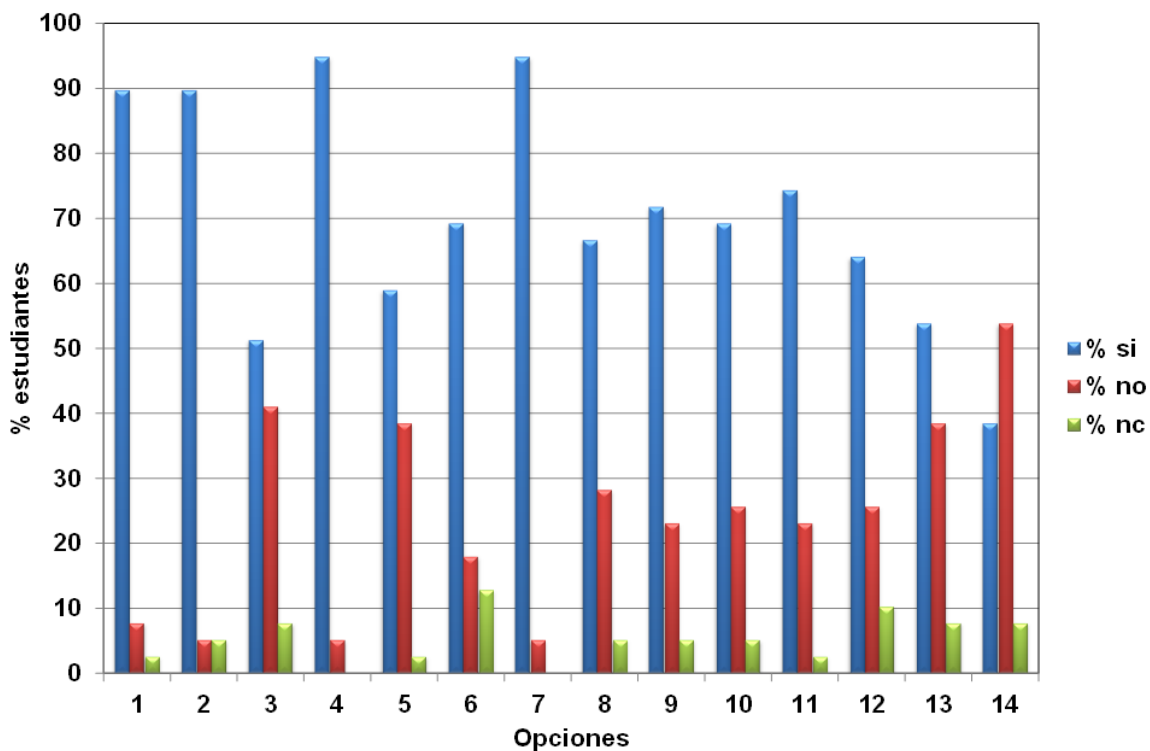


Figura 6. Resultados de la encuesta realizada sobre las actividades de lectura propuestas.

Unos pocos estudiantes valoraron como negativo la obligatoriedad del trabajo ya que les quitaba tiempo para otras materias. Entre los aspectos positivos de las actividades, los estudiantes resaltaron que una lectura previa a la clase les permitió llevar al día la cursada y los ayudó a comprender mejor el tema.

Los resultados obtenidos hasta el momento son alentadores. El porcentaje de estudiantes que promocionaron el primer parcial, cuyo contenido teórico fue exclusivamente el de las lecturas propuestas, fue de 37 %. En los años 2013 y 2014 el porcentaje de alumnos que

promocionaron el mismo parcial fue 6 y 11% respectivamente. Es importante resalta que todos estos datos corresponden al re dictado en el segundo semestre de la materia Introducción a la Química, en comisiones con aproximadamente 40 estudiantes y conservando parte del equipo docente. Si bien no podemos afirmar con certeza que el aumento en el número de promocionados se deba exclusivamente a las actividades propuestas, consideramos que éstas han contribuido positivamente en los resultados alcanzados.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la encuesta realizada, casi la totalidad de los estudiantes manifestaron que las actividades les fueron útiles para prepararse para el parcial y desarrollar ciertas capacidades. Estas respuestas van el mismo sentido que las resultados encontrados en cuanto al porcentaje de alumnos que promocionaron el primer parcial respecto a los años anteriores (37% en 2015 y aproximadamente 10% en 2013 y 2014).

Se ha observado que los alumnos presentan dificultades para encontrar las ideas principales y para argumentar sus repuestas. En este sentido, la elaboración de preguntas resultó ser una herramienta útil para distinguir ideas principales de secundarias (actividad 4).

Como expresan Wellington & Osborne (2001), "la lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico bien establecido, sino que es una forma de construirlo y utilizarlo".

BIBLIOGRAFÍA

Marbà, A.; Márquez, C. (2006): «*Learning to read biology (reading to learn biology)*», Comunicación presentada a la VI th Conference of ERIDOB, Londres.

Institute of Education.

Marbà, A., Márquez, C.; Sanmartí, N. (2009). *¿Qué implica leer en clase de ciencias? Reflexiones y propuestas. Alambique 59.*

Minardi, G.; Duchowney, G.; Kudraszow, N. (2015) Informe de Trayectorias Estudiantiles, Dirección de Estadísticas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata.

Oliveras, B.; Márquez Bargalló, C.; Sanmartí, N. (2012). Aprender a leer críticamente. Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales. N. 70, 37-45.

Sanmartí, N. (2011). Leer para aprender ciencias. Leer.es.

Sardà, A.; Márquez, C.; Sanmartí, N. (2006): «Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias», en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, n. 5, vol. 2, 290-303.

Wellington, J.; Osborne, J. (2001). Language and literacy in science education. Buckingham: Open University Press.

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA VETERINARIA Y LA AGRONOMÍA.

Trabajo en grupos en el aula universitaria.

- ❖ **BETTINA GRACIELA BLOTTO** | bettinablotto@hotmail.com
- ❖ **STELLA MARIS RAMÍREZ** | stellamramirez@gmail.com

*Facultad de Odontología | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación |
Universidad Nacional de La Plata*

INTRODUCCIÓN

La agenda educativa interpela a la enseñanza universitaria, transformándola en un campo propicio para la reflexión de las prácticas docentes. Por ello, es posible repensar la docencia universitaria tradicional: centrada en el profesor y en la transmisión de conocimientos que son memorizados por los estudiantes, sin tener en cuenta las experiencias personales o el contexto en el cual pueden ser capaces de aplicar lo aprendido. En este contexto, la organización del programa de la cátedra, la explicación de los temas, la selección de los trabajos prácticos y la evaluación de los estudiantes son tareas más que suficientes para cumplir con su función como docente universitario. Al decir de Morales Vallejo, 2008: “El objetivo de la docencia es que los alumnos aprendan”, y para ello es preciso focalizar la atención en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; acompañar la formación de profesionales idóneos que no se limiten a saber los contenidos de las diferentes cátedras, sino que logren aplicar lo aprendido en nuevas situaciones, que intervengan en cuestiones de interés social, que trabajen con problemáticas contextualizadas, que puedan integrar equipos de trabajo con sus compañeros, que desarrollen actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico, y que asuman la tarea grupal con responsabilidad, compromiso y respeto. Estas nuevas metodologías en la

enseñanza universitaria y las experiencias de innovación docente experimentadas, ponen de manifiesto las ventajas que ofrece plantear el trabajo grupal de los estudiantes como una estrategia metodológica de gran interés, con mejoras significativas en el rendimiento académico y en las actitudes hacia el aprendizaje (Watts et al., 2006). Es en este contexto donde el aprendizaje entre pares emerge como estrategia de colaboración grupal, se aportan elementos formativos que enriquecen la interacción y superan el énfasis de la enseñanza tradicional caracterizada por el esfuerzo individual y solitario.

Pensar hoy en equipos de trabajo para organizar las clases en el nivel universitario, no significa imaginar conjuntos de estudiantes que se reúnen con intención de leer una guía de estudio y completarla. Coincidiendo con López Noguero (2007), el docente universitario debe trabajar colaborativamente con los grupos de estudiantes, realizando un giro significativo desde diferentes puntos de vista (pedagógico, epistemológico y psicosocial), recurriendo a la búsqueda de nuevas estrategias que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración.

Asimismo, se reconoce que la utilización de las dinámicas grupales promueve el desarrollo cognitivo y socio – afectivo en los estudiantes que las practican.

La tarea resulta compleja e implica una metodología participativa que se desarrolle con compromiso y responsabilidad, que genere diálogos, que permita encuentros y desencuentros de opiniones, que favorezca el intercambio no sólo de conocimientos, sino también de vivencias y sentimientos, que promueva la comunicación interpersonal y conceda protagonismo a los estudiantes para lograr la construcción de saberes y desarrollar capacidades de comunicación, de intercambio y de explicación, y actitudes de respeto, compromiso, autonomía y solidaridad.

Por consiguiente, el interjuego entre estudiantes está orientado a cultivar el ser, el saber, el saber hacer y el saber convivir a través de las áreas socio-afectivas, psicomotoras y cognoscitivas. De este modo, se otorga importancia a los contenidos temáticos como así también a los procedimientos que se ponen en práctica, al desarrollo de actitudes y valores vinculados con la formación de ciudadanía autónoma, responsable y comprometida.

En la actualidad, existe una idea muy presente en las aulas acerca de la utilización del trabajo

en equipos; aunque rara vez se analizan los efectos cognitivos y afectivos que su práctica determina en la formación de los futuros profesionales. Vinculado con ello, es posible señalar la importancia que tiene para los estudiantes universitarios el trabajar juntos en la construcción de significados, en la exploración, en la explicación y el debate sobre los temas de la clase. En consecuencia, se adquieren conocimientos pero también habilidades para ser autónomo, para buscar información, para establecer relaciones entre diferentes conceptos aprendidos, para resolver cuestiones y poner en juego la metacognición (Ramírez, et al., 2012).

OBJETIVO

Generar un espacio de interacción recíproca en el que los estudiantes discutan, reflexionen y se apropien de conocimientos, habilidades y actitudes que puedan aplicar a próximas situaciones problemáticas como así también enriquecer su formación profesional.

METODOLOGÍA

La metodología se enmarca en el contexto de una investigación evaluativa. Desde un paradigma crítico – interpretativo se plantea la posibilidad de utilizar procedimientos cualitativos y cuantitativos, tales como: observaciones para registrar acontecimientos, modos de actuación, intervenciones; análisis de documentos y material bibliográfico y triangulación con la intención de contrastar opiniones, fuentes, recursos e información.

A través de la implementación de las dinámicas de trabajo se obtuvieron datos que pudieron sistematizarse en dos tipos de documentos escritos: las producciones abiertas de los relatos registrados por el docente responsable y el registro observacional realizado por un integrante del equipo de investigación, con la intención de recabar información, analizarla y contrastarla a partir de los aportes brindados.

Se utilizaron dos dimensiones de análisis: socio-afectiva y académica. A su vez, cada dimensión estaba conformada por un conjunto de indicadores con su correspondiente escala de valoración: MB (muy buena), B (buena), R (regular) y NL (no lograda). La muestra estuvo integrado por 24 alumnos que cursaban la asignatura “Psicología Odontológica”, correspondiente al segundo año de la Facultad de Odontología, divididos al azar en grupos de no más de cuatro integrantes.

Se trabajaron los temas de la asignatura con diferentes estrategias: resolución de problemas, lectura e interpretación de material bibliográfico con soporte de TIC, interpretación de textos y formulación de preguntas. En todos los casos se utilizaron dinámicas basadas en el aprendizaje en equipo. En cada clase se trabajó cíclicamente en tres momentos:

- Inicial de presentación de la temática y la explicitación de las ideas que tienen los estudiantes sobre el tópico en cuestión,
- Desarrollo destinado a la profundización, contrastación y síntesis de los conceptos fundamentales.
- Cierre de recuperación de las ideas más significativas.

Se presentó la temática correspondiente a la clase dando los fundamentos iniciales y las cuestiones que debían trabajarse en grupos. Se otorgó un tiempo de lectura de la consigna para resolver y se realizaron las aclaraciones pertinentes. Se invitó a los alumnos a conformar grupos de manera espontánea. Cada grupo analizó el problema planteado y definió las estrategias para su concreción. Se estableció el tiempo para la resolución de las cuestiones presentadas, la puesta en común y la presentación de los informes finales.

Para sistematizar el trabajo realizado en cada grupo se contemplaron dos dimensiones de análisis: socio-afectiva y académica (adaptado de Panitz, 2004) con sus respectivos indicadores.

En la *dimensión socio-afectiva* se establecieron cinco indicadores: Promueve la interacción entre estudiantes y docente; ayuda a construir relaciones positivas; desarrolla la habilidad de adoptar la perspectiva de los otros; facilita la integración de grupos minoritarios y se construye un sentimiento grupal

En la *dimensión académica* se seleccionaron los siguientes indicadores: promueve la capacidad de pensar críticamente; contribuye a la mejor comprensión del tema; potencia el desarrollo de la comunicación oral; ayuda a los estudiantes a mantenerse implicados en la tarea e interés de los estudiantes por la temática.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los porcentajes obtenidos en los diversos indicadores de

acuerdo a la escala de valoración diseñada.

Indicadores	MB	B	Regular	No se logra
Promueve la interacción entre estudiantes y docente.	19 79.16%	2 8.33%	2 8.33%	1 4.16%
Ayuda a construir relaciones positivas.1	17 70.83%	3 12.5%	3 12.5%	1 4.16%
Desarrolla la habilidad de adoptar la perspectiva de otros compañeros.	14 58.33%	6 25%	2 8.33%	2 8.33%
Facilita la integración de grupos minoritarios.	17 70.83 %	4 16.66%	2 8.33 %	1 4.16 %
Se construye un sentimiento grupal.	16 66.66 %	5 20.83 %	2 8.33 %	1 4.16 %

Tabla 1. Porcentajes obtenidos en los indicadores de valoración de la Dimensión socioafectiva.

Indicadores	MB	B	Regular	No logra
Promueve la capacidad de pensar críticamente.	13 54.16 %	8 33.33 %	2 8.33%	1 4.16 %
Contribuye a la mejor comprensión del tema.	19 79.16 %	4 16.66 %	0 0 %	1 4.16 %

Potencia el desarrollo de la comunicación oral.	14 58.33 %	6 25 %	3 12.5 %	1 4.16 %
Favorece el compromiso en la tarea.	18 75%	3 12.5 %	2 8.33 %	1 4.16 %
Incentiva el interés por la temática.	19 79.16 %	3 12.5 %	1 4.16 %	1 4.16 %

Tabla 2. Porcentaje de los indicadores de valoración de la Dimensión académica.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran el entusiasmo, el compromiso y la mejor comprensión de la temática lograda por un número significativo de los estudiantes frente a este tipo de trabajo. Más del 70,8% de los estudiantes alcanzó una buena integración en el trabajo, con apropiación de conocimientos, fortalecimiento en la relación vincular y acciones socio-afectivas de compañerismo, respeto, responsabilidad y solidaridad.

El nuevo estilo de trabajo implicó un mayor protagonismo de los alumnos en la tarea, fomentando la labor colaborativa, autónoma y permanente.

Con relación a la dimensión académica, se observó una variedad de comportamientos: la lectura de consignas, los comentarios acerca de la situación planteada, la explicitación de preconcepciones, la recuperación de los saberes aprendidos en otras asignaturas son aspectos que se incrementan en función de la participación más activa de los estudiantes.

Respecto a la dimensión socio-afectiva, se percibieron diferentes modos de actuar que mejoraron durante el plan de trabajo semestral. El número de estudiantes que logra interactuar con sus pares, que intercambia opiniones, que reflexiona críticamente, que toma posición frente al planteo de discursos, aumenta de modo notable. El debate entre compañeros contribuyó a la interpretación de los conocimientos científicos, otorgándoles

más confianza sobre los posibles logros.

Para aprender ciencia es necesario poder comunicarse con los otros, y es allí donde la interacción entre pares se convierte en una herramienta poderosa. El pequeño grupo podría constituir una primera instancia para validar o no una proposición científica. El acto de verbalizar argumentos a un compañero y el de recibir explicaciones de otros proporcionan a los estudiantes la oportunidad de ensayar modos de expresión en términos científicos, libres de las presiones –reales o imaginarias– por la presencia del profesor.

En síntesis, es posible afirmar que el clima de trabajo es cada vez más favorable y enriquece aspectos tanto cognoscitivos como sociales y afectivos; reconociéndose además, el valioso aporte que otorga el trabajo en equipo al desarrollo de competencias vinculadas con el campo laboral de los futuros profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

López Noguera F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria* Madrid: Narcea.

Morales Vallejo, P. (2008). "Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender". En Prieto Navarro, L. (Coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Panitz, (2004). Editorial "The case for Student Centered Instruction via Collaborative Learning Paradigms". *The Journal of Student Centered Learning*, 2 (1).

Ramírez, S., Rimoldi, M., Sala, A.; Peñalva, A. & Blotto, B. (2012) *Aprendizaje entre pares en la enseñanza odontológica Informe presentado en la Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional La Plata*.

Watts, F.; García Carbonell, A. y Llorens, J. A. (2006): "Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar". En: Watts, Frances, y García Carbonell, A. (dir.): *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*, pp. 1-9. Editorial de la UPV.

Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Videos documentales: un recurso no formal para la integración de los conceptos de epidemiología y salud pública básica.

- ❖ **ESTELA BEATRIZ BONZO** | ebonzo@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **KARINA ZUBIRI** | zugak@yahoo.com.ar
- ❖ **MARÍA CECILIA GORTARI** | mcgortari@gmail.com
- ❖ **NINFA RODRÍGUEZ MENDOZA** | ninfarome@yahoo.com.ar
- ❖ **RAÚL MÜLLER** | rmuller@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **EXEQUIEL RAINERI** | exequiuel_agraria@hotmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La Epidemiología es una ciencia básica relacionada con la Salud Poblacional (Almeida Filho, 2008) ya que, al estudiar los eventos beneficiosos y perjudiciales que suceden en una población, ayuda a conocer y resolver problemas poblacionales de salud. En el curso Epidemiología y Salud Pública Básica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV UNLP) se dictan contenidos iniciales del Área de Medicina Preventiva Veterinaria y Salud Pública donde el alumno se familiariza con el lenguaje, métodos y herramientas de la Epidemiología.

Los objetivos generales del Curso de Epidemiología y Salud Pública Básica son:

Desarrollar en el estudiante de Medicina Veterinaria la metodología necesaria para observar, describir y analizar la frecuencia, distribución y determinantes de los fenómenos que afectan a las poblaciones animales, en particular la enfermedad y los factores de sanidad, con reflejo en la salud pública y en los ecosistemas.

Los contenidos del curso se dictan en Actividades Presenciales Obligatorias (APO). La última APO consiste en una actividad integradora de todos los contenidos dictados. En cursos anteriores esta actividad era teórica práctica, pero este año y en función de experiencias previas con el uso de recursos no convencionales (Gortari y col., 2010^a), se resolvió llevar a cabo una innovación pedagógica mediante el uso de un video documental.

En el grupo se trabaja desde el año 2008 con diferentes herramientas tales como películas, dibujos animados, noticias periodísticas entre otras (Gortari y col., 2010^b). Con el uso de estos recursos se busca disminuir las diferencias en la comprensión de situaciones relacionadas con la Salud Pública que para los alumnos eran nuevas y para los docentes del curso eran conocidas (Carlino, 2007). Las enfermedades, particularmente las infecciosas, han sido tratadas desde diferentes expresiones artísticas (libros, música, cine). El caso particular del cine (de ficción o documental), al combinar imagen, sonido y sentimientos, involucra al espectador en las historias relatadas (Fresnadillo Martínez et al., 2005). En la experiencia aquí relatada se seleccionó el video documental *Fiebre hemorrágica argentina, un riesgo latente*. Este video, disponible en <https://vimeo.com/6801631> fue elaborado por "2dproducciones.com.ar" en septiembre de 2007 con el apoyo del Consejo de Médicos de la Provincia de Córdoba y la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

OBJETIVO

Integrar los conocimientos del curso de Epidemiología y Salud Pública Básica mediante la observación y el análisis de un video documental sobre una enfermedad zoonótica como Fiebre Hemorrágica Argentina.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta actividad se desarrolló en la APO de integración, al final del curso, porque los docentes pensamos que el recorrido curricular de los alumnos en el curso permitiría aprovechar al máximo la experiencia y cumplimentar el objetivo planteado.

Se seleccionó el video "*Fiebre Hemorrágica Argentina, un riesgo latente*" debido a su relevancia en nuestra actividad profesional. La Fiebre Hemorrágica Argentina, también conocida como

Mal de los rastrojos, es una enfermedad infecciosa endémica en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, sur de Córdoba, sur de Santa fe y este de La Pampa, asociada a la actividad agropecuaria que puede afectar a todos los habitantes de la región. Es una zoonosis producida por el virus Junín, cuyo reservorio son los roedores silvestres de la especie *Calomys musculus*. El documental hace referencia a hechos emblemáticos como la aparición de los primeros casos (1953/1958), las políticas sanitarias ante una enfermedad desconocida y la incorporación de la vacuna en el calendario de vacunación oficial argentino (2007). Aunque en otros contextos educativos, el video ya había sido usado por los docentes con muy buenos resultados y consideramos que, implícita o explícitamente trataba todos los contenidos del curso de Epidemiología y Salud Pública Básica.

En la tabla 1 se presenta el programa analítico del curso subrayando los temas relacionados con el video.

Tabla 1: Programa Analítico de Epidemiología y Salud Pública.

Unidad	Contenidos	Temática abordada en la APO
I	<p><u>Conceptos generales sobre Epidemiología y Salud Pública (SP)</u></p> <p>Definición y concepto de la Salud.</p> <p>Definición y objetivos de la Epidemiología</p> <p><u>Historia y antecedentes sobre Epidemiología y Salud Pública</u></p> <p><u>Situación y funciones de la Medicina Veterinaria (M. V.), en este campo. Organismos Nacionales e Internacionales relacionados con la Epidemiología y la Salud Pública</u></p>	<p>Se comparó la experiencia citada en este video con experiencias históricas (Jenner e inmunización)</p> <p>Se trabajó sobre el papel del profesional veterinario en la educación sobre zoonosis</p>
II	<p><u>El método científico.</u></p> <p>Método estadístico, aplicación en Epidemiología y</p>	<p>Se debatió sobre como trabajaban los distintos grupos de profesionales para el</p>

	<p>Salud Pública.</p> <p><u>Método epidemiológico</u> y su relación con el método científico.</p> <p><u>Relación de la epidemiología con otras disciplinas.</u></p>	<p>tratamiento control y prevención de la enfermedad</p>
III	<p><u>Epidemiología Descriptiva</u></p> <p>Observación, registro y presentación de datos epidemiológicos.</p> <p>Medidas de frecuencia. <u>Razones, índices, proporciones y tasas.</u> Su significado y utilidad en Epidemiología y Salud Pública.</p>	<p>Se interpretaron conceptos de medición de enfermedades (Tasa de mortalidad y razón muertos / enfermos)</p>
IV	<p>Distribución temporal y espacial</p> <p><u>Series cronológicas.</u> Tendencias en la distribución temporal de enfermedades.</p> <p><u>Variaciones estacionales, cíclicas y accidentales</u></p> <p><u>Sistemas de Información Geográfica.</u> Conceptos generales y aplicaciones en Epidemiología</p>	<p>Se debatió sobre la mayor presentación de casos en época de cosechas</p> <p>Se interpretaron mapas de la región afectada por la enfermedad a través de los años</p>
V	<p>Métodos estadísticos en Epidemiología.</p> <p><u>Metodología para describir la presentación de una enfermedad. Endemia.</u></p> <p><u>Epidemia.</u> Pandemia.</p> <p>Pruebas de asociación Causa Efecto. Medidas de impacto</p>	<p>Se analizó e interpretó el concepto de Enfermedad endémica regional en el marco del video</p>
VI	<p><u>Muestreo</u></p>	<p>Se analizó e interpretó el concepto de muestreo en el</p>

	Población y muestra. Tipos de muestreos. Sus características y aplicaciones en Epidemiología y Salud Pública. Errores asociados al muestreo Estimación de Intervalos de Confianza	marco del video
VII	<u>Estructura epidemiológica.</u> Agente, medio ambiente y hospedador. Características. <u>Cadena epidemiológica.</u> Características. <u>Fenómenos transmisibles y no transmisibles.</u> Concepto de foco, diferenciación entre primario y secundario	Se reconoció la cadena epidemiológica y características de la triada epidemiológica y de la enfermedad
VIII	Epidemiología diagnóstica. Conceptos de valoración de pruebas diagnósticas. <u>Sensibilidad, especificidad y valores predictivos.</u>	Se analizó e interpretó el concepto de pruebas que se realizan a las vacunas

Previo a la proyección del video se repartió a los alumnos una guía de preguntas relacionadas con los puntos a integrar (adjunta en el Anexo). A continuación de la proyección los alumnos se reunieron en grupos, elaboraron y expusieron las respuestas de la guía, generándose un debate espontáneo en algunos ítems, moderado por los docentes participantes.

Además, para evaluar el impacto del uso de este material no tradicional, los alumnos contestaron la siguiente pregunta:

Para usted este video ¿ha resultado una experiencia didáctica más agradable y educativa que una presentación tradicional por parte de un docente? ¿Por qué?

RESULTADOS

Sobre 85 alumnos que asistieron a esta APO, todos contestaron que la propuesta les había resultado una experiencia didáctica más agradable y educativa que una presentación tradicional por parte de un docente.

En la tabla 2 se presentan las respuestas categorizando las opiniones. Algunos alumnos brindaron dos o más justificaciones. Se contabilizaron en total 173 respuestas.

Tabla 2 ¿Por qué resultó una experiencia didáctica más agradable y educativa que una presentación tradicional por parte de un docente?

Opinión de los alumnos (sobre 173 respuestas)	%
La clase fue más didáctica, interesante, educativa, entretenida.	55
Se puso en evidencia la importancia de la materia, los conocimientos adquiridos durante la cursada y además se logro informar y concientizar sobre enfermedades.	45
Este método fomentó el trabajo en grupo, la discusión y la integración de los conocimientos.	36

A partir de las encuestas se recuperaron expresiones destacables de los alumnos, tal y como fueron registradas:

- Fue una experiencia didáctica y educativa, nos permitió discutir aspectos sobre esta enfermedad zoonótica, y ver la importancia de una buena prevención primaria, control y manejo.

- Resulto más didáctico porque pudimos entre compañeros charlar las conclusiones y las respuestas de la guía; y si bien nos equivocamos en varias vamos aprendiendo a ver las opiniones diferentes por el punto de vista propio y se van armando mejores ideas además.
- Muy interesante, mas información sobre enfermedades y entrevistas. ¡Muy bueno!
- Buen método didáctico para relacionar los conceptos aprendidos hasta ahora.
- Permite la interacción entre compañeros y pone a prueba nuestros conocimientos
- Experiencia distinta y educativa, porque nos concientiza acerca de enfermedades que se dan en nuestro país y no se conocen mucho
- Se puede ver el compromiso con la Salud Pública y el rol que el veterinario puede tener que no esté tan relacionado a la atención de los animales. Además de englobar conocimientos del curso
- Fue más didáctica ya que hubo un video de por medio, y porque la tarea a realizar fue en grupo dejando presentar distintos puntos de vista
- Porque es algo distinto, entretenido y nos enseña e incentiva a trabajar en equipo

Y también se recuperaron comentarios espontáneos de los docentes:

- El uso del video en esta APO posibilitó un diálogo y un intercambio de opiniones espontáneo entre los estudiantes sin la intervención de los docentes.
- Se rescataron comentarios de los alumnos acerca de vivencias personales relacionadas con la enfermedad: el relato de familiares y/o conocidos vinculados al ambiente rural haciendo hincapié en acciones para prevenir la enfermedad (evitar el contacto con bolsas de arpillera, etc.), el fallecimiento de algún familiar, la sensación de asombro por no haber escuchado hablar de esta enfermedad, etc.

- La enfermedad resultó desconocida para la mayoría de los alumnos a pesar de su vinculación con la actividad agropecuaria y de proceder de la región geográfica involucrada.
- Se pudo realizar una integración de los contenidos brindados en el curso

CONCLUSIONES

- Esta experiencia ayudó a la construcción entre alumnos y docentes de un mecanismo de integración del conocimiento
- El video permitió la proyección y comprensión de los temas teóricos en un contexto real.
- Se pudo utilizar el video como hilo conductor de los temas estudiados, viendo que en la práctica estos son pertinentes a la salud Pública
- El video posibilitó el diálogo, el intercambio de opiniones, de saberes, de propuestas y observaciones propias de la participación activa de los sujetos dejando de lado la mecánica de la clase expositiva.
- La presentación del "tema", la Fiebre Hemorrágica, al seguir una secuencia cronológica, permitió a los alumnos reconocer y comprender las etapas (avances y retrocesos) y las dificultades en la construcción del conocimiento científico y tecnológico.
- La guía de preguntas desarrollada por el grupo de trabajo fue esencial para el buen desarrollo de esta APO.
- Pudieron conocer el trasfondo, difícil y generalmente desconocido, de eventos de los cuales sólo conocen su resultado final, es decir, la información ya procesada y acotada.
- El video y sus entrevistas terminó involucrándolos, al acercarlos un poco más a contenidos que resultaron ser herramientas de trabajo en la construcción del conocimiento.

- Esta innovación, si bien exige esfuerzo, responsabilidad y compromiso, fue considerada muy didáctica tanto por los docentes como por los alumnos. La mayoría de los alumnos manifestó su deseo de tener mayor cantidad de clases desarrolladas de esta manera.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, N., & Rouquayrol, M. (2008). *Introducción a la Epidemiología*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Fresnadillo Martínez, M., Amado, C., García Sánchez, E., & García Sánchez, J. (2005). *Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas*. Revista Medicina Cine (Internet).

Gortari, M., Bonzo, E., Müller, R., Rodríguez Mendoza, N., & Simpson, M. (2010). *Cine y Educación: ¿Qué piensan los alumnos de Epidemiología y Salud Pública Básica? X Taller Internacional de Extensión Universitaria*. 8-12/2010. Ciudad de la Habana, Cuba.

Gortari, M., Rodríguez Mendoza, N., Bonzo, E., Simpson, M., & Müller, R. (2010). *Reflexiones sobre nuestro quehacer docente*. Primeras Jornadas de Investigación Participativa en Educación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud. Bs. As.

ANEXO ENCUESTA

Epidemiología y Salud Pública Básica APO Salud Pública

En la APO se proyectará el video Fiebre Hemorrágica, un riesgo latente (<https://vimeo.com/6801631>). Al terminar la proyección los alumnos se agruparán en grupos y desarrollarán las respuestas a este cuestionario, (que serán entregadas como presente), y serán discutidas antes de finalizar la APO

VIDEO SOBRE FIEBRE HEMORRÁGICA (FH)

- ¿Cómo interpretaría la frase “Riesgo latente”?
- ¿Cómo estaría constituida la cadena epidemiológica de esta enfermedad?
- Describan la tríada epidemiológica en relación a esta enfermedad
- La experiencia llevada a cabo por el Dr. Barrera Oro ¿se considera una experiencia *in vitro* o *in vivo*?
- Cite una experiencia semejante a la realizada por el Dr. Barrera Oro
- Cuando se habla de Reservorio no siempre este resulta muerto. ¿Cuál considera usted la causa de este hecho?
- El término Contaminación aparece generalmente relacionado con la actividad antropogénica y su efecto en el ecosistema. ¿Por qué en este video se habla de medio ambiente contaminado si no está involucrado el ser humano?
- ¿Para usted, la transfusión de plasma de una persona que tuvo FH, a una persona enferma de FH, tiene el mismo resultado que si se le hubiera aplicado la vacuna? ¿Por qué?
- En el video aparecen entrevistados profesionales de diferentes áreas. ¿Qué le sugiere a usted este hecho?
- Qué limitantes o situaciones negativas aparecen desde que se identifica la enfermedad hasta la aparición de una vacuna contra la FH.
- Qué medida aplicaría usted, entre quienes los llevaría a cabo y que alcance tendría , para evitar la aparición de nuevos enfermos con FH
- ¿Para usted, este video ha resultado una experiencia didáctica más agradable y educativa que una presentación tradicional por parte de un docente? ¿Por qué?

Propuesta de actualización en la enseñanza de la Zoología general en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP: participación de los alumnos.

- ❖ **NORA CAMINO** | nemainst@cepave.edu.ar
- ❖ **SANDRA GONZÁLEZ** | san.gonzalez.san@gmail.com
- ❖ **ALDA GONZÁLEZ**

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La propuesta de realizar una encuesta a los alumnos de Zoología General de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, surge de la necesidad de conocer las inquietudes de los alumnos en los temas académicos que más directamente los afectan, de modo que se pueda recopilar y acceder a las opiniones y sugerencias de una manera unificada, directa y estadística. Así la presente propuesta pretende identificar los problemas académicos de los alumnos, como así también los relacionados con los métodos de estudio y poder incluir los avances tecnológicos. Habrá que distinguir entre problemas de carácter general y problemas puntuales, recoger propuestas que permitan mejorar la enseñanza, preguntando a los alumnos en qué aspectos les gustaría mejorar su educación. De los puntos anteriores, se pretende obtener una retroalimentación constructiva, que permita a los profesores tener una visión real de su asignatura (empatía) y ponga de manifiesto sus puntos fuertes y débiles. Además, la encuesta fomentará que el alumno influya directamente en su formación de una manera sencilla y ágil, puesto que contestar la encuesta llevará sólo unos pocos minutos. Así, por una parte el alumno de Zoología General puede tomar conciencia de que sus opiniones son escuchadas y por otra, la encuesta ayudará a encauzar la participación del alumno en su universidad impidiendo que las opiniones y las sugerencias se dispersen en foros más

restringidos. Estas innovaciones consensuadas entre docentes y alumnos otorgarán a la Cátedra una mejora significativa que puede irradiarse a las otras asignaturas de primer año.

PALABRAS CLAVES

Propuesta, encuesta, Zoología General.

INTRODUCCIÓN

La asignatura Zoología General es una cursada anual que comprende clases teóricas no obligatorias y clases prácticas obligatorias, trabajos monográficos y de seminarios obligatorios, con una aprobación del 80% de los mismos. Dentro de la cursada se deben aprobar tres exámenes parciales, los que tendrán dos recuperatorios cada uno. Para la aprobación de la materia se deberá rendir un examen final oral. Los exámenes parciales y el final se aprobarán con cuatro puntos. De los tres parciales, el primero es escrito, de 40 preguntas de opción múltiple y los otros dos son de carácter oral. El contenido global del curso comprende el conocimiento de los animales y el rol que cumplen en la naturaleza (cómo están formados, cómo funcionan, cómo viven, cómo se reproducen, cómo se distribuyen, cómo actúan entre sí y frente a su ambiente), incluyendo la interpretación de los procesos biológicos, y de este modo conseguir los conocimientos básicos que permitan en el futuro la comprensión de las materias biológicas correlativas. Esta asignatura abarca además de los aspectos morfológicos de los organismos, el biológico y funcional, desde el nivel molecular hasta los más complejos sistemas de organización. El objetivo de la Asignatura Zoología General es que el alumno adquiera los conocimientos básicos de la biodiversidad animal, teniendo en cuenta morfología, biología y función, con un enfoque evolutivo, de tal forma que le permita al alumnado comprender que la diversidad actual es el producto de millones de años de evolución. La metodología está basada en el tratamiento grupal de los temas con discusión (metodología constructivista). Las clases teóricas estarán a cargo de los profesores de la Cátedra y la parte práctica está a cargo de un Jefe de Trabajos Prácticos y colaboran durante su desarrollo el personal docente auxiliar. Debido a la no actualización de los textos generales a la luz de las nuevas hipótesis filogenéticas, los alumnos cuentan con una guía de trabajos prácticos (realizada anualmente por los Jefes de Trabajos Prácticos) con información teórica

indispensable para la interpretación del tema a tratar, y pautas concretas a seguir para la realización de la clase. Durante la clase se elaboran informes y se obtienen conclusiones, las que son discutidas en el tramo final. Durante el dictado se utiliza cañón y notebook, material fijado de los distintos grupos animales, alcohol 96° para el fijado del mismo, preparados histológicos, pinzas, cápsulas, frascos de distintos tamaños, algodón, materiales de disección y animales para ello, como peces y calamares y mínimos artículos de librería y limpieza.

Se busca una actualización de las formas de transmitir los contenidos usando los recursos que las nuevas tecnologías brindan, por lo que se propone una encuesta a los alumnos de primer año de la Cátedra de Zoología General para conocer sus necesidades y la forma de recibir los conocimientos y de relacionarse con los actores docentes (Barrado et al., 1999). Podemos considerar a las aulas como laboratorios en los que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje donde los docentes podemos enriquecernos de las sugerencias y necesidades que tienen los alumnos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es, por excelencia, un acto de comunicación, donde profesor y alumno interactúan con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje (Álvarez Botello et al., 2015). En esta interacción juega un rol muy importante la retroalimentación (Papic, 1987). Es esta interacción lo que permite al profesor readecuar sus mensajes, orientar al alumno, acompañarlo si es necesario, etc. En pocas palabras, poseer habilidades comunicativas tales que le permitan una máxima interacción con cada uno de los alumnos en particular y con el grupo en general (Ceballos Hernández y Carrillo, 2004). Coincidiendo con Lucarelli (2004) el carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario, mediador entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación permitirá la articulación entre la enseñanza tradicional y la innovación significativa.

Reunir datos de cómo se desarrollan esos procesos es el primer paso para mejorarlos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La encuesta se realizará con motivo de las falencias que los alumnos presentaban para el abordaje de los contenidos de la asignatura Zoología General. Al ser una materia de primer año contamos con un universo masivo (aproximadamente 900 alumnos ingresantes por año) y heterogéneo de alumnos en cuanto a diferentes grupos etarios, étnicos, sociales,

geográficos, trabajadores, etc., que no pueden asistir a todas las clases teóricas y de consultas. Será anónima y constará de ítems para marcar con cruz y otros para desarrollar. Se proporcionará a los alumnos una copia de la encuesta en el horario del recuperatorio de los trabajos prácticos, antes del segundo parcial. Se les dará 15 minutos para contestar

ENCUESTA

1) ¿Qué tipo de cursada te parece mejor?

- anual
- semestral

2) ¿Qué ventajas y desventajas pensás que tiene una cursada semestral?

3) ¿Qué ventajas y desventajas pensás que tiene una cursada anual?

4) ¿Asistís a los teóricos?

5) En caso de no asistir, contanos ¿por qué no lo haces?

6) ¿Qué cambiarías en los teóricos?

- Contenidos (temas que agregarías)
- Modo de dictado (presencial o virtual)
- Uso de videos
- PowerPoint
- Tiempo de duración

Tus sugerencias:

7) ¿Cómo estudiás?

- de memoria
- razonando
- Ambas combinadas
- solo

- con compañía
- dibujando
- del libro
- de apuntes
- de internet
- ¿Hacés resúmenes y/o cuadros sinópticos?

8) ¿Cuándo adquiriste alguna técnica de estudio de la Biología?

- Nivel Inicial
- Nivel Medio
- Curso de ingreso

**9) ¿Pensás que te falta alguna herramienta de estudio para abordar la materia?
¿Cuál/es?**

10) ¿Considerás pertinente la duración de los trabajos prácticos?

11) ¿Resulta útil la guía de trabajos prácticos?

12) ¿Qué nuevas tecnologías incorporarías para desarrollar los trabajos prácticos?

13) ¿Qué opinás de las disecciones?

- Se podrían reemplazar por videos
- Son necesarias porque no es lo mismo verlo en directo que en un video

14) Opiná sobre los exámenes parciales:

- Difíciles
- Fáciles

¿Qué cambiarías?

Fundamentá:

15) Para consultas, te sería útil:

- Presencial

- Online

Y preferís:

- Día y hora fija

- Horario abierto

16) ¿Es útil la bibliografía que se te ofrece?

17) ¿Qué te parece esta encuesta?

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Botello, J, Chaparro Salinas, M y Reyes Pérez, DE. 2015. Estudio de la satisfacción de los Estudiantes con los servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(2), 5-26.

Barrado, C; Gallego, I y Valero-García, M. Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia. Report UPC-DAC-1999-70, Departament d'Arquitectura de Computadors, Universidad Politècnica de Catalunya, 22 pàgines 1999.

<http://docencia.ac.upc.edu/jododac/CD10anys/2000/UPC-DAC-1999-70.pdf>

Ceballos Hernández, C y Carrillo, MAD. 2004. Proceso que mejora de la enseñanza universitaria: una experiencia en la EUEE. Revista de Enseñanza Universitaria nº 23, 117-125.

Lucarelli, E. 2004. Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Conferencia en las 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria – Junio 2004 Universidad Nacional del Sur

Papic, V; Rittershausen, SK y Rodríguez, RE. Importancia de la Retroalimentación en el Desarrollo de Habilidades Docentes de Comunicación Revista Tecnología y Comunicación Educativa 6, Año 3/ nº 6/ febrero-abril 1987.

Reflexiones sobre la formación del docente universitario en el siglo XXI

- ❖ **MARIANA CABRERA** | marianacabreradrogue@gmail.com
- ❖ **ALICIA RADOSINSKY** | aliciarado@hotmail.com

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

En esta primera parte del trabajo nos interesa abocarnos a consignar y analizar a modo de “estado de arte” o “estado de cuestión” acerca de la relación pedagógica y la experiencia formativa en el ámbito áulico, en nuestro caso como docentes de la Facultad de Ciencias Médicas, en la cátedra de Salud y Medicina Comunitaria.

Algunos interrogantes que nos planteamos en nuestra tarea como docentes estarían vinculados con ciertas cuestiones referidas a: ¿Qué enseñamos los docentes universitarios?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Hacia dónde va orientada la formación del docente? ¿Hacia su formación específica en el área, hacia su formación humana o hacia ambas? ¿En qué contexto desarrollamos nuestra actividad? ¿Qué profesional de la salud queremos formar?

A partir de estos interrogantes trataremos de profundizar acerca de los desafíos para la profesionalización del nuevo docente universitario dadas las demandas educacionales del nuevo siglo, como docentes de una universidad pública, en primer lugar, luego como docentes de la facultad de Medicina y como integrantes de una cátedra interdisciplinaria y con un enfoque biopsicosocial del proceso salud-enfermedad.

EL “ESTADO DEL ARTE”

La Educación Superior en general ha arribado al siglo XXI abocada al reclamo de la pertinencia, a satisfacer la necesidad de contribuir al desarrollo económico, a ocupar cada vez mayor espacios en la construcción de conocimiento, en el contexto de sus misiones en el

campo de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. La nueva visión de la educación superior requiere que se combinen las exigencias de universalidad del aprendizaje superior con el imperativo de mayor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en que funciona.

En el informe, La Educación Superior en el Siglo XXI- la perspectiva estudiantil de la UNESCO se señala que los cuatro pilares en los que se debe fundamentar la enseñanza de los jóvenes universitarios son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir con los demás. Para poder cumplimentar con estos objetivos se requiere docentes no solo especialistas en sus materias, sino con vocación pedagógica.

Así mismo se plantea que los profesores además del conocimiento de la materia y de conocimiento general pedagógico, como profesionales que se precien deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica y luego cómo trasladar / transformar ese conocimiento (saber académico) en representaciones escolares comprensibles, proceso denominado "transposición didáctica". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 92 (2005).*

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (1998), se señala explícitamente que es necesario una revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación, posibilitando de este modo que los estudiante adquieran los instrumentos para aprender a conocer, a convivir y a ser.

Según Guzmán-Barón (2000); Cataldi, Z, Lage, F. (2004) universidades de reconocido prestigio, luego de realizar una revisión de numerosos estudios sobre características del profesor, concluyen en los siguientes aspectos:

- El profesor es tanto más efectivo, desde el punto docente, cuanto más positiva es la visión de sí mismo, cuanto más se identifica con los demás y cuanto más abierto está a las experiencias.
- La efectividad docente es mayor cuando se procura que los alumnos descubran los significados que cuando sólo se les transmite información.

- La imagen varía de unos grupos a otros. Los estudiantes además de valorar los aspectos didácticos, valoran mucho ciertos rasgos de personalidad tales como comprensión e interés por los problemas del alumno, honradez, imparcialidad e incluso sentido del humor.

UN POCO DE HISTORIA

Hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al profesor universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, generalmente mediante la clase magistral, sin importar mucho qué aprendía el estudiante. Desde esta concepción, el profesor lo sabe y lo puede todo, mientras que el alumno no sabe nada y es totalmente dependiente (Freire-concepción bancaria de la educación) Aunque de estas consideraciones han pasado ya muchos años, más de 30, la rigidez de estas posiciones que niegan la educación como proceso de búsqueda del conocimiento, aún se mantiene presentes en el sistema educativo actual.

La pedagogía estaba aislada de las aulas universitarias, incluso se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos. La acción formativa de la docencia, presente en solo pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Hoy, las exigencias van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos. Se busca que el docente produzca conocimiento e impacte en el entorno -ámbito social de su desempeño-. Lo que ha llevado a que el docente del siglo XXI, deba desempeñar roles complejos, no solo transmitir conocimientos, sino intentar generarlos, mediante la investigación, y lo que es más difícil todavía, generar en los estudiantes el aprendizaje autónomo, modificando el papel de "dispensador" de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes.

La formación del docente universitario representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización, por tal motivo, es necesario que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual lejos de centrarse

solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Las demandas educacionales del nuevo milenio se comprometen a realizar modificaciones sustantivas de la docencia afectando las decisiones principales del rol docente. Como decíamos en párrafos anteriores, esto implica cambiar supuestos básicos de la docencia convencional, tradicional, implica hacerse cargo de otras tareas y aplicar varios tipos de conocimientos que se han destacado como importantes en investigaciones recientes sobre la docencia universitaria eficaz.

El docente, hoy, además de aplicar su conocimiento experto disciplinario, debería estar en condiciones, mediante la profesionalización de la docencia, de aplicar otros conocimientos que faciliten un proceso formativo que afecten tanto la forma de pensar, como la de sentir y actuar de los estudiantes, de acuerdo con las nuevas demandas educacionales.

El cambio fundamental y central en el rol docente se traduce en pasar de la transmisión de conocimientos y contenidos tipo académico hacia la construcción por parte de los estudiantes de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizaje y según las necesidades formativas de los alumnos.

Se requiere “mentes bien hechas, que no sólo sepan buscar información, procesarla y transferirla como estrategias de solución y problemas concretos, sino que también, las pueden transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situaciones y problemas que van surgiendo y que requieren generar conocimientos, aprender y desaprender” (Domínguez, 2004).

Es así que el nuevo énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamiento utilizando el conocimiento disciplinario y cultural como medio para el crecimiento personal.

EL CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO Y CULTURAL

Si bien nos vamos a analizar aquí los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan el fin de este nuevo milenio y el comienzo de un siglo signado por lo “postmoderno”, intentaremos bosquejar algunas notas de este nuevo contexto socioeconómico y cultural que impacta directa o indirectamente sobre la situación de formación docente que es necesario considerar:

- La globalización inequitativa y excluyente por un lado y el predominio de la lógica de mercado donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible
- Entre los principales efectos sociales se ubican: el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento hasta niveles impensables de miseria, la precarización del empleo, el desempleo abierto o encubierto, la violencia social.
- El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios.
- Las culturas híbridas. Predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la incertidumbre.
- La valorización de las diversidades, incluidas las étnicas, de la sexualidad, de lo local y regional.

Toda esta enunciación es para dar cuenta de este nuevo escenario en el que se espera consolidar la instalación de las nuevas funciones docentes, como así también plasmar las funciones de estos nuevos estudiantes concordantes con sus nuevos roles y ambientes de trabajo con nuevos códigos que respondan a esta nueva realidad.

LA CRISIS EN EL CAMPO DE LA SALUD PÚBLICA

En el campo de la salud, se reconoce que existe una crisis de la salud pública, crisis que tiene connotaciones teóricas, epistemológicas y éticas. La práctica médica durante las últimas

décadas del siglo XX y el nuevo siglo evidencian una modificación sustancial que se traduce en la consolidación del complejo médico empresarial, priorizando la salida al mercado de productos farmacéuticos, medios diagnósticos y terapéuticos de última tecnología. Las intervenciones sobre salud y enfermedad resultan hoy un campo propicio para la inversión financiera y la gestión de empresa, significando el cambio del modelo de atención estatal que floreciera en la primera mitad del siglo XX, a modelos orientados al mercado.

En estas condiciones la formación de los profesionales se ha visto modelada por los cambios en una manera de practicar la medicina, que la ha alejado de las necesidades sociales.

El acelerado desarrollo científico tecnológico ha fortalecido la racionalidad fundada en la lógica de las disciplinas bio-naturales como si este significara el único modelo válido y eficaz.

Fernández Sacasas por su parte demuestra que la situación de la educación médica se caracteriza por el “paradigma formativo bio-médico centrado en la enfermedad, la curación y el hospital, con una ética de mercado por encima del humanismo y el altruismo que debe caracterizar a los profesionales de la salud”. Critica además el papel de la Universidad, que se ha ocupado de replicar las prácticas de salud hegemónicas, reproduciendo el modelo educativo al modelo biomédico, que promueve como eje diagnóstico el uso de tecnología sofisticada y como eje terapéutico recursos y procedimientos de punta dirigidos a una capa minoritaria de consumidores.

NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN MÉDICA

Ahora bien, ante las exigencias derivadas de cambios en la práctica en el marco de organizar la educación médica, en los últimos años las facultades se han preocupado por la transformación curricular la búsqueda de una mayor eficiencia educativa.

Este hecho puede explicar el auge de modelos educacionales basados en la integración docente asistencial y la adopción de diversas innovaciones. Entre estas innovaciones contamos con el surgimiento de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC), que han propiciado nuevas formas de educación.

En el último tiempo, en nuestro país como en buena parte del mundo, se asocia reformas en educación médica a aprendizaje basado en problemas (ABP). Es de las pocas reformas en educación médica que ha resistido 30 años de críticas, evaluaciones y estudios. El sistema ABP fue implementado por primera vez en medicina en la Faculty of Health Sciences de la Universidad de McMaster (Hamilton, Canadá) en 1968. Esta metodología de aprendizaje presenta un enfoque totalmente diferente a los modelos tradicionales imperantes. Esto genera reflexiones y toma de posición por parte de los docentes, que son claves en este proceso. Es que cualquier proceso de reforma requiere de ellos una participación activa y totalmente diferente de la que se espera en los programas tradicionales.

En nuestra Cátedra creemos que el ABP provee un aprendizaje contextualizado, lo que significa un aprendizaje relevante y centrado en torno casos o escenarios clínicos. Creemos que este proceso permite una colaboración activa entre los estudiantes, y de éstos con el tutor, los estudiantes encuentran una forma más placentera de aprender, en comparación a asistir a una clase teórica, y permite el desarrollo de habilidades para resolver problemas, sin perder los conocimientos básicos, sino más aún, integrar éstos con conocimientos clínicos.

La Cátedra trabaja con el enfoque de Educación Centrada en la Comunidad. La Educación centrada en la Comunidad es un medio para que sea relevante a las necesidades de la comunidad y, en consecuencia, para ejecutar un programa de aprendizaje centrado en la comunidad. Se compone de actividades que emplean ampliamente a la comunidad como contexto de aprendizaje, en las cuales no solo los estudiantes, sino también los profesores, los miembros de la comunidad y los representantes de otros sectores participan activamente en toda la experiencia grupal.

La participación en actividades de educación centrada en la comunidad:

- Da a los estudiantes un sentido de responsabilidad social, pues les permite comprender claramente las necesidades de una comunidad local y los problemas que ésta y el país en su conjunto tienen ante sí. Entender la relación recíproca entre la salud y otros factores que hacen al desarrollo de la comunidad.

- Pone a los estudiantes en condiciones de vincular el conocimiento teórico con la formación práctica y les prepara mejor para la vida y para su futura integración en el medio de trabajo.
- Ayuda a eliminar las barreras entre los profesionales capacitados y el público y a establecer una comunicación más estrecha entre los establecimientos de enseñanza y las comunidades a las que sirven.
- Permite que los estudiantes se integren más íntimamente en la vida de la comunidad.
- Facilita la actualización del proceso educacional, pues continuamente pone a los estudiantes ante la realidad, un factor muy importante en el desarrollo. Asimismo, ayuda a elucidar y encontrar soluciones a los problemas. De este modo, la educación contribuye al desarrollo.

Cabe destacar, los aportes de Lic. Silvia Carrió, al señalar en su artículo: "Aproximaciones a la Medicina Narrativa", (Revista Hospital Italiano Bs. As. marzo 2006), que la sofisticada medicina que se practica hoy deja insatisfechos a médicos y pacientes, porque vuelve difícil su encuentro y se revela insuficiente para abarcar la experiencia de sus mutuos padecimientos. El de los enfermos en particular y el de quienes tienen a su cargo el cuidado, generando en ellos frustración, impotencia o agotamiento. La medicina moderna, dice esta autora tiene pocas herramientas para "medir" y dar lugar a los significados personales de los pacientes, para acercarse al sufrimiento interior, el dolor moral, la desesperación y la pena que casi siempre acompañan las enfermedades que padece la gente.

La medicina narrativa, o medicina basada en narraciones, es un movimiento liderado por médicos que pretenden revisar sus modelos profesionales tomando en cuenta su práctica asistencial, tanto como sus propias experiencias como pacientes. Esta corriente empezó en EE: UU y se está difundiendo en otros países. Como por ejemplo Italia, que ya ha introducido en varias de sus facultades de medicina ((Milán, Turín, Roma, Florencia), cursos obligatorios para los estudiantes, con el objeto de enseñar la práctica de la comunicación y la capacidad de escuchar e interpretar las historias de los pacientes. El movimiento de la medicina narrativa apunta a acercar a la medicina a los estudios humanísticos.

El énfasis está puesto en que el alumno adquiera la capacidad de formular el problema del paciente en el formato estructurado y estandarizado que es la historia clínica. Con el auge de la biomedicina, las habilidades de comunicación y de generar empatía que alguna vez fueron inherentes al rol del médico, pasaron a tener un papel secundario, electivo y de dejó libada su adquisición a los intereses de los estudiantes.

Esta capacidad comunicativa, intenta hoy ser reinstalada como una de las competencias centrales, dice la autora, de la práctica profesional que la educación médica debe asegurar.

Es el fin de la modernidad, el saber eterno, que requería una mirada objetiva y descarnada, se quebró. Ante situaciones poco definidas, de incertidumbre, singularidad y conflicto, como dice Schön, es necesario reconstruir un camino ahora ya no de certezas sino de verdades provisorias. Expresa, *“como educadores, frecuentemente nos encontramos buscando formas más efectivas y poderosas de producir y compartir conocimiento. Los desafíos de la formación profesional para enfrentar los problemas más relevantes de la práctica, han abierto una etapa de reflexión crítica sobre las limitaciones de aplicar una racionalidad técnica, basada exclusivamente en el conocimiento científico, para resolver situaciones poco definidas, “de incertidumbre, singularidad y conflicto” (Schon 2002).*

DESAFÍOS Y REFLEXIONES FINALES

Consideramos necesario resaltar, la importancia de la formación integral del docente de educación superior, como una alternativa necesaria en tiempos de cambio. Esto quiere decir que sean capaces de percibir la realidad como una sola, como una unidad compleja y no como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas.

Nosotros como docentes de la Facultad de Ciencias Médicas, nos preguntamos y reflexionamos acerca de si -por ejemplo-, además de que los estudiantes tengan los conocimientos y las herramientas para comprender los mecanismos básicos de la glucogenólisis, comprendan la importancia de la polución de las ciudades y su relación con el asma o, conocer los mecanismos de las drogas para el tratamiento de la tuberculosis como la inequidad en el acceso a los cuidados de la salud y su impacto en a la maduración de los niños en comunidades marginales.

La labor de académico reviste un nuevo compromiso social, derivado en parte de una nueva etapa marcada por los acelerados cambios tecnológicos y de información, así como por los nuevos conflictos sociales y ecológicos. Su labor hoy, debe dirigirse hacia la conformación de una actitud propositiva e interdisciplinaria, capaz de obtener conexiones entre las disciplinas, fomentar una participación más cercana hacia los problemas de su entorno y estar abierto a las críticas que puedan mejorar sus aportes científicos (Cervantes, 1999).

En resumen, cabe reflexionar sobre si es que estamos preparando a nuestros estudiantes para lo que encontrarán en la realidad de sus carreras profesionales. En definitiva, con qué modelo le damos las mejores armas para su vida profesional.

El siguiente párrafo es una buena expresión de lo que consideramos debe ser la enseñanza: *"...hay una errónea idea de que la enseñanza es la transmisión de un saber adquirido inmutable y definitivo. Eso la hace rutinaria, basada en la memoria verbal. Por el contrario ella debe basarse en hechos, desarrollar el contacto con los hechos, desarrollar el espíritu crítico y el juicio propio, y la capacidad de aprender durante toda la vida.*

Nuestra enseñanza es dogmática y pasiva. No desarrolla en el alumno la noción de deberes sociales o los que se tiene para consigo mismo, sus semejantes y con las futuras generaciones..." (Bernardo Houssay, 1958).

Este es nuestro desafío como docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Macchiola V (2006) *El conocimiento de los profesores universitarios ¿de qué tipo de conocimiento estamos hablando? Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1 N° 5, mayo. Universidad nacional de Río Cuarto, Argentina.*

Cayetano de Lella (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Seminario Taller sobre Perfil Docente y estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.*

Lucangioli, A (1997): "La Docencia Universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas". Ponencia al 2º Encuentro de la Universidad como objeto de Estudio. Bs. As.

Díaz Barriga, Ángel (2005). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Perfiles educativos*, N° 108, México.

Schon, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Bs. As, Paidós.

Freire, Paulo (1985): "Pedagogía del oprimido ". Cap.II. Bs. As. Edit. XXI

Montero, P. (2005) *Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo: reencuentro, análisis de problemas universitarios*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 2004. Profesorado. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 2.

Congreso Nacional de Didácticas Específicas (2001) Granada. Grupo Editorial Universitario.

Transmisión de saberes. Discurso Universitario. Discurso Pedagógico. Revista Perfiles Educativos N° 60 (abril-junio) UAAM-SSA.

"La investigación de la relación educativa en el salón". *Claves Universitarias. Perfiles Educativos*. 45-46, julio-diciembre.

Norelkys, Espinoza y Maricarmen Pérez Reyes. (2003) *La Formación Integral del Docente Universitario*. Fermentum, Mérida, Venezuela. ISSN 0798. Año 13-N° 38.

Smidt, H. G. (1983). *Aprendizaje basado en Problemas, fundamento y descripción*. *Revista Educación* 17.

García Diéguez, Marcelo, Durante, Eduardo: "El uso de problemas en la educación médica". *Revista de Educación Médica. Hospital Italiano de Bs. As.*

Branda La, García Diéguez, M. (2001) *Nuevos Modelos educativos en medicina: el aprendizaje basado en problemas*. En: Alonso C, Bongiorno P, Kremer A, Milone H, editores. *Avances en Medicina Ambulatoria 2001*. Bs. As: Sociedad Argentina de medicina, 2001.

Carrió, Silvia (2006). Aproximaciones a la Medicina Narrativa. Departamento de Docencia e Investigación. Hospital Italiano de Bs. As. Revista de Educación Médica.

La Educación del personal de salud centrado en la comunidad. Fascículo N ° 4. Curso: Diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de A.P.S. INUS. Centro Interdisciplinario Universitario para la Salud. UNLP. Facultad de Ciencias Médicas. Dpto. de Pedagogía.

Evolución en la metodología del curso de Inmunobiología Animal Básica e impacto de la incorporación de nuevas herramientas didácticas en el desempeño de los estudiantes.

- ❖ **ANDREA DELLARUPE** | adellarupe@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA CECILIA VENTURINI** | cventuri9@gmail.com
- ❖ **MARÍA LAURA GOS** | mgos@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **LUCÍA MARÍA CAMPERO** | lcampero@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MAGDALENA RAMBEAUD** | magdaram@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **LAIS PARDINI** | laispardini@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARIANA BERNSTEIN** | mbernstein@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **SEBASTIÁN SAMUS** | sebasamus90@gmail.com
- ❖ **GRACIELA MICELI** | gmiceli@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **ALEJANDRA LARSEN** | alelarsen@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA SOLEDAD SERENA** | solserena2000@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **CARLOS JAVIER PANEI** | javierpanei@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **EDUARDO MORTOLA** | mortola@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

El curso de Inmunobiología Animal Básica (IAB) se encuentra ubicado con 70 hs, en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Tiene dos bandas horarias, con 5 horas presenciales por semana /alumno, agrupados en 5 comisiones por turno.

El curso de IAB comenzó en el año 2007, al iniciarse el plan de estudios 406/06, que reemplazó al plan 206 (1982). La *curricula* del plan 206 (1982) constaba de asignaturas anuales, y los contenidos de IAB, se desarrollaban en la materia Inmunología Veterinaria, ubicada en quinto año de la carrera de Ciencias Veterinarias, que incluía además los contenidos del curso actual de Inmunobiología Animal Aplicada. Al producirse el cambio de plan y de acuerdo con la

Resolución 1034/2005, parte de los contenidos de inmunología veterinaria se ubicaron en el ciclo básico del área de las ciencias básicas.

Así, por primera vez, desde el inicio de la carrera, iniciaríamos el curso con estudiantes de 2^{do} año que tenían una formación previa distinta a los de 5^{to}, por lo que se hizo necesario modificar la metodología de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente en lo relacionado con la selección de contenidos y en el lenguaje específico de la asignatura. En el año 2012 (plan 406/12) se re-estructuraron ciertos contenidos de cursos de primer año en un módulo denominado Área Básica de Conocimiento, ABC, que estuvo en vigencia durante 2 años. Por lo tanto cursaron IAB 6 cohortes del plan 406/06, 2 del plan 406/12 y durante 2016 inició el curso la primer cohorte del plan actual, 406/14.

La metodología de enseñanza que estamos utilizando tiene como finalidad estimular en los estudiantes hábitos de reflexión, para permitir el desarrollo de capacidad crítica e interés por la investigación (Resolución 1034/05), capacitándolos para comprender y resolver casos problema o situaciones problemáticas que se plantean al principio y en la mitad del curso, posibilitando la integración de los temas tratados.

Cada actividad presencial, denominada Actividades Presenciales Obligatorias o APOs, en el plan de estudios vigente consta de 2 partes. La primera parte consta del taller inicial que consiste en la discusión grupal del cuestionario que los estudiantes resuelven previo al encuentro. Los cuestionarios tienen el fin de incentivar habilidades para: la descripción oral y escrita de procesos biológicos, el manejo del vocabulario específico y la vinculación con los otros estudiantes. Para que puedan disponer de los fundamentos teóricos de cada tema, desde el año 2015 hemos incorporado entre el material didáctico que se coloca en la plataforma virtual *Moodle*, las presentaciones *power point* de cada APO con audio, relatadas por los docentes, de manera que los estudiantes puedan escucharlas con anterioridad y luego hacer preguntas y consideraciones durante el taller. Con ellas tratamos de presentar los contenidos desde lo macro, que sería por ejemplo un animal, indicando los elementos de la sangre entre los cuales se encuentran los relacionados con la inmunidad, haciendo un "zoom" que va descubriendo esas estructuras y células para luego orientarse a la función y relación entre cada uno de ellos. Como grupo docente, pensamos en esa posibilidad, de incorporar audio a las presentaciones *power point*, dado que al analizar las encuestas

realizadas a los estudiantes desde el inicio del nuevo plan, en general consideraban demasiado extenso el contenido de las clases teóricas expositivas tradicionales. A ello se sumaba, que por la falta de aulas, se debían formar grupos con un gran número de estudiantes, lo que no favorecía el diálogo. Tratando de resolver estos problemas, pensamos en la subdivisión en grupos de 40-45 estudiantes y en el trabajo en taller, que ha permitido una mejor comunicación y conexión con el estudiante. Esto en parte fue posible, porque en los últimos años se ha optimizado el uso de la plataforma virtual.

A su vez los estudiantes trabajan en el taller, en *grupos* que se forman por afinidad. Al principio se integraban al azar, asignándole a cada alumno una tarjeta a la entrada, con esquemas que representaban diferentes elementos de inmunología que aprenderían durante el curso, formando el grupo cuando coincidían sus esquemas. La formación de grupos tiene por objeto facilitar el desarrollo de habilidades de integración y conocimiento de los estudiantes. Tienen el apoyo de documentos de lectura seleccionados de la bibliografía sugerida, conceptos explicados en la clase introductoria *on line* de la APO con audio y en años anteriores hemos realizado resolución de evaluaciones *on-line*. En el grupo, en la actualidad, los estudiantes seleccionados al azar por el docente, responden las preguntas del cuestionario y discuten sus respuestas. Finalmente, el docente a cargo hace un *cierre* con las *conclusiones* y/o la proyección de un video en relación con el tema planteado.

Durante el curso, que está integrado por cuatro unidades, que comprenden 13 APOs remarcamos la vinculación de la inmunología con otras ciencias y otros cursos de la carrera, la comprensión y diferenciación de la reacción antígeno y anticuerpo *in vivo* e *in vitro*, la selección de información de textos y documentos de estudio e Internet y la habilidad para la resolución de problemas.

La *segunda* parte del taller consiste en la evaluación escrita individual APO a APO de los contenidos del taller. Al principio del curso se entrega *el caso problema 1* para ser resuelto durante el primer bloque (Inmunidad innata) y *el caso problema 2* para ser resuelto durante el segundo bloque (Inmunidad adaptativa) en forma grupal. Para la unidad de Inmunodiagnóstico se desarrolla actividad en el aula laboratorio consistente en la mostración e interpretación de pruebas de diagnóstico de interés en veterinaria.

Se hace una evaluación en proceso, evaluando los progresos de los estudiantes con diversidad de metodologías según las competencias a analizar. Por ejemplo, para evaluar la competencia

del alumno para expresarse y emplear vocabulario específico se utiliza la presentación de los cuestionarios y la resolución de evaluaciones escritas, búsqueda de documentos en Internet y realización de informes sobre el material utilizado en estos últimos dos años con la resolución de los casos problema. Para evaluar las habilidades de búsqueda y selección de contenidos relevantes se puede plantear un tema en particular y guiarlo para su ubicación, a través de la plataforma *Moodle*, donde también es posible ubicar un glosario y otros documentos para las APO. Con la información recogida se prevee usar programas de simulación (se está elaborando) y resolución de problemas, mapas conceptuales, Webquest y la plataforma *Moodle*.

De acuerdo a los resultados de la encuesta realizadas, los estudiantes consideraron positivo el trabajo en grupo y la resolución de cuestionarios. Como expresamos anteriormente, vieron como un aspecto negativo la extensión de la introducción teórica en algunos temas, opinión que fue tenida en cuenta para realizar una mayor selección de contenidos relevantes y hacer la nueva propuesta de presentaciones con audio.

En lo formal, la evaluación es con un parcial escrito que tiene 3 instancias para la aprobación de acuerdo al reglamento de actividades de la FCV. La evaluación clase a clase, favorece la integración de los saberes en forma secuencial, lo que luego es reforzado con las actividades integradoras, resaltando los conceptos más importantes de cada clase- taller para que el estudiante se familiarice con el lenguaje específico de la asignatura y obtener la modalidad de cursada por promoción en el caso de obtener 7 o más puntos en el parcial. Los estudiantes que no aprueban por promoción deberán acreditar con una evaluación final integradora (EFI). Durante el año 2015 se promediaron las notas de las evaluaciones de cada APO con la nota del parcial, considerando el 75% de las mejores notas de las APO, como un modo de fomentar la asistencia a clase y la permanencia en el curso.

En el año 2010 se analizó en forma comparativa el desempeño de los estudiantes en cuatro años consecutivos de dictado del curso (desde la primera cohorte) en el nuevo plan de estudios (*Bacigalupe et al, 2010*). Para eso se consideró la posibilidad de los alumnos de aprobar por promoción. El número de estudiantes fue variando a lo largo de los años, en el año 2007 terminaron de cursar 90 estudiantes, de los cuales promocionaron 64 (71%); en 2008 terminaron de cursar 150 estudiantes, de los cuales promocionaron 105 (70 %); en 2009 terminaron 213 de los cuales promocionaron 109 (51,1 %) y en 2010 terminaron 194 y

promocionaron 73 estudiantes (37,6 %). Las diferencias entre los porcentajes de aprobación por promoción fueron significativas en el primer y segundo año comparados con el cuarto año (χ^2 ; $p=0,002$ y $p=0,001$). Las causas de estas diferencias podrían relacionarse con varios factores, entre ellos el número creciente de estudiantes, relación docente/ alumno y la modificación en el sistema de correlativas a partir del año 2009, habiéndose eliminado como requisito para cursar IAB haber aprobado cursos previos: Biología celular, Biofísica y Embriología. Esto determinó la realización de algunos cambios, relacionados con la dinámica de las clases. En el primer año se corrigieron los cuestionarios del taller, otorgándoles un concepto. En 2008 se realizaron evaluaciones APO a APO que se promediaron con las APO de evaluación. En el año 2009 no se evaluaron las APO, pero se recurrió a otros recursos de evaluación en proceso.

En el mismo año, con el fin de evaluar el aprendizaje de los contenidos básicos de IAB se realizó una evaluación diagnóstica al inicio y al final del curso y se relacionaron los resultados con la posibilidad de aprobar por promoción (*Rambeaud et al, 2010*). Se confeccionó un cuestionario con 12 preguntas sobre inmunidad innata, inmunidad adaptativa e inmunodiagnóstico, el que se entregó en la primera y última actividad presencial del curso. El cuestionario incluyó conceptos adquiridos en cursos previos (principalmente Biología Celular, Histología), como también contenidos desarrollados durante el curso IAB. En cada instancia se analizó el porcentaje de alumnos que contestó correctamente, incorrectamente o no contestó cada pregunta, como también el grado de mejora en las respuestas. Al inicio del curso, el porcentaje promedio de respuestas correctas fue del 39% mientras que al final del curso fue del 65%, resultando en una mejora del 26% entre dichas evaluaciones. En la evaluación realizada al finalizar el curso, el desempeño en cada pregunta del cuestionario fue clasificado en cuanto al número de alumnos que respondieron correctamente en: muy bueno (respuesta correcta por >75% de alumnos), bueno (respuesta correcta por 50-75% de alumnos) y regular (respuesta correcta por <50% alumnos). El resultado fue "muy bueno" en 4 preguntas, "bueno" en 6 preguntas y "regular" en 2 preguntas. Los alumnos que promocionaron el curso no tuvieron un desempeño significativamente mejor que aquellos que no promocionaron.

En el año 2010 como pre-requisito los estudiantes debían haber aprobado las APOs de 7 cursos (Biología celular, Histología, Embriología, Biofísica, Bioquímica, Microbiología, Bioestadística). Considerando que la aprobación de cursos previos influía en la formación, comprensión y mejor utilización del tiempo de estudio, un trabajo presentado por *Pardini et al (2010)*, tuvo

como objetivo determinar si los conocimientos previos podrían afectar el desempeño de los estudiantes durante la promoción del curso 2010 y comparar los resultados con los obtenidos en el curso 2009. En 2010 se inscribieron 254 alumnos de los cuales 230 completaron en forma voluntaria las planillas donde detallaron los cursos previos aprobados por EFI o promoción, 194 de los 230 alumnos aprobaron las APO o la promoción del curso. Se analizó la distribución de los alumnos considerando 3 grupos: los que habían aprobado 5-6 cursos (89), 3-4(62) y 2 o menos cursos (27). Los resultados del año 2010 indicaron que el 37,6% (73/194) aprobaron el curso por promoción. El 45% (40/89) de los alumnos que tenían entre 5 y 6 cursos previamente aprobados promocionaron mientras que el 55% (49/89) no promocionaron. De los alumnos que tenían 2 o menos cursos solo promocionaron el 11,1% (3/27). Los resultados del año 2010 fueron analizados y comparados con los del año anterior. Mientras que en el año 2009 se demostró la asociación entre mayor número de cursos previos aprobados con mayor probabilidad de promocionar, en 2010 fue menor el porcentaje de alumnos que aprobó el curso por promoción bajo las mismas condiciones. Por eso pensamos que se deberían analizar otros factores que pudieran relacionarse con la aprobación por promoción.

Hasta el año 2014, como pre-requisito para cursar IAB, los estudiantes necesitaban haber aprobado las APOs mencionadas anteriormente, pero no necesariamente la de Anatomía I. Nos planteamos indagar si el haber integrado los contenidos de Anatomía I previamente influía en el desempeño de los estudiantes para aprobar o promocionar IAB, con el fin de proponer su inclusión como correlativa (Bernstein et al, 2015). Se entregaron planillas para completar en forma voluntaria en la que los alumnos indicaron su condición en relación con Anatomía I. Se analizaron 220 encuestas del total de alumnos que cursaron IAB en el año 2012. De los alumnos que no cursaron Anatomía I (50): 42% promocionó IAB (21/50), 44% aprobó la cursada (22/50) y 14% desaprobó (7/50). De los alumnos que cursaron Anatomía I (79): 36,8% promocionó IAB (29/79), 50,7% aprobó la cursada (40/79) y 12,7% desaprobó (10/79). De los alumnos que promocionaron Anatomía I (60): 51,7% promocionó IAB (31/60), 38,4% aprobó la cursada (23/60) y 10% desaprobó (6/60). De los alumnos que rindieron EFI (27): 40,8% promocionó IAB (11/27), 48,3% aprobó la cursada (13/27) y 11,2% desaprobó (3/27). No se hallaron diferencias significativas, demostrándose que no hay relación entre el desempeño de los alumnos en IAB respecto del que tuvieron en Anatomía I. De acuerdo a

estos resultados y contrariamente a la hipótesis que considerábamos, el desempeño en Anatomía I no fue determinante para el desempeño en el curso de IAB.

En año 2012 cuando se re-estructuraron ciertos contenidos de cursos de Primer año en un módulo ABC, realizamos un estudio cuyo objetivo fue comparar el desempeño de los estudiantes provenientes de los planes 406/06 con 406/12, relacionándolo con la cantidad de estudiantes que aprobaron por promoción (*Rambeaud et al, 2015*). Se analizaron los datos de 294 de un total de 352 estudiantes que cursaron IAB en el año 2014 (n=132 y 162 para los planes 406/06 y 406/12 respectivamente) y de 222 de un total de 321 alumnos que cursaron en el año 2015 (n=70 y 152 para los planes 406/06 y 406/12 respectivamente). Los datos fueron analizados por Chi^2 , para determinar la asociación entre plan de estudios y aprobación del curso por promoción. Se observó entonces que los estudiantes del plan 406/12 tuvieron un desempeño significativamente mejor que los estudiantes del plan 406/06, reflejado en un porcentaje mayor de estudiantes que promocionaron tanto en la comparación del total en ambos años (69% en el plan 406/12 versus 40% en plan 406/6, $p < 0,001$), como en cada año. Una posible explicación para estas diferencias podría ser la mejor integración de los contenidos por los estudiantes del plan 406/12, además del menor tiempo transcurrido entre la aprobación del ABC y el curso de IAB sumado a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza.

En el año 2015 se observó un incremento del 41% (183/442) al 59% (220/376) de los estudiantes que promocionaron respecto del año anterior. Analizamos las variables que podían haber influido en esta situación, ya que en el año 2015 fueron promediadas las notas de las evaluaciones de cada taller (75% de las mejores notas) con la nota del parcial único integrador (*Campero et al, 2015*). Asimismo se implementó la incorporación de a) presentaciones *power point* con audio, relatadas por los docentes del curso, como material didáctico que se colocaron en la plataforma virtual *Moodle*, y b) clases de demostración de pruebas inmunodiagnósticas. Mediante encuestas anónimas de opinión se analizó el uso de la plataforma virtual y la utilidad de: c) la resolución y discusión de los cuestionarios durante el taller, d) las evaluaciones semanales, y e) la actividad integradora de resolución de casos problemas. Se analizó estadísticamente la relación entre el promedio de las evaluaciones con la condición final de promoción, sobre un total de 258 alumnos (Chi^2 , $p < 0,05$). El análisis estadístico permitió concluir que estas variables en la metodología del curso estuvieron significativamente asociadas ($p < 0,0001$). En relación a las variables c), d) y e) el $\geq 92\%$ de los

estudiantes lograron una mejor integración de los contenidos del curso. En relación con la respuesta positiva para las variables a) y b) (89 y 84% respectivamente) consideramos que los recursos didácticos implementados en el año 2015 y el haber promediado las evaluaciones incentivaron la asistencia a clase, la permanencia en el curso y la promoción de estudiantes.

Estas nuevas metodologías se implementaron con el fin de cambiar el modelo tradicional de aprendizaje *acumulativo* (Salinas, 2004; Marqués Graells, 2012) y de actualizar el sistema de comunicación con los estudiantes. La incorporación de las presentaciones *power point* con audio, fue considerada una herramienta necesaria para resolver el cuestionario y la evaluación que se desarrolla en el taller de cada actividad. Entonces nos propusimos determinar su impacto en el desempeño de los estudiantes (Gos et al, 2016). Se analizaron 252 encuestas anónimas de opinión que representaron al 67% del total de estudiantes que cursaron. El 92% indicó que las clases grabadas fueron utilizadas como material de estudio “siempre” o “la mayoría de las veces”. Consultados sobre la dificultad para acceder a las clases grabadas, el 38% no manifestó tener inconvenientes, sólo el 7% no pudo acceder a las mismas y el 55% “a veces” tuvo dificultades. Consultados sobre cómo resolvieron este problema, manifestaron que lo hicieron a través de la consulta con docentes y compañeros (39%), consultando bibliografía (27%) y tratando de resolver los problemas técnicos (34%). Consideramos que esta herramienta incorporada al proceso de enseñanza facilitó la construcción de su propio conocimiento a los estudiantes y, sumado a otros recursos didácticos, al aumento significativo (del 41 al 59%) del número de estudiantes que promocionaron con respecto al año anterior.

Proponemos entonces adecuar esta metodología con otras tecnologías de comunicación para favorecer el acceso a todos los estudiantes y de esa manera lograr una mayor difusión de la temática de inmunología animal, cuyos contenidos van cambiando constantemente y de la que hay pocos libros en castellano actualizados.

BIBLIOGRAFÍA

Bacigalupe D, Venturini MC, Rambeaud M, Pardini L, Morón S, Larsen A, Dellarupe A, Serena S, Miceli G, Naumovich D, Bernagozzi J., Mórtola E. (2010). *Seguimiento de las primeras cohortes del plan 406 de Inmunobiología Animal Básica (IAB). III Jornadas y Reunión Anual de la Asociación de Inmunología, Buenos Aires, Argentina.*

Bernstein M, Samus S, Bonzo E, Gos M.L, Campero L, Dellarupe A, Pardini L, Rambeaud M, Miceli G, Mortola E. Venturini M.C. (2015). *Relación entre anatomía i y desempeño de los estudiantes en el curso de Inmunobiología Animal Básica (IAB). 2º Jornadas de Enseñanza de Medicina Veterinaria, Mar del Plata, Bs. As., Argentina.*

Campero L, Gos M.L, Venturini M.C. Bernstein M, Dellarupe A, Pardini L, Rambeaud M, Miceli G. (2015). *Implementación de nuevos recursos de enseñanza y evaluación en el curso de Inmunobiología Animal Básica. VIII Jornada y reunión Anual de la Asociación de Inmunología Veterinaria AAIV 2015, Tandil, Bs. As., Argentina.*

Gos M.L, Venturini M.C, Campero L.M, Rambeaud M, Pardini L, Dellarupe A, Bernstein M, Samus S, Miceli G, Larsen A, Serena S, Panei J, Mortola E. (2016). *Incorporación e impacto de nuevas herramientas de comunicación en el curso de Inmunobiología Animal Básica. Primera Jornada de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Facultad, La Plata, Bs. As., Argentina.*

Marqués Graells, P. (2012). *Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L.*

Pardini L, Venturini M.C, Bacigalupe D, Rambeaud M, Morón S, Dellarupe A, Larsen A, Miceli G, Serena S, Naumovich D, Bernagozzi J, Mórtoła E. (2010). *Comparación del desempeño de los alumnos en la promoción de Inmunobiología Animal Básica (IAB) entre los años 2009 y 2010. III Jornadas y Reunión Anual de la Asociación de Inmunología, Buenos Aires, Argentina.*

Rambeaud, M., Venturini, M.C., Bacigalupe, D., Pardini, L., Morón, S., Dellarupe, A., Larsen, A., Miceli, G., Serena, S., Naumovich, D., Bernagozzi, J., Mórtoła, E. (2010). *Evaluación del aprendizaje de contenidos básicos de inmunbiología y su relación con la aprobación del curso Inmunobiología Animal Básica (IAB). III Jornadas y Reunión Anual de la Asociación de Inmunología, Buenos Aires, Argentina.*

Rambeaud M, Bernstein M, Samus S, Pardini L, Campero L.M, Gos M.L, Dellarupe A, Mortola E, Venturini M.C. (2015). *Comparación del desempeño de los estudiantes del plan de estudio 406/06 y 406/12 en el curso de Inmunobiología Animal Básica (IAB). VIII Jornada y reunión Anual de la Asociación de Inmunología Veterinaria AAIV 2015, Tandil, Bs. As., Argentina.*

Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1 (1).*

Propuesta de innovación en la práctica docente: desarrollo de un taller optativo de integración de contenidos en Ciencias Veterinarias.

- ❖ **MARÍA FERNANDA GÓMEZ** | fernandamedvet@hotmail.com
- ❖ **ANA CAROLINA CATTÁNEO** | cattaneo.ac@gmail.com
- ❖ **FLORENCIA VINO CUR** | florvino@hotmail.com
- ❖ **MARIA FLORENCIA UNZAGA** | mfunzaga@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

Como sostiene Carlino, Paula, 2005, en su texto: “Escribir, leer y aprender”, el lenguaje y la escritura propios de los alumnos construyen su conocimiento. Es por ello que en el momento de enfocarnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario indagar sobre la implicación de los docentes en dichos procesos, investigando las situaciones didácticas en las clases, la intervención institucional en dicho campo y las dificultades de los estudiantes para aprender. Así, uno de los objetivos al elaborar nuestras prácticas debería ser replantearnos qué podemos hacer los docentes, para acortar la brecha entre lo que esperamos de los estudiantes y las capacidades que adquieren en la Universidad.

Uno de los rasgos que caracterizan la lectura académica es el de ser “selectiva”. Hay una tradición en el dictado de la clase de forma que el docente explica, el estudiante toma sus apuntes (sin nuestra intervención) y a la hora de evaluar contenidos los profesores esperan que los alumnos hayan consultado la bibliografía (proceso en el cual tampoco participamos). Es decir, el docente juega el rol de transmisor del conocimiento y el alumno el de receptor del mismo.

Para ayudar a resolver la problemática sobre cómo leen los estudiantes deberíamos preguntarnos: quién y quién no aprende y qué y qué no es aprendido. Muchos autores postulan que, en el dictado de clase ya mencionado, el que más aprende es el docente. En general los

alumnos solo adquieren un conocimiento superficial que les permitirá en todo caso aprobar los exámenes. Para que los estudiantes internalicen los conocimientos es necesario que se involucren en el proceso de aprender es decir, que jueguen un rol activo a través de su participación en el desarrollo de cada clase. Debido a esto es que, es importante introducir al docente en aplicar cambios en el diseño de los cursos usando recursos tales como textos disparadores, talleres, lectura y exposición en grupo en clase, para ayudar en el accionar del alumno. Es primordial que los docentes estén atentos al modo de leer, hablar, escribir y escuchar de sus estudiantes porque es en conjunto como se construye el saber. Como sostiene Carlino en el texto mencionado y Litwin, 2008, en "El Oficio de Enseñar", para aprender un contenido no alcanza con escuchar al profesor. Es necesario que los estudiantes escriban, lean, analicen, saquen sus propias conclusiones sobre lo enseñando o sea, que se implementen "estrategias de aprendizaje" para aumentar el compromiso y la participación de los alumnos.

Cuando pensamos cómo leen los alumnos del sistema universitario tenemos que considerar la idea de "alfabetización académica". Es decir, la forma de leer y escribir no es igual en todos los campos disciplinarios. Y como la cultura escrita es un proceso en constante remodelación, es vital la vinculación de las cátedras con los estudiantes, para ayudarlos a adquirir los saberes. Escribir, lleva a unir conocimiento viejo y nuevo, porque incluye pensar e integrar ideas de lo enseñado mediante textos académicos y desarrollar e integrar los nuevos saberes. Escribir es un lenguaje diferido en el cual emisor y receptor no comparten tiempo ni espacio y por ello, permite la planificación de lo que se quiere decir incluso porque lo dicho es repensado, releído y corregido. Asimismo, escribir estimula el pensamiento crítico sobre lo sabido, permite problematizar lo transmitido y tomar en cuenta al lector. Cuando Litwin, 2008 analiza experiencias y escenarios cotidianos que transcurren dentro de las escuelas en el contexto actual, las propuestas pedagógicas incluyen al estudiante como un todo, permitiendo así desarrollar un currículo acorde con su vida cotidiana. Cuando hablamos de prácticas de aprendizaje es necesario atender las cuestiones sociales que modifican el entorno del alumno es decir, su bagaje cultural, tanto como intervenir en la formación del pensamiento crítico. En ambos casos, es importante fomentar la vinculación maestro- estudiante mediante procesos de constante formación en la profesión docente.

Otro aspecto a considerar sobre qué leen los alumnos, es la dificultad que supone que tengan que estudiar con textos académicos que devienen de textos científicos y por ello, han

sido pensados para lectores que ya pertenecen a las comunidades de investigadores en cada campo disciplinario. Al momento de brindar material de lectura, podemos recurrir a distintos dispositivos, para que el docente se acerque al alumno y pueda ayudarlo en la interacción enseñanza-aprendizaje. Los mismos incluyen modelos de lectura y escritura a desarrollar: revisar en clase los documentos escritos para comprender el todo, elaborar síntesis de clase en forma individual o grupal, decidir en conjunto cuales son las ideas centrales de los contenidos, realizar monografías, escribir revisiones bibliográficas en grupo, hacer resúmenes, brindarle al estudiante guías de estudio, listas de preguntas de examen, criterios de corrección, realizar simulacros de examen, entre otros. Los objetivos didácticos propuestos estimulan la comprensión de los textos ya que, son re leídos y corregidos para destinatarios reales, basándose en repasar temas de clases anteriores. Favorece la participación de los alumnos, analizando respuestas de sus compañeros, lo que deriva en entrenarse en comprender los mecanismos y criterios con que serán evaluados. Estas prácticas de enseñanza con docentes, conllevan a mejorar el acompañamiento y orientación de los alumnos a la hora de escribir sobre saberes nuevos e incrementa la aprehensión de dichos saberes, porque escribir ayuda a apropiarse de conceptos no conocidos previamente.

Así mismo, con el fin de que los alumnos puedan utilizar textos más adecuados para la comprensión de los cursos, podemos aportar en las clases textos completos en lugar de fotocopias, encargarnos de presentarles los autores de los mismos, exponer el programa de cada materia como una herramienta para comprender el porqué de la bibliografía citada, hacer lecturas en conjunto con los docentes, permitirles elegir qué leer. Es decir, proponernos ser docentes inclusivos que no responsabilizan a los estudiantes por sus problemas para comprender sino que, entienden que leer es un método de resolución de problemas.

Si bien, a lo largo del tiempo la tarea de enseñar ha sido siempre considerada de importancia, es poco común resaltar el criterio de vocación en el desarrollo profesional. Es conocido el supuesto que propone que el docente se ve asimismo como un modelo de conducta a seguir ya que, se ocupa de afianzar sus conocimientos y atender comprometidamente a los estudiantes en sus problemas individuales y grupales. Sin embargo, dicha tarea se cumple cuando los maestros son sensibles y solidarios en el acto de enseñar, ayudando a los alumnos en los procesos de comprensión de ideas sin desatender su individualidad.

Las cuestiones de las problemáticas de la enseñanza dependen del modo en que se imparten las clases ya sea, la forma clásica basada en la planificación, las que derivan de analizar conceptos grupalmente con posterioridad al día en que fueron explicados y aquellas en las que se reflexiona colectivamente sobre los contenidos en el momento en que son dictados. El problema de centrarse en la planificación dejando de lado el estudio de las prácticas, es que puede ocurrir que se enseñe, pero el alumno no aprenda o peor aún aprenda mal. Con el desarrollo de las ciencias cognitivas en los estudios didácticos, el docente empieza a ocupar un rol reflexivo, evaluando el impacto en el aprendizaje de analizar con los alumnos lo sucedido en clase. Cuando el acento para dictar la clase está puesto mientras la misma ocurre, es posible una mayor interacción docente-estudiante y entre pares, lo que fomenta la capacidad creativa y la intuición de los alumnos valorando las prácticas utilizando estrategias espontáneas e inclusivas.

Como parece estar establecido que los estudiantes no comprenden, Litwin explora si adquirir conocimientos depende solo del campo cognitivo o dicho proceso está también regido por las emociones y por ello, si es necesario resolver cuestiones de la enseñanza o del aprendizaje. El pensamiento, privado de la pasión, es útil para dar respuestas en el campo científico pero rara vez arroja luz sobre situaciones de la vida cotidiana que acontecen en nuestro mundo.

Otra preocupación frecuente en las aulas universitarias es el uso del tiempo, que se manifiesta escaso, tanto para el docente como para el estudiante. El proceso de aprendizaje es complejo y requiere de tiempos largos que varían con cada individuo. La planificación curricular, no siempre permite abandonar un tema hoy para dar tiempo al alumno a reflexionar o transitarlo desde otro contexto personal la siguiente clase. Sin embargo, esta cuestión debería ser una tarea central en el desarrollo de las prácticas docentes.

Si nuestro interés tiene que ver con favorecer las capacidades de los estudiantes, será útil guiar al alumno a través de nuestras prácticas docentes, para que pueda identificar problemas, sacar conclusiones, realizar síntesis de fenómenos y generalizaciones de situaciones que le permitan construir abstracciones propias. Esto será posible si atendemos tanto a cuestiones individuales como a las relaciones entre pares y docente-alumno, pensando en el bienestar general y el buen clima en el aula que fomente el respeto por las normas de convivencia.

Con la intención de mejorar los mecanismos de comprensión por parte los alumnos, la autora Tina Blythe, 1999 en “La enseñanza para la comprensión”, investiga sobre los factores que incluyen este complejo proceso. En este sentido, parece primordial entender que la comprensión es un proceso continuo que requiere de hacer uso de conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas. Es preciso que los docentes establezcan qué desean que sus alumnos comprendan, cómo los ayudamos a desarrollar esas tareas y cómo evaluamos sus progresos. Para ello, es relevante tener en cuenta el marco conceptual: enumerando los tópicos generativos para que los alumnos puedan identificar las ideas centrales relacionando temas dentro y fuera de la disciplina, dar a conocer las metas de comprensión que les permitirán saber cuáles son las cosas más importantes que deben comprender en una unidad o en un curso y consensuar una valoración continua, proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos.

Finalmente, el proceso de enseñanza- aprendizaje en el sistema universitario tiene que ser un mecanismo compartido entre alumnos, profesores e instituciones. Es función de estas últimas proveer a los docentes de las herramientas y tiempo que les permitan el diseño de una didáctica inclusiva en sus clases.

Este grupo de trabajo está integrado por docentes pertenecientes a diferentes cursos dictados desde segundo hasta cuarto año de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

Debido a que los contenidos de los cursos están estrechamente relacionados y resultan relevantes en la Salud Pública, es nuestro objetivo proponer un taller optativo donde se le permita a los alumnos integrar los saberes dictados en la Currícula, para ser utilizados como herramienta de estudio y trabajo en los años superiores y en el posterior desarrollo de su vida profesional. A continuación proponemos un modelo de diseño de secuencia didáctica, tomando como ejemplo una unidad temática.

UNIDAD TEMÁTICA: SALMONELLAS, SIGNIFICACIÓN EN ENFERMEDADES DE LAS AVES E IMPORTANCIA EN SALUD PÚBLICA.

Requisitos: Alumnos que hayan acreditado los cursos de Microbiología, Genética y Enfermedades de aves y pilíferos de la Carrera de Ciencias Veterinarias.

Duración: tres clases presenciales, de 3 horas cada una, para un curso de 30 alumnos.

Metas de comprensión:

- Observar, interpretar y evaluar los cuadros clínicos de Salmonelosis, para desarrollar la historia clínica de ejemplares de estudio.
- Valorar la importancia de la técnica de necropsia para la extracción de muestras que puedan ser evaluadas mediante estudios bacteriológicos, histopatológicos y moleculares.
- Reconocer la importancia de los microorganismos pertenecientes a la familia Enterobacteriaceae como agentes causantes de enfermedad en Medicina Veterinaria: *Salmonella entérica*.
- Reconocer la importancia de los microorganismos pertenecientes a la familia Enterobacteriaceae en bromatología, particularmente en el análisis de productos de origen animal: *Salmonella spp.*
- Identificar a través de la morfología, tinción, requerimientos nutricionales, pruebas bioquímicas, serotipificación y factores de virulencia, las características más importantes de los géneros bacterianos mencionados.
- Comprender claramente el funcionamiento de la técnica de PCR en tiempo real y su aplicabilidad en el campo del diagnóstico, tanto por su rapidez como en la eficiencia en la obtención de resultados.

Tópicos generativos:

- Clasificación taxonómica, historia, características morfológicas, culturales y metabólicas. Composición antigénica, mecanismos de patogenicidad y diagnóstico de laboratorio de la familia Enterobacteriaceae, género *Salmonella spp.*
- Salmonelosis de las aves: Pullorosis, Tifosis Aviar y Salmonellas Paratíficas. Descripción de las distintas enfermedades.

Valoración continúa:

La misma se realizará para determinar el desempeño de comprensión de los alumnos. Con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje se tendrá en cuenta la participación, el compromiso con la lectura, la valoración del trabajo colaborativo y desempeño durante el trabajo en el Laboratorio.

PRIMERA CLASE:

Presentación del curso (a cargo de los docentes):

- Se les explicará a los alumnos cuales son las metas de comprensión que se esperan que los mismos adquieran en el desarrollo de la presente unidad. Para ello, se determinarán los saberes previos que serán necesarios recuperar, para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos del curso. Así mismo, se especificarán los tópicos generativos que se desarrollarán durante el dictado de la unidad.

Desarrollo de la primera clase:

- Introducir a los alumnos en el tema mediante el uso de estrategias de enseñanza: utilización de fotos, cortes histológicos, material de lectura (publicaciones científicas, guías de cátedra, textos académicos, libro de cátedra) como disparadores.
- Citar bibliografía obligatoria, complementaria y links para que los alumnos puedan desarrollar los trabajos.
- Explicar que tarea deben llevar a cabo los alumnos y cómo será la evaluación del curso.
- Dividir a los alumnos en grupos para realizar trabajos en espacio aúlico.
- Observación de un video de Salmonelosis en Salud Pública como disparador: https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=4SJ9OBGfnw4
- A partir de la proyección del video: ¿qué preguntas surgen?:

- El docente va escribiendo las distintas preguntas o palabras que el alumno realiza a partir del video. La lámina quedará en el aula mientras se va desarrollando la unidad para observar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- A partir de lo trabajado surgirán saberes previos como conceptos de zoonosis, fuentes de infección, aislamiento, obtención de muestras, estudios histopatológicos de los órganos, etc.

Trabajo colaborativo grupal:

- La idea es que los alumnos trabajen en grupos con el material provisto, enfocando la importancia de este género de bacterias en las enfermedades de las aves y por ende, su implicancia como Enfermedades de Transmisión Alimentaria y la relevancia en salud pública. (Lo dicho sirve para acotar el tema y establecer contenidos y objetivos interesantes en Medicina Veterinaria).
- Se espera que los alumnos se introduzcan en los diferentes temas realizando en clase tareas de lectura y discusión de los textos, fotos y demás dispositivos usados como disparadores, interactuando entre pares y actuando los docentes como disertantes y como moderadores.
- **Grupo 1:** Estandarización y evaluación de dos pruebas de Reacción en Cadena de la Polimerasa para el diagnóstico de *Salmonella enterica* subespecie *enterica* en huevos. CM Pérez^a, MM Sánchez^b, S Henao^a, NM Cardona-Castro*^b ^aFacultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Universidad CES, Colombia. ^bInstituto Colombiano de Medicina Tropical, Universidad CES, Colombia *Arch Med Vet* 40, 235-242 (2008)
- **Grupo 2:** Aislamiento microbiológico de *Salmonella* spp y herramientas moleculares para su detección. Jose Gonzalez Pedraza¹, Nicole Pereira Sanandres², Zamira Soto Varela², Enio Hernández Aguirre³, José Villarreal Camacho. *Salud Uninorte. Barranquilla (Col.)* 2014; 30 (1): 73-94
- **Grupo 3:** Isolation of *Salmonella Typhimurium* from Dead Blue and Gold Macaws (*Ara ararauna*). Gornatti Churria CD, Piscopo M, etc *AVIAN DISEASES* 53:135–138, 2009

- **Grupo 4:** Determinación, por PCR, de *Salmonella Enteritidis* FT 13 A y *Salmonella Issatschenko* en muestras de pollitos infectados experimentalmente. Ismael Monroy Becerra, Néstor Ledesma Martínez. Departamento de Producción Animal: Aves. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Universidad Nacional Autónoma de México, 04510, México, DF. 2012
- **Grupo 5:** Diagnosis of an outbreak of *Salmonella Typhimurium* in chinchillas(*Chinchilla lanigera*) by pulsed-field gel electrophoresis. Gornatti Churria CD, Piscopo M, etc. Rev Argent Microbiol. 2014;46(3):205-209
- **Grupo 6:** Manual de la OIE sobre animales terrestres 2008. Capítulo 2.9.9-Salmonelosis.http://web.oie.int/esp/normes/mmanual/pdf_es_2008/2.09.09.%20Salmonelosis.pdf

Puesta en común:

- Al finalizar la lectura se realizará una puesta en común, empleando para la presentación mapas conceptuales (Moreira, 2005 Aprendizaje significativo crítico), o actividades de escritura (Carlino, 2005 Escribir, leer y aprender). De esta manera los alumnos se puedan apropiar de los conocimientos adquiridos en cada grupo de trabajo, viendo las distintas formas de presentación de las Salmonelosis y pudiéndolo usar como modelo para el estudio de otras enfermedades infecciosas. Durante el desarrollo de las clases se tendrá en cuenta la participación de todos los integrantes para lograr una diversidad de voces.

Para la próxima clase:

- Visualización del power point de Salmonelosis de las aves. Lectura de la Guía de Necropsias de aves. Capítulo de Salmonella del libro de Microbiología Veterinaria del Dr Nestor Stanchi. Capítulo de Salmonelosis del Libro Enfermedades de las aves. B. W. Calnek. Visualización de un video:<http://www.youtube.com/watch?v=kvQWKcMdyS4>
- A los estudiantes se les explica que la siguiente clase se trabajará en un laboratorio y por lo tanto deberán asistir con el equipo de protección individual: guantes y

guardapolvos. A su vez, se les anuncia que se les proveerá del material necesario para que cada grupo realice distintas tareas prácticas.

SEGUNDA CLASE:

- Los alumnos trabajarán por grupos, dispuestos en la clase anterior, en el laboratorio con el material provisto por los docentes. Se propondrán 6 estaciones de trabajo, estableciendo que deberán relevar los datos en cada una de las mismas, para poder realizar el trabajo final del curso.
- La idea que motiva a los docentes a elaborar esta propuesta didáctica es que todos los alumnos pasen por todas las estaciones, trabajen en conjunto con los docentes, hagan tareas prácticas y relevamiento de datos, que les permitan elaborar un informe y de pie a la realización del trabajo final. El mismo será expuesto por los distintos grupos en la tercera clase.
- Para la acreditación del Curso además de lo dicho los docentes realizan evaluaciones conceptuales de la participación de los alumnos en clase.

Ejemplo: Marcha de bacteriológica de Salmonella

Estación 1: Muestra problema: Hígado con lesiones en una caja de Petri y un hisopado de cama de aves. Confeccionar protocolo de necropsias, describir lesiones macroscópicas en el caso del órgano muestreado.

Estación 2: Observación y valoración de un corte histológico de distintos órganos de aves. Observación microscópica de la muestra en fresco y post coloración.

Estación 3: Mostración de medios selectivos y diferenciales para el aislamiento de Salmonella. Descripción de las colonias.

Estación 4: Lectura e interpretación de las pruebas bioquímicas.

Estación 5: Prueba de aglutinación en sueros problema: casos positivos y negativos.

Estación 6: Mostración de la técnica de PCR real time. Los datos obtenidos serán representados en el equipo ciclador en forma de gráfico. Se explicará a los alumnos como interpretar los datos del gráfico correctamente (positivos y negativos, cuantificación).

A partir de lo leído, trabajado en clase y con los datos relevados en las distintas estaciones los alumnos prepararán en casa una presentación del caso problema en el formato que elijan para ser expuesto y compartido con los pares en la tercera clase. La idea es que desarrollen de qué Salmonella se trata, cómo se aísla e identifica, su importancia como enfermedad de las aves y/o en transmisión alimentaria y en salud pública. Como premisas deberán incluir características del género, las enfermedades que producen, diagnóstico, prevención, importancia en las distintas especies de hospedadores.

TERCERA CLASE:

Al inicio de la clase se realizará la evaluación de la unidad temática a partir de la exposición de los trabajos elaborados por cada grupo. Este modo de evaluación fomenta la oralidad, la escritura y participación de los alumnos durante el proceso de aprendizaje. La misma permitirá arribar a conclusiones sobre los contenidos trabajados, mediante un debate en donde los alumnos son expositores/moderadores, cumpliendo los docentes el rol de moderadores/ evaluadores.

BIBLIOGRAFÍA

Blythe, Tina (1999). La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Buenos Aires, Barcelona, México. Ed. Paidós.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Rev. Uni-Pluri/versidad. Vol.5 No.3, 2005 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

Litwin, Edith (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Argentina. pp.1-84. ISBN: 978-950-12-1513-7. Ed. Paidós.

Moreira, Marco Antonio. 2005. Aprendizaje significativo crítico. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 6. La Salle Centro Universitario Madrid, España. ISSN: 1579-3141

Programación de la enseñanza: reflexión sobre las prácticas docentes.

EXPERIENCIA TRANSITADA EN EL CURSO DE MICROBIOLOGÍA II

❖ **FABIANA A. MOREDO** | fmoredofcv.unlp.edu.ar

❖ **MARÍA F. GÓMEZ** | fernandamedvet@hotmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

El trabajo que se relata, es consecuencia de un proceso de reflexión de propias prácticas docentes, a través del cual se tomó la decisión de implementar la estrategia didáctica de “Programación de la enseñanza”, en el marco de un curso de grado denominado Microbiología II, perteneciente a la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, entendiéndose que parte de las funciones de los docentes universitarios son promover el mejoramiento didáctico de las propuestas de enseñanza e intervenir para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de las prácticas docentes universitarias.

Este mejoramiento tiene que basarse, necesariamente, en el cambio del significado tradicionalmente concebido del “rol” docente de los profesores universitarios, como meros transmisores de experiencias profesionales. Es una realidad, que la mayor parte de los docentes universitarios de las carreras no humanísticas, carecemos de formación en cuanto a los principios básicos de educación y que la gran competitividad incrementa el grado de súper especialización. La promoción profesional depende de la cantidad y calidad de producción a nivel investigación disciplinar y no de la calidad de la enseñanza.

La reflexión sobre las situaciones de enseñanza y su organización en contextos particulares, constituye la clave a partir de la cual se debe tomar la decisión de continuar o generar cambios,

entre los conocimientos sobre los modos de entender la enseñanza y las experiencias profesionales docentes.

El trabajo refiere a la experiencia pedagógica transitada correspondiente a la primera fase de acción, (identificación de una idea general, reconocimiento de la situación, planificación general, desarrollo, evaluación el proceso, revisión del plan general del modelo) de un proyecto de investigación-acción según el esquema de K. Lewin, que se está llevando a cabo en el curso Microbiología II, cuatrimestral, curricularmente ubicado en el segundo año de la carrera de Medicina Veterinaria. El mismo está organizado en tres bloques de contenidos: Bacteriología, Micología y Virología. En cada uno de ellos, participan docentes de cátedras diferentes (Cátedra de Microbiología, Cátedra de Micología Médica e Industrial y Cátedra de Virología).

La programación de la enseñanza, fue un proceso organizado en etapas, que involucraron:

a) Definición del estado de situación: contestando a la pregunta ¿Cómo nos organizamos todos los años para programar el dictado de Microbiología II? ¿Qué vínculo se puede establecer entre nuestras “viejas” prácticas, con lo que a partir de ahora definimos como “programación de la enseñanza”?

b) Diagnóstico: ¿dónde estamos posicionado como docentes reflexivos de nuestras propias prácticas?, ¿estamos de acuerdo con nuestras prácticas?, etc.

c) Desarrollo: planificación, revisión de contenidos, metodología de enseñanza, definición del sistema de acreditación.

d) Definición del sistema de evaluación curso. Se acordó que se debería obtener información mediata (recuperación de contenidos del curso Microbiología II en curso de años posteriores) e inmediata (encuestas de opinión, grupos de discusión).

e) Análisis de resultados obtenidos a corto plazo.

f) Conclusiones

Como resultado de este proceso de programación de la enseñanza, se puede resaltar:

- El compromiso y dedicación que demostraron parte de los docentes. No todos participaron activamente en el “proceso de programación” pero sí llevaron a cabo en sus espacios áulicos los lineamientos de cursada establecidos.
- Los docentes expresaron que recibir una planificación semanal de actividades les resultó muy útil (83,3 %) y útil (16,6 %).
- El compromiso que los estudiantes asumieron como actores participantes de este programa, en todas las iniciativas que les fueron propuestas (ej. trabajos colaborativos, producciones escritas como mapas conceptuales o cuadros sinópticos, producciones en formato digital, etc.).
- Los estudiantes demostraron que no sólo estudiaban para aprobar sino que se generó un compromiso con el otro.
- Los cambios generados como consecuencia del proceso de programación, permitieron ver el recorrido en la cursada y generó un vínculo de confianza para el diálogo e intercambio de opiniones; el hecho de que los estudiantes hayan “sentido” ser reconocidos hizo posible que se generaran otras condiciones para que se vincularan con el conocimiento.

Tomando como propio lo postulado por Sonia Araujo, la programación de la enseñanza constituyó un instrumento de trabajo de docentes que sintetizó la finalidad e intencionalidad que caracterizó nuestra práctica docente. Programar la enseñanza fue una de las fases en las que se establecieron las líneas del desarrollo de nuestro curso y el espacio en el cual fue posible dedicar más tiempo a la reflexión sobre la enseñanza y su relación con la finalidad y los supuestos que la orientan. Fue un proceso de resolución de problemas, que implicó dilemas ante los cuales hubo que tomar decisiones fundamentadas desde un punto de vista científico y situado en un contexto institucional particular.

La programación del curso hizo que pongamos a prueba el conocimiento disponible y aprender de la práctica para mejorarlo, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento, lo cual implicó la recuperación del control de las justificaciones de la enseñanza y, desde luego, la responsabilidad de las acciones emprendidas en el aula. Todos los actores del curso docentes-estudiantes, tuvimos marcado el camino a seguir.

Como dice D. Feldman, existen importantes cambios en los estudiantes y en las funciones del conocimiento impartido a lo largo del trayecto de estudios; aceptar estos cambios pone en cuestión las formas habituales de la relación pedagógica, de la programación de la enseñanza e, incluso, de la estructura del *currículum* universitario.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes participantes del grupo de trabajo del bloque Bacteriología: Dr. Néstor Stanchi, Dr. Alejandro Valera, Dra. Mercedes Gatti, Dra. Emilia Bautista, Méd. Vet. Beatríz Del Curto, Méd. Vet. Javier Uriarte, Méd. Vet. Natalí Fauret, Méd. Vet. Florencia Vinocurt, Méd. Vet. Mariela Ibar, Bact. Florencia Pantozzi, Dr. Raúl Cerdá, Sr. Lucas D´eramo.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Cáceres Mesa M y otros. *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf

Domenjó, M.N. (2006). *El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional*. Educación Médica, 9.

Edelstein, G.E. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 17.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Feldman, D. (2014). *La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes*. En: M. Civarolo, M. Lizarriturri & M. G. (Ed.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book.

Lucarelli, E. (2004). *Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario*. Educação. Formação de professores- Porto Alegre – RS, n. 3 (54).

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Moreira, M.A. (1997). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo*. Extraído el 12 Febrero, 2014, de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf>

Muñoz-Chápuli, R. (1995). *Escribir para aprender: ensayo de una alternativa en la enseñanza universitaria en la enseñanza universitaria de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias, 13.

Ortiz Torres E., Mariño Sánchez M.A. *La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología*. Revista Iberoamericana de Educación. www.rioei.org/deloslectores/880Ortiz.pdf

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

Tenutto, M., Brutti, C. & Algaraña S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Imprenta Ya para Digital & Papel.

Busca y encuentra en los textos académicos ¿Cómo llegamos a pensar una intervención a partir de la lectura?

- ❖ **MARCELA LUCRECIA PIOVE** | mpiove@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **VANINA LAURA CAMBIAGGI** | vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **GUSTAVO OSCAR ZUCCOLILLI** | guoszucc@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

PRESENTACIÓN

Con la intención de explicar las causas posibles de deserción en los estudiantes ingresantes al curso de Anatomía I⁵ de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, nos han surgido varias hipótesis, algunas de las cuales hemos investigado en nuestros estudiantes, tales como ciertos aspectos del perfil (socioculturales y de experiencia educativa previa), pero encontramos que estos aspectos no influyen en la deserción y repitencia de nuestros estudiantes. (Piove y cols., 2011)

Por otro lado la queja general de los docentes es que los estudiantes no saben leer, no comprenden y finalmente no aprenden. Pero ¿quién les enseña a leer, comprender e interpretar los textos que les ofrecemos? En la carrera de Medicina Veterinaria, nadie ... Entonces ¿qué pasaría si alguien intenta a través de la enseñanza de la lectura académica introducirlos a la "cultura" disciplinar específica, y mediante la escritura a mejorar el aprendizaje? Estas estrategias ¿podrían redundar en un mejor desempeño, una menor deserción y una menor tasa de repitencia?

¿CÓMO LLEGAMOS A PENSAR EN UNA INTERVENCIÓN A PARTIR DE LA LECTURA?

Desde hace varios años comenzamos a preocuparnos por el alto grado de abandono que se producía en el curso de anatomía, asignatura de la cual somos docentes, porque los

⁵ El curso se denomina Anatomía I, y se reduce la carga horaria. Se transforma en un curso cuatrimestral ubicado en el segundo cuatrimestre del primer año del plan de estudios

estudiantes estando en condiciones de rendir los parciales no se presentaban en ninguna de las instancias de evaluación y simplemente perdían el curso. A partir del año 2006 se introduce un importante cambio del plan de estudio y con esto también aparecen modificaciones en la metodología de la enseñanza, los contenidos, el régimen de acreditación del curso, entre otras cuestiones. Sin embargo, se repetía la misma situación y también los estudiantes inscriptos y en condiciones de cursar no empezaban el curso o abandonaban en las primeras clases. En el año 2007 cambia el profesor coordinador del curso y junto con los docentes participantes comenzamos a analizar el desempeño de los estudiantes. Para realizar el estudio dividimos el total de estudiantes inscriptos en el curso, en cohortes según el año de ingreso, las cuales se conformaban de la siguiente forma: estudiantes ingresantes (cohorte 2007), cohorte 2006 (estudiantes con un año de permanencia en la institución) y cohorte cambio de plan (estudiantes que pasaron del plan anterior a la reforma del 2006). Los resultados se obtuvieron a partir del sistema Siu Guaraní⁶ de la Universidad, donde se registran los estudiantes regulares, promocionados, insuficientes y los que abandonan los cursos. Hicimos un análisis simple basado en el porcentaje del desempeño de nuestros estudiantes en relación al año de ingreso a la carrera, y encontramos que la deserción en el curso de anatomía se correlacionaba con la experiencia académica del estudiante. De esta forma, los estudiantes ingresantes muestran la mayor tasa de deserción temprana (32%)⁷. Por otro lado, la capacidad del estudiante para aprobar las instancias de evaluación del curso no se correlaciona con la experiencia académica del estudiante. El porcentaje de aprobación es muy similar en estudiantes ingresantes, con un año o más de un año de permanencia en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Desde el año 2007 a la fecha seguimos analizando el desempeño en relación a la experiencia académica y esta tendencia se sigue manteniendo. (Piove y cols. 2010)

A partir de estas observaciones seguimos teniendo la inquietud de saber más. Saber ¿por qué la tasa de abandono es mayor en los estudiantes ingresantes?

⁶ El SIU (Sistema de Información Universitaria) es un programa desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Permite a los estudiantes consultar el legajo, modificar los datos personales e inscribirse a mesas de exámenes finales.

⁷ Deserción temprana: representa los estudiantes que abandonan el curso dentro de las 5 primeras actividades.

Tuvimos la necesidad de poder entender lo que les pasa a los estudiantes durante el primer año de la carrera. La realidad que se vislumbraba era que necesitaban al menos un año para “entrar en carrera”, es decir lograr una afiliación institucional y académica efectiva.

Todo el grupo que me acompaña compartía la misma inquietud y se armaban ricos y entusiastas debates sobre el tema, y así surgían distintas hipótesis de acuerdo a la experiencia de cada uno como docente y como estudiante que fue. Todos emitíamos nuestras opiniones, desde un ayudante alumno hasta los profesores más “antiguos”, entiéndase antiguos y no viejos, por la experiencia acumulada. A partir de estos debates aprendíamos y reflexionábamos sobre aspectos que muchas veces no habíamos tenido en cuenta. Estos encuentros alimentaban en todos aún más, el deseo de seguir por este camino de búsqueda, hacia un diagnóstico de situación más claro, para poder, en algún momento implementar algo nuevo, distinto a lo que venimos haciendo. El camino por recorrer era largo. Seguimos buscando estudios, experiencias, análisis exhaustivos de la deserción en los ingresantes y así llegamos a los estudios socioculturales y del perfil de los estudiantes universitarios.

Encontramos muchos trabajos sobre deserción tanto en nuestro país como en el exterior. Entre ellos podemos citar a Dibbern (2005) quien afirma que “la Universidad ha dejado de ser un centro reservado a un sector minoritario, explícitamente uno de sus objetivos actuales es la masificación de la educación, por lo tanto, intenta convertirse en una institución que alberga una franja muy amplia de jóvenes. Este crecimiento ha introducido una gran heterogeneidad de perfiles y culturas con expectativas de desarrollo social y profesional muy diversas” (Diario Clarín 3/6/2005).

Así comenzamos a buscar las características del perfil de nuestros estudiantes. Realizamos una recolección de datos que volcamos en una ficha personal de cada estudiante donde se consigna: la procedencia, la educación media (a través de la orientación del polimodal), el sexo, si trabajan o no, pero nada de estas variables explica la deserción al curso de los jóvenes ingresantes, por lo cual concluimos como la mayoría de los estudios que encontramos que la causa es multifactorial, desde el cambio social en cuanto a la presencia de la tecnología en nuestras vidas, a la percepción del valor que los jóvenes tienen sobre los estudios superiores como así también los factores personales (Piove y cols., 2011).

Creemos también como toda la comunidad académica en general y la población como observadores intuitivos, que existe una gran deficiencia en la formación previa, como las dificultades lectoras que se reflejan en la falta de comprensión y aprendizaje. Berta Aiello (2006) afirma:

Es de conocimiento público y reeditado por los medios de difusión, al comienzo de cada año lectivo, que existe una distancia abismal entre las habilidades y conocimientos que posee el alumno que egresa de la educación media y los que exige la educación superior para desarrollarse exitosamente en el primer año de estudio universitario. Según un relevamiento de la Unesco, casi el 70 % de los jóvenes que completan el secundario, ingresan a la educación superior. Seis de cada diez pertenecen a sectores sociales medio y alto. Este fenómeno es reafirmado por el acceso libre y gratuito a nuestras casas de estudio. Pero paradójicamente ellos son rápidamente expulsados por el sistema (pag. 11).

Vivas y col, (2005) sostiene:

El abandono se presenta como un fenómeno preocupante, complejo y multifactorial. Diversos factores aparecen como gravitantes: el perfil del alumno, la experiencia previa, los factores sociales (combinar trabajo y estudio, y/o familia), el desconocimiento del medio universitario, las dificultades en el paso de la educación media a la universidad, los cambios en los estilos de aprendizajes, el nivel de exigencia, la responsabilidad del alumno, entre otros.

Entre las hipótesis posibles sobre las dificultades que tienen los estudiantes para aprender, aprobar el curso y no abandonar, la que mayor fuerza tenía para nosotros por lo que se escucha a los docentes, es la dificultad para leer, interpretar y comprender, lo que lleva al estudiante a pensar que no puede, porque no entiende. Esta creencia es común cuando al conversar con los estudiantes se les pregunta que les pasó, porque abandonaron, y la respuesta en general es "no entendía nada". Entonces es tal la frustración, que prefiere dejar la materia para el año siguiente sin siquiera hacer el esfuerzo por buscar una solución.

Fernández y Carlino (2008) en un estudio realizado en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, analizan la opinión de docentes y estudiantes ingresantes a

Veterinaria y Humanidades en cuanto a los requerimientos de lectoescritura, comparando la universidad con la escuela media. Los alumnos sostienen que en la escuela media la exigencia es baja, los textos son únicos, tienen poca complejidad y predomina la lectura memorística. En contraste la universidad les exige autonomía, también mencionan la extensión, la cantidad y la naturaleza del material a leer. En cuanto a lo que tienen que escribir, señalan la pertinencia y precisión de lo que producen. Los docentes sostienen que los requerimientos en la universidad son mayores, por la extensión de los textos, requieren mayor dedicación y esfuerzo, pero no hay instancias en las cátedras como para enseñar estrategias que faciliten esta tarea.

Aisenberg (2005) (Fernández y Carlino, 2008, p 24) puntualiza en la descomposición de los textos en el nivel primario, promoviendo estrategias de localización, lo que implica una comprensión superficial y fragmentaria. Se establecen así diferencias académicas e institucionales en la comprensión lectora y la expresión escrita, entre los niveles de escolaridades preuniversitarias y universitarias.

Ha llegado el momento en el cual la Universidad debe tomar en cuenta estas diferencias para empezar a hacerse cargo de su enseñanza de manera intra e interdisciplinar. Mateos (2004) (Fernández y Carlino, 2008, p 24) en un trabajo realizado en forma conjunta con docentes y alumnos españoles del nivel medio y universitario, sostiene que las disciplinas no incluyen modalidades de lectura y escritura que promuevan un verdadero aprendizaje. La lectura en los niveles preuniversitarios se plantea a partir de una única fuente de información, que es el libro de texto o las explicaciones del docente, y las tareas de escritura se relacionan con la reproducción de la lectura en forma oral o a través de contestar cuestionarios. Este tipo de actividades propicia el uso de las facultades mentales más básicas como la memoria. Sin embargo en la educación superior se necesita además el uso de habilidades mentales más complejas como razonar, relacionar, realizar inferencias, generalizar entre otras.

Frente a este escenario lo primero que surge pensar es que no hay nada que hacer ... no podemos cambiar nada, y seguimos haciendo lo mismo porque a nadie le importa ... Sin embargo, ante esta situación habemos todavía algunos que pensamos distinto. Docentes que no buscamos un cambio general sino llegar al ser interior y verdadero de nuestros estudiantes, algunos lo tomarán, otros necesitarán más tiempo. Por ello he tomado en lo

personal una postura, y es hacernos cargo de las dificultades, sobre todo lectoras de los estudiantes. Por otro lado, tampoco somos indiferentes a los problemas personales ya que frente a circunstancias de la vida de los estudiantes los escuchamos y buscamos entablar una relación de confianza como para poder subsanar los problemas que están a nuestro alcance.

Siguiendo por este camino empezamos a pensar que los jóvenes tienen expectativas, valores y creencias diferentes a las de los adultos. Hablamos idiomas distintos, pretendemos que hagan cosas que consideramos lo mejor para ellos siempre desde nuestra manera de percibir la realidad, que hemos construido en base a un escenario social distinto al de los últimos años. ¿Qué pasa entonces? no los entendemos y ellos no nos entienden a nosotros, ellos se rebelan a las cosas impuestas porque sí, nosotros los adultos en cambio, aprendimos a no cuestionar la autoridad, las reglas, lo que está bien y lo que está mal. Ellos, piensan el bien o el mal según para quien, “patean el tablero” constantemente y nos sacuden la estructura... y por esto los condenamos, porque nos sentimos frustrados, impotentes, desorientados. Por esto reaccionamos de distintas maneras, a veces con rigor, otras con indiferencia, y otras, las menos tratamos de despojarnos de nuestros prejuicios y ver un poco más allá.

¿QUÉ PASA EN EL AULA?

Compartimos con los estudiantes cinco horas de clases semanales durante un cuatrimestre. A pesar que los grupos son numerosos creamos alternativas como para que se expresen, lean en voz alta y además los animamos a preguntar sin pudor. En las actividades prácticas trabajamos en base a una guía práctica diseñada por los docentes, que reúnen los tópicos principales de cada tema, en las cuales hay esquemas para completar que reproducen partes anatómicas, como por ejemplo: grupos musculares, articulaciones, órganos, entre otros. También se proponen pequeños problemas para resolver en grupo y tareas básicas de definición de conceptos. Las guías las deberían traer resueltas desde la casa, lo decimos en condicional porque muchas veces esto no sucede, y en clase discutimos entre todos los ejercicios. Para esto les proponemos que alguien lea la consigna y la respuesta que tiene y vemos entre todos si estamos de acuerdo o hay que completar o corregir algo. Más allá de lo difícil que es la participación de todos, aquellos que trabajan activamente son un estímulo para el resto de sus compañeros que progresivamente se asocian a la tarea en grupo.

LA ANATOMIA VETERINARIA COMO DISPARADOR DE INTERVENCION

La anatomía es una disciplina básica, compleja, a partir de la cual se van a apoyar otras disciplinas aplicadas en los años superiores. Para cualquier estudiante es difícil de aprender por varias razones: es algo muy nuevo para la mayoría de ellos y está en primer año, tiene un volumen muy grande de contenido y sobre todo de vocabulario técnico que hay que incorporar. Por otro lado, exige mucha capacidad de ubicación espacial y desafía al estudiante a pasar de la bidimensión a la tridimensión.

Estudiar en grupo es la mejor opción para aprender anatomía porque se construye el conocimiento de una forma más eficiente a partir del aprendizaje colaborativo. En un grupo alguien lee y los demás van siguiendo la lectura en su libro, si esto no se hace bien, es muy difícil comprender, relacionar y aprender. También el escribir, dibujar y esquematizar es muy útil en el aprendizaje de la anatomía, y cuanto más personal sean estas producciones mejor.

Proponer la lectura en voz alta en clase es una experiencia de la cual se saca mucha información que a veces, no se explicita. Todos damos por sentado que todos los estudiantes que llegan al nivel superior cuentan con las capacidades lectoras desarrolladas, que leen e interpretan lo que leen, sobre todo el lenguaje cotidiano. Sin embargo, cuando los escuchamos leer, la verdad nos aburrimos ... El aburrimiento es consecuencia del recitado monocorde sin entonación, sin cadencia, sin comas, ni puntos. A veces creemos, que lo que escuchamos nada tiene que ver con lo que se diseñó, que es otra cosa distinta, y cuando miramos las caras de los compañeros del lector de turno, me miran con desconcierto, esperando la explicación de lo que acaban de escuchar porque nadie, el docente incluido, entendió nada. Entonces ¿cómo se puede aprender algo que no se entiende?, un tema totalmente ajeno a nuestra idiosincrasia y cultura. Decimos cultura con toda intención porque en este camino, encontramos los trabajos de Paula Carlino, y a partir de esa lectura, cambió en nosotros la concepción de lector, y comprendimos cuán importante es enseñar a leer los textos académicos específicos de cada disciplina. Un lector se hace, no nace, y sería bueno empezar a cambiar nuestros preconceptos y enseñar también a amar el conocimiento a través de una buena lectura.

Los textos de anatomía no son lo que se diría amenos, son técnicos. La descripción exhaustiva de los organismos, en este caso animales, es la característica principal. El

organismo se descompone en partes, para luego poder al final otra vez armar el todo. Cada parte que se estudia debe comprenderse muy bien porque sino cuando lo armamos, el perro, la vaca, o el caballo no serán los mismos ... Cada estudiante puede armar un animal muy diferente al real y esto no sería lo esperable. Es importante que todos lleguen a tener una idea lo más cercana posible a la realidad de un organismo.

HASTA AQUÍ NUESTRA PREOCUPACIÓN Y A PARTIR DE AQUÍ, EN QUE NOS OCUPAMOS

La idea general que la lectura y la escritura son habilidades independientes a cada disciplina es incuestionable en los ámbitos universitarios. Sin embargo, varios investigadores señalan que estas habilidades se aprenden en el nivel superior cuando nos enfrentamos a las formas discursivas propias de los textos de cada disciplina y que por lo tanto no hay nadie mejor que los docentes de cada disciplina para enseñar, orientar y apoyar estas prácticas en los estudiantes. Existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras (Ferreiro et al., 1999; Olson, 1998) (Carlino, 2003, p 2). Es preciso re-conceptualizar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender aquello que leen en la universidad no se debe a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas (Graff, 2002; Waterman-Roberts, 1998) (Carlino, 2003, p 2), correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos entre otras cosas deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) (Carlino, 2003, p 2) como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2003). Los docentes suponemos que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognoscitivos (Wilson, 1986) (Carlino, 2003, p 4) que los alumnos aún no han elaborado (Carlino, 2003).

Para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los docentes de todas las materias compartamos una responsabilidad: enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la

bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

Los docentes esperamos que los estudiantes lean y entiendan aquello que nosotros entendemos, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes.

Carlino, (2003) afirma:

Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros estudiantes es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural. Sin embargo, la cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta (p 4)

BIENVENIDA AL FORASTERO

¿Qué podríamos hacer los docentes para tender puentes entre la cultura que traen los estudiantes y la cultura académica veterinaria de la que somos parte? Los puentes que se tiendan deben ser de fácil aplicación en el aula dentro del horario curricular. Llevar adelante una intervención de este tipo requiere de consenso por parte de los docentes y un cambio en las concepciones reinantes con respecto a la lectura y la escritura.

A continuación se detallan algunas propuestas de intervención en los cursos de Anatomía y que pueden servir de disparador para otros cursos de la carrera.

- 1- Incluir en los trabajos prácticos los libros completos recomendados como material de estudio y hacerlos circular en el aula. Promover la lectura teniendo en cuenta: título, autores, índice y otros ítems del texto.
- 2- Orientar la interpretación de los textos y de los ejercicios de las guías de trabajos prácticos a través de preguntas para hacer visible el pensamiento, tales como: qué,

- cómo, dónde, porqué y para qué. Preguntar para remarcar la importancia de comprender.
- 3- Detenernos en algunos fragmentos de los textos, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.
 - 4- Proponer actividades de escritura a partir de lo leído. El problema con la lectura y comprensión suele hacerse evidente cuando los estudiantes escriben; a partir de ella los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.
 - 5- Permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído. Todos los docentes tenemos horarios de tutoría que pueden aprovecharse para enseñar a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema a exponer.

Carlino, (2003) afirma:

“La responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la Educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones” (p 6).

CONCLUSIONES

Es necesaria una reflexión profunda por parte de las instituciones universitarias sobre el dar la “bienvenida” a los estudiantes, para empezar de a poco a generar un cambio en nuestras creencias. La heterogeneidad de expectativas que aparecen en los estudiantes ingresantes necesita de un esfuerzo institucional por mantener por un lado, la calidad en la enseñanza y por el otro, aportar herramientas que favorezcan la afiliación institucional y académica del estudiante.

La problemática que hemos investigado y analizado indica que está llegando el momento de poner en práctica cambios que redunden de una vez por todas en la tan ansiada “calidad académica” de la que mucho se habla pero que poco se hace. El trabajo de los grupos docentes que desarrollan tareas en distintos cursos es una herramienta indispensable. Promover el diálogo entre los docentes, trabajar sobre los preconceptos y sobre las

expectativas que los profesores tienen de los estudiantes es una condición de inicio para encontrar los caminos que favorezcan la inserción del ingresante.

Queremos una Universidad inclusiva, entonces ayudemos a todos los estudiantes a integrarse de una manera plena y satisfactoria a la misma. Es un hecho que la lectoescritura de las disciplinas del primer año de las carreras universitarias debería trabajarse con mayor énfasis, pero primero los docentes debemos reconocer que el tipo de lectura que proponemos necesita de una ejercitación y práctica que actualmente no se realiza.

La sociedad ha cambiado, los perfiles de los estudiantes han cambiado y sin embargo grandes núcleos universitarios se resisten a modificar su tradición ilustrada y sus actividades áulicas, y de esta forma sólo se reedita el fracaso académico en los primeros años en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Aiello B, Iguera V, Monetti E, Real L, Vico L. (2006) La permanencia de los alumnos en la UNS a dos años de su ingreso en carreras de diversas áreas. Comparación entre carreras que tienen o no, química y matemática en los años iniciales. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Química.

Carlino, P. (coms.) (2003), Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires: 2,3 y 4 de mayo de 2003. XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro.

Carlino, P. (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

Dibbern, A. (2005). La Universidad es para todos. Buenos Aires: Diario Clarín

Fernández G y Carlino P (coord.) (2008) Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: El punto de vista de docentes y alumnos Costa Rica
http://www.reading.org/downloads/WC_handouts/Fernandez%20yCarlino.pdf

Piove M.L., Mateo A., Garavaglia C., Cambiaggi, V., Silva L., Sánchez H.L. y Zuccolilli G.O. (2010). Análisis del Rendimiento Académico de los Estudiantes del Curso de Anatomía I. Presentación en el XII Congreso de la Sociedad de Ciencias Morfológicas y 9^{mas} Jornadas de Educación. La Plata, septiembre de 2010, Argentina

Piove M.L.; Cambiaggi, V.; Sánchez H.L. y Zuccolilli G.O. (2011) Análisis de Predictores de Desempeño Académico en un curso de primer año de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Presentado en el XIII Congreso y 10^{mas} Jornadas de Educación de la Sociedad de Ciencias Morfológicas de La Plata. Organizado por la Sociedad de Cs. Morfológicas de La Plata, 13 y 14 de octubre de 2011. Presentación en panel. La Plata. Argentina.

Vivas, J. (coord.) (2005). El abandono de estudiantes universitarios. Análisis y reflexiones sobre la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Colombia: Bogotá.

Análisis crítico y reelaboración de un programa de trabajos prácticos en “epidemiología”

❖ **GRISELDA SPÄTH** | griseldaspath@gmail.com

❖ **FERNANDA ARRONDO COSTANZO** | fernandaarrondo@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LA EXPERIENCIA

- **Contextualización de la asignatura**

La asignatura “Epidemiología”, de carácter obligatorio, corresponde al ciclo básico de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM. UNLP), y se dicta durante el primer cuatrimestre del segundo año según el Plan de estudios 2004. La carga horaria total es de 40 horas, distribuidas en diez (10) trabajos prácticos de tres (3) horas cada uno y cinco seminarios (5) de dos (2) horas cada uno. Además en carácter no obligatorio se dicta semanalmente, durante diez (10) semanas, una clase teórica de 2 horas.

En el año 2004, se crea la Cátedra y el Departamento de Ciencias Sociales, cuando se decide implementar una estructura departamental en función del requerimiento por parte de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y las exigencias de la Ley de Educación Superior para las “carreras de riesgo” como Medicina. El mismo está integrado por las Cátedras de Ciencias Sociales y Medicina, Epidemiología, Salud y Medicina Comunitaria, Salud Pública, Deontología Médica y medicina Legal, Ecología Humana y Promoción de la Salud y Salud Ambiental.

Este Departamento y sus cátedras integrantes, proponen incorporar el contacto temprano y continuo de los estudiantes con la realidad a lo largo de la carrera, incorporando el

conocimiento de las ciencias sociales en terreno, a fin de desarrollar la inteligencia analítica, práctica y creativa.

La materia se articula con Ciencias Sociales y Medicina, perteneciente al primer año de la carrera, mediante la continuidad epistemológica: en Ciencias Sociales y Medicina abordan el “qué se investiga y bajo qué marco teórico”; en Epidemiología se continúa esta temática con contenidos que abordan el “cómo se investiga”, es decir los aspectos instrumentales metodológicos, con énfasis en el abordaje cuantitativo del conocimiento del objeto de estudio (mediciones en Epidemiología, tasas, indicadores, análisis estadístico). Esta temática se continúa en Medicina y Salud Comunitaria, donde se aprenden técnicas de planificación en base a diagnósticos cuantitativos y cualitativos.

CARACTERIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

La composición del equipo docente es multidisciplinar. Abarca diversas disciplinas y campos profesionales como medicina, antropología, licenciatura en administración, licenciatura en ecología, sociología y geografía, permitiendo un abordaje integrador del complejo salud-enfermedad-atención. En cuanto a la capacitación del equipo, la mayoría ha cursado o cursa la carrera docente y estudios de posgrado, fundamentalmente aquellos relacionados con la Salud Pública. La tarea docente se encuentra a cargo de la totalidad del cuerpo de profesionales, quienes se reúnen sistemáticamente bajo la coordinación de la profesora titular para seleccionar, planificar, elaborar y discutir la bibliografía, los trabajos prácticos y analizar los resultados.

Este equipo está conformado por una Profesora Titular, dos JTP con extensión en su dedicación, seis Ayudantes Diplomados y tres Ayudantes Alumnos.

Se desarrollan actividades de investigación fundamentalmente por parte de los docentes que cuentan con una extensión de su dedicación. También se desarrollan actividades de extensión con la participación de docentes y estudiantes.

CARACTERIZACIÓN Y REPRESENTACIONES DEL ESTUDIANTADO

En promedio, 450 estudiantes cursan la materia anualmente, distribuidos en 12 comisiones de 25 alumnos cada una aproximadamente. El 90% aprueba la cursada.

Estos alumnos ingresaron a la FCM, habiendo aprobado el único curso eliminatorio de la UNLP, lo que, junto con el imaginario imperante de la posición del médico en la sociedad, genera características peculiares del estudiantado. Por un lado un sentimiento de superación por haber atravesado con éxito el curso de ingreso de la carrera que imaginan la de mayor dificultad de la UNLP. Por el otro, consideran a la materia Epidemiología como atípica, secundaria y hasta innecesaria, con respecto al resto de las materias, la cual junto con las otras del Departamento de Ciencias Sociales apuntan a desarrollar habilidades como: leer, escribir, investigar, gestionar, etc.; tareas que no se condicen con el imaginario de la labor del médico (atender pacientes enfermos).

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS

Los trabajos prácticos se realizan en el ámbito de la FCM con periodicidad semanal. Previo a cada trabajo práctico, el estudiante debe responder a una guía que recupera los saberes previos relacionados con los contenidos aprendidos en la cursada de la asignatura Ciencias Sociales y Medicina, correspondiente al año anterior de la carrera. Se trata de una actividad domiciliar que se fundamenta en favorecer en el estudiante, el recuerdo y fortalecimiento de los contenidos considerados necesarios para la adquisición y articulación de los nuevos conocimientos.

La actividad durante el trabajo práctico es grupal. Existe una primera instancia de lectura y comprensión de las consignas, una segunda instancia de trabajo grupal y una tercera de resolución plenaria de los problemas planteados. El rol docente se focaliza en la orientación de los grupos para la resolución de los problemas, ayudando a explicitar aquellos conocimientos que requieren ser recuperados.

Durante el desarrollo de la cursada la cátedra ofrece a los alumnos dos espacios complementarios a las clases presenciales:

- Dos veces por semana los alumnos cuentan con clases de consulta antes del desarrollo de los trabajos prácticos.
- Una plataforma virtual, donde los alumnos tienen acceso a bibliografía en formato digital y a las guías de los trabajos prácticos, pudiendo realizar consultas virtuales

sobre contenidos. Por este medio también se informa acerca de los resultados de las evaluaciones y cuestiones administrativas.

La evaluación se realiza a través de dos instancias parciales escritas de resolución individual de problemas, similares en modalidad a los trabajados en clase, con conocimiento de los puntajes relativos y requisitos de aprobación. La instancia final de evaluación tiene las mismas características de las instancias parciales.

PROBLEMÁTICAS

Podemos observar que si bien en los últimos años se ha realizado la revisión y actualización de trabajos prácticos, en la misma se adicionaron contenidos, sin compensar con la supresión de otros, lo que implicó una cantidad inabarcable de contenidos a dictar.

Esta situación coloca al docente y al estudiante en un ambiente de tensión en cada trabajo práctico, donde cada docente en forma individual debe hacer un recorte in situ, ponderando lo que considera más relevante, lo que provoca diferencias entre comisiones. El estudiante se encuentra con que no puede resolver la totalidad de los ejercicios planteados en el trabajo práctico por falta de tiempo, lo que ocasiona reclamos y demanda adicional de clases de consulta.

PROPÓSITOS

En base a los conceptos abordados en el Seminario de Desarrollo e Innovación Curricular, de la Especialización en Docencia Universitaria, de la UNLP, nos propusimos realizar un análisis crítico y reelaboración del programa de trabajos prácticos vigente de la asignatura, a los fines de privilegiar contenidos vinculados con el eje de la materia, considerado el principio organizador que otorga sentido al conjunto que engloba (Barco).

Consideramos que la extensión actual del programa pone en tensión el eje, y la capacidad de análisis y creatividad del alumno, por lo que este recorte aspira a reemplazar el aprendizaje pasivo y acumulativo, por la lectura activa y reflexiva, incentivando la creatividad e inventiva en la resolución de los problemas planteados, que será la base de la futura evaluación.

ENFOQUES O PERSPECTIVAS DESDE LOS QUE SE SOSTIENE Y FUNDAMENTA LA PROPUESTA

La transformación del programa, se basa tanto en el marco teórico conceptual construido a lo largo de la Carrera de Especialización Docente, como en la experiencia áulica registrada por los docentes de la Cátedra que realizan sugerencias, críticas, comentarios, solicitudes sobre distintos aspectos de la puesta en práctica del programa.

El aprendizaje que privilegiamos, es aquel que posibilita su transferencia a otros casos más allá de los puntualizados en el trabajo práctico, favoreciendo su utilización en la resolución de nuevas problemáticas. Aprendizajes tácitamente exigidos por otras materias de la Facultad y en la práctica de la profesión.

Proponemos como estrategia de enseñanza-aprendizaje, el análisis de casos articuladores de los contenidos de toda la materia (Ver Anexo I). Se focalizará en aspectos puntuales del caso presentado de acuerdo a la temática que se esté desarrollando, pero sin perder la visión de conjunto. Así, el estudiante podrá identificar en ese texto los temas tratados en cada clase, incentivando interrogantes y la necesidad de respuestas. Estas serán abordadas con ejercicios de resolución práctica, para posteriormente volver a tratar el caso articulador y contextualizar lo aprendido.

REVISIÓN CRÍTICA DEL PROGRAMA ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A raíz del análisis crítico del programa, nos propusimos reelaborarlo teniendo en cuenta:

A. La explicitación de lo subyacente pero estructurante: el eje, constituido por los conceptos nodales de la asignatura.

EJE: Análisis e interpretación de la información en salud.

B. La inclusión de la “presentación” de la asignatura, los “propósitos” y las “ideas básicas” de cada unidad didáctica, para orientar al alumnado.

PRESENTACIÓN:

El análisis e interpretación de información es fundamental para el perfil profesional médico promovido por la FCM, especialmente para planificar estratégicamente en pos de la salud individual y colectiva.

El médico además de sus tradicionales actividades asistenciales en el consultorio, cumple un rol protagónico en el análisis y gestión de la salud colectiva. Tanto para establecer diagnósticos presuntivos y tratamientos efectivos a nivel del paciente individual, como para diagnosticar, planificar, implementar y monitorear acciones de mejora para la salud colectiva, es fundamental el análisis e interpretación de información.

Para promover la capacidad de análisis e interpretación de la información en salud, se plantea un recorrido por los saberes clave de la epidemiología y del proceso de generación de conocimiento en ese campo.

PROPÓSITOS:

1. Conocer el proceso de elaboración del conocimiento en salud, para diagnosticar y monitorear acciones de mejora de la salud individual y colectiva.
2. identificar y crear indicadores adecuados para describir la situación de salud de una comunidad y predecir parámetros futuros.
3. Analizar la confiabilidad de la información incluida en documentos científicos, favoreciendo la actualización profesional, para establecer diagnósticos presuntivos y tratamientos efectivos a nivel del paciente individual.

IDEA BÁSICA UNIDAD 1:

Para un profesional de la salud, conocer las características y situación de salud de la población con la que trabaja es fundamental. Para ello se propone reconocer e interpretar los indicadores utilizados tradicionalmente para describir esa situación, apropiándose de la

lógica que subyace a su construcción, para favorecer la capacidad de crear indicadores acordes a situaciones nuevas que quieran describirse.

C. La estructuración en unidades didácticas en torno al eje. Cada unidad didáctica fue presentada en forma de pregunta e incluye la idea básica que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí.

Unidad 1. ¿Cómo conocemos la situación de salud de una población?

Unidad 2. ¿Es confiable la información? ¿La muestra es representativa de la población objetivo? ¿Se detectaron variables confundentes?

Unidad 3. ¿Es confiable la información? ¿El diseño de investigación es coherente con el problema a investigar? ¿Se minimizaron los sesgos del diseño?

Unidad 4. ¿Es confiable la información? ¿El resultado de los cálculos es significativo? ¿Los resultados tienen validez interna y externa?

D. El recorte, supresión, reubicación y adición de contenidos en base al eje y unidades definidas, aboliendo duplicaciones y superposiciones, a fin de promover el aprendizaje progresivo y espiralado.

PRESENTAMOS ALGUNOS EJEMPLOS:

- REUBICACIÓN:

Los contenidos en el programa fueron reubicados en su mayoría, siguiendo la organización emanada del eje, y plasmada en los propósitos y preguntas organizadoras de cada unidad. Es así como la mayoría de los contenidos que conservamos de las Unidades I, II, III, VI y algunos de los contenidos de la unidad V y VII conforman nuestra Unidad I.

<p>UNIDAD I: INTRODUCCIÓN A LA EPIDEMIOLOGIA</p> <p>UNIDAD II: LA MEDICION EN EPIDEMIOLOGIA</p> <p>UNIDAD III: DEMOGRAFÍA Y ANÁLISIS ESPACIAL</p> <p>UNIDAD V: ESTADÍSTICA I</p> <p>UNIDAD VI: EPIDEMIOLOGIA DESCRIPTIVA</p> <p>UNIDAD VII: ESTADÍSTICA II</p>	<p>Unidad 1. ¿Cómo conocemos la situación de salud de una población?</p>
--	---

- **ELIMINACIÓN:**

A fin de realizar el “recorte” del programa, en función del tiempo disponible y del eje definido, algunos contenidos fueron excluidos. Así es como el contenido: Niveles de prevención ubicada en la Unidad I, fue eliminado por superponerse con lo dictado en la Materia Ciencias Sociales y Medicina.

Con respecto a la eliminación por duplicación de contenidos en el mismo programa, observamos que la Unidad II y III, consideraban la definición de los mismos indicadores abarcándolos desde otra óptica (sanitaria y demográfica). Ej.: tasa de mortalidad infantil, tasa de natalidad, tasa de fecundidad. De allí que resolvimos conservar el contenido en nuestra Unidad I, sin centrarnos en estas clasificaciones.

- **ADICIÓN:**

En nuestra Unidad I, incorporamos dos indicadores de equidad: Curva de Lorenz e Índice de Gini, que creemos fundamentales para analizar la situación de salud y sus causas, de acuerdo a una visión ampliada de los determinantes de la salud.

E. La flexibilización y recorte de la bibliografía.

Se proponen tres libros de base, donde los alumnos podrán encontrar la información necesaria para la resolución de los trabajos prácticos, sin perjuicio de que busquen esta información por otras vías (bibliotecas virtuales, páginas de internet, etc.), entendiendo que lo fundamental es la apropiación de la lógica elemental para la aplicación de herramientas concretas.

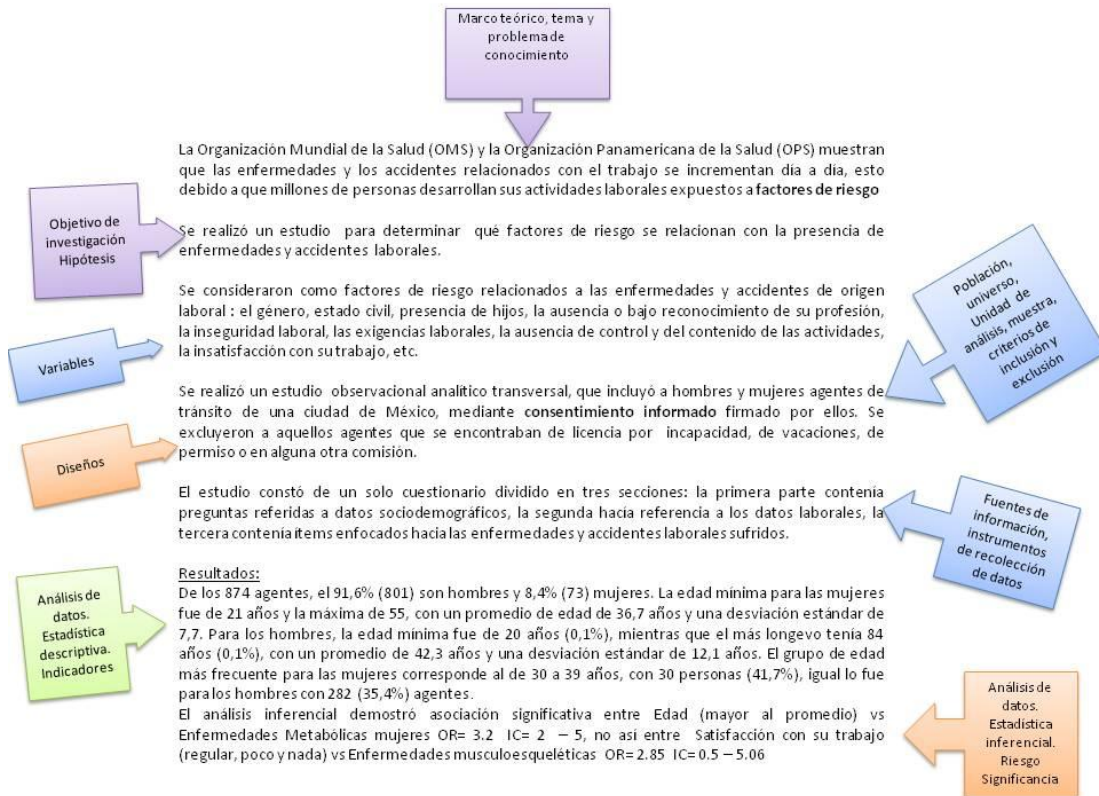
BIBLIOGRAFÍA

Barco, S (Coord.);ICKOWICZ, MIURI, T; TRINCHERI, A. Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDUCO, UNCo. Argentina 2005 Cap.II, pág 47 a 72

Barco, S, "Acerca de los programas de asignaturas". Material Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. 2013.

Bourdieu P.y Gros F. "Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza". Material Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. 2013.

ANEXO I: CASO ARTICULADOR DE CONTENIDOS



Aprendizaje basado en problemas (ABP): Propuesta de intervención pedagógica en el curso de teriogenología de la carrera de medicina veterinarias. Propuesta de intervención pedagógica.

- ❖ **CLAUDIA TITTARELLI** | titareli@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **GUSTAVO ZUCCOLILLI** | guoszucc@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo, representa una propuesta concreta, que incluye la sustentación teórico analítica como fundamento pedagógico, originándose desde un diagnóstico de situación, con una justificación en relación al ámbito en el que se propone implementar. El proyecto es una innovación educativa potencial que representa un aporte original para el desarrollo de la práctica docente. Se refiere a diversificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje para atender las problemáticas y la innovación del currículo universitario. La propuesta construye, dentro del plan de estudios actual, una innovación, un espacio para trabajar con técnicas del aprendizaje basado en problemas (ABP) durante el curso de Teriogenología. La innovación entendida como *una idea, una práctica inventada, algo novedoso, un cambio* (Rasco, 1994). Debe partir de la revisión reflexiva que comienza en el profesor individual y en los docentes como grupos de trabajo, quienes con una actitud inconformista comienzan a cuestionarse por las dificultades o problemas que perciben en los aprendizajes de los estudiantes, o en sus demandas, o de la sociedad ante expectativas no cumplidas. Este inconformismo promueve innovaciones que desencadenan un cambio. Para esto, primero se deben analizar los indicadores de la insatisfacción y reflexionar con el saber que se enseña. Los cambios metodológicos no siempre van asociados con mejoras. Es difícil hablar de un real beneficio, ya que el análisis de los cambios producidos debe hacerse a lo largo del tiempo, pero podríamos asumir que la implementación de una innovación puede introducir novedades

que provocan cambios beneficiosos. Esos cambios deberían ser progresivos, accionando en forma parecida pero introduciendo alguna novedad, y en un espacio de tiempo lo más corto posible (horas docente-alumno), la innovación educativa podría mejorar el proceso formativo. Actualmente, el éxito para un estudiante es aprobar la asignatura con la nota más alta. Cuanto más alta es la nota obtenida mayor el éxito. Valorar los aprendizajes por una nota final, es controversial, (¿verdaderamente refleja los conocimientos, habilidades y/o competencias adquiridas?) Esta pregunta disparadora en debate en la educación, excede el objetivo del presente proyecto, por lo que la nota será utilizada como un indicador, sin olvidar si estamos evaluando el qué y el cómo estamos enseñando. Este modelo requiere un nuevo estudiante, más ocupado en el proceso que en el producto y también requiere un docente tutor que esté familiarizado con el sistema de instrucción y que cumpla apropiadamente su rol dentro del grupo. Ambos actores (estudiantes y docentes) deben modificar sus conductas dentro del aula. El ABP con todas sus variantes, no representan una innovación en sentido estricto, pues se aplica desde hace más de 30 años. Sin embargo, en el contexto educativo de la Facultad de Ciencias Veterinarias no se han utilizado, por lo tanto, su aplicación favorecerá un cambio que puede asociarse con la innovación

RESEÑA HISTÓRICA DEL CAMBIO CURRICULAR EN LA CARRERA DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UNLP

La carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP se mantuvo casi inalterada desde la década del 50. Sólo hubo modificaciones menores (cambio de nombres de asignaturas o desdoblamiento de algunas). Sin embargo, las críticas y el debate impulsaron un cambio en los 90, En el año 1992 se solicitó asesoramiento para elaborar un nuevo Plan de Estudios. En el año 2006 comenzó a implementarse el plan 306-04. Sus principales cambios fueron:

- 1)** Cuatrimestralización de la mayoría de los cursos por desdoblamiento de contenidos y consecuente aumento del número de espacios curriculares (de 29 asignaturas anuales se pasó a 49 cursos),
- 2)** Adopción del concepto de cursos, en reemplazo de las asignaturas-materias,

3) Aplicación del concepto de horas presenciales por alumno (4200 horas) reemplazando las clases teóricas y prácticas convencionales y

4) Reorganización de los departamentos de la facultad (coordinación y articulación de cursos). Posteriormente la detección de algunas deficiencias generaron modificaciones menores en los cursos aplicados y en las prácticas pre-profesionales (**plan 406-11**). Debido a un exceso de la carga horaria semanal para actividades obligatorias, compactación de los contenidos y problemas en la ubicación curricular de cursos, a finales del año 2014 apareció el **Plan 406-14**. Consta de dos ciclos de formación principales, uno de formación generalista (cursos obligatorios que totalizan 3600 horas presenciales), y uno orientado (420 horas de cursos optativos y práctica pre-profesional). Aumenta las mesas de exámenes y se extiende el plan a 6 ciclos lectivos. Estos cambios sucesivos en Medicina Veterinaria en la UNLP, impactaron en el curso de Teriogenología separando la asignatura original (Reproducción Animal) en dos cursos: Teriogenología (90 horas presenciales/estudiante) ubicada en el cuarto año y Biotecnología de la reproducción (40 horas presenciales/estudiante) en quinto año. ¿Qué cambios reales se observan en el curso de Teriogenología desde la aplicación del nuevo plan de estudios? Más allá de los cambios en la ubicación del espacio curricular y la separación en dos cursos, no hubo cambios importantes en la enseñanza ni en el tipo de aprendizaje que se le propone al estudiante. Las clases teóricas siguen siendo expositivas y las prácticas incluyen el trabajo con animales. La planta docente incremento su formación de posgrado en pedagogía y didáctica (carreras docentes UNLP), que hasta el momento, no se ha visto reflejada en una discusión reflexiva sobre los actuales métodos utilizados en el curso. ¿Qué mejoras se han observado en los porcentajes de aprobación y de promoción del curso? Los porcentajes de aprobación del curso siempre han sido muy buenos, $\approx 100\%$. El nuevo plan incorpora la promoción, no aprovechada en el grado esperado (17% en el año 2013 y 10% año 2014). No hubo sustanciales cambios en las evaluaciones. Existen tres instancias de evaluación. De no promocionar el curso deben rendir una evaluación final integradora equivalente al parcial final. Esta evaluación muestra una tendencia preocupante [incremento de los estudiantes que se inscriben pero no se presentan a evaluar (36% para el año 2014) y aumento del número de desaprobados en los dos últimos años].

Estas tendencias sugieren implementar modificaciones en la metodología de enseñanza que permitan una mejora de los parámetros analizados. La enseñanza por competencias y la

evaluación de conocimientos y habilidades a través de la resolución de problemas son los ejemplos más claros para analizar como nuevas estrategias de instrucción que buscan incorporarse a la enseñanza universitaria argentina.

El objetivo de la intervención consiste en obtener mejoras para los estudiantes, tanto en el entorno áulico, como en la comprensión y aplicación de los contenidos del curso.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) no es una estrategia nueva pero es una herramienta poderosa para discutir, organizar y el tratar la información. El uso del ABP puede introducir mejoras en la comprensión y el procesamiento de la información y además, favorecer la aplicación de los conocimientos de los estudiantes. Por otro lado, el uso de una estrategia pedagógica, hasta el momento, no aplicada en el curso de Teriogenología puede representar una intervención orientada hacia la innovación, que involucra la formación de los docentes. En otras palabras, dentro de un esquema tradicional y establecido de enseñanza de los contenidos del curso se intenta generar un cambio para crear espacios de trabajo más participativos e integradores. El camino del aprendizaje convencional se invierte al trabajar con el ABP. Mientras que en el primero, se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se lee el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En esta experiencia los estudiantes desde la presentación del problema hasta su solución, trabajan de manera conjunta en grupos, comparten la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de reflexionar sobre prerrequisitos que poseen y sobre aquellos de los cuales carecen y son actores activos, participación difícilmente experimentada en el método tradicional. El trabajo en grupos pequeños es una característica del ABP. En estas actividades los estudiantes toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo. Los alumnos localizan recursos y los profesores los guían en este proceso. Los estudiantes interactúan con los profesores quienes le ofrecen retroalimentación, participan activamente en la resolución del problema, identifican sus necesidades de aprendizaje, investigan, aprenden, aplican y resuelven el problema. El rol del profesor se convierte en el ABP en el de un facilitador del aprendizaje planteando un problema inicial, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos, promoviendo que éste sea significativo, y desarrolle habilidades indispensables en el entorno profesional actual. Los docentes, previo a la

formulación del problema, debemos organizar la planificación y la secuenciación de la tarea teniendo en cuenta: ¿Qué temáticas son las más adecuadas? ¿Qué competencias deseo estimular? ¿Cómo despertar el interés? ¿Qué, cómo y cuándo evalúo el progreso de los alumnos?, etc. Estas preguntas pondremos en juego para generar planificaciones, que nos permitan en los estudiantes el descubrimiento de sus potenciales, los prerrequisitos adquiridos y la reflexión crítica.

COMPARACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJES EN LOS DOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

Aprendizaje Tradicional El profesor asume el rol de experto ~Los profesores transmiten la información a los alumnos ~Los profesores organizan el contenido en exposiciones de acuerdo a su disciplina ~Los alumnos son vistos como “recipientes vacíos” o receptores pasivos de información ~Los alumnos trabajan por separado~ El aprendizaje es individual y de competencia

Aprendizaje Basado en Problemas Los profesores tienen el rol de facilitador o tutor ~Los alumnos toman la responsabilidad de aprender y crear alianzas entre alumno y profesor ~Los profesores diseñan su curso basado en problemas abiertos, reales para incrementar la motivación de los estudiantes ~Los alumnos son vistos como sujetos que pueden aprender por cuenta propia ~Los alumnos trabajan en equipos cooperativos~ Los alumnos experimentan el aprendizaje en un ambiente cooperativo (“Dirección De Investigación Y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Monterrey).

COMPARACIÓN DE LOS PASOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL ESQUEMA CONVENCIONAL Y EN EL ABP

- **APRENDIZAJE CONVENCIONAL:** Se expone lo que debe saber ~ “Aprende” la información ~ “problema” para aplicar lo aprendido.

- ABP Se presenta el problema diseñado~ Se identifican las necesidades de aprendizaje ~ Se busca y se aprende la información ~ Se resuelve el problema, o se identifican problemas

DIVERSOS AUTORES COINCIDEN EN SEÑALAR QUE CON ESTE MÉTODO DE INSTRUCCIÓN SE PROMUEVE

- a) Pensamiento crítico.
- b) Toma de decisiones en situaciones nuevas.
- c) Desarrollo aprendizaje auto-dirigido.
- d) Desarrollo de la capacidad de empatía
- e) Identificación, búsqueda, análisis de la información
- f) Confianza para hablar públicamente
- h) Habilidades comunicativas y de trabajo colaborativo.
- i) Habilidad para identificar las propias fortalezas y debilidades, y medidas necesarias para mejorar.

Todas estas consideraciones son aplicables a un currículo estructurado en el ABP. Sin embargo, poco se ha escrito sobre la incorporación de esta estrategia en planes de estudios tradicionales. Varios autores han publicado que la resolución de problemas de patología es el método preferido por estudiantes y docentes para la enseñanza en disciplinas relacionadas (Pabst R, Nave H, Rothkotter HJ & Tschernig T. 2001; Philip CT, Unruh KP, Lachman N. & Pawlina W. 2008). Por lo tanto, es lógico pensar que aún en los planes de estudio tradicionales la instrucción basada en el ABP puede resultar motivadora y ventajosa; y es, en este punto, donde se encuentra el principal fundamento para promover esta intervención pedagógica. El curso de Teriogenología es apropiado para esta innovación por varias razones: a) posee una población estable y no muy numerosa de estudiantes (X= 150) que pueden ser divididos en

grupos pequeños, b) el perfil del estudiante es claramente definido, es un alumno avanzado que ha desarrollado, las competencias para: trabajo en grupo, búsqueda, selección de información y generación de hipótesis de trabajo, c) Las temáticas son aplicables en la práctica de salud animal, medicina preventiva, etc, lo que facilita encontrar problemas de la vida profesional cotidiana. El personal docente posee buena capacitación de posgrado pedagógica. Por todo esto, están facilitados los procesos para implementar esta modalidad de aprendizaje (Savery, J. 2006).

FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

La finalidad del proyecto es desarrollar una propuesta de intervención pedagógica en el curso de Teriogenología, orientada a capacitar al grupo docente en una modalidad de instrucción distinta y a mejorar la articulación y aplicación de los contenidos del módulo de reproducción en Pequeños Animales, aplicando el ABP como estrategia.

Objetivos Específicos:

- Promover en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al estudiante en un reto (problema) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrado y flexible.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

El presente proyecto es un plan piloto para desarrollar los contenidos escogidos a partir del ABP y de casos clínicos. Luego de implementado el plan se podrán evaluar los resultados de la modificación. La propuesta tiene como expectativa obtener una mejora en el aprendizaje

y aplicación de los contenidos de la reproducción en pequeños animales. Para construir una sólida base de conocimiento vinculada con la problemática a resolver se sugerirá al estudiante que explore diversos recursos bibliográficos tradicionales (textos y revistas científicas) y digitales, que ofrezcan soporte visual a las problemáticas seleccionadas. De la planificación del curso se seleccionan para este plan piloto dos actividades: 1) Andrología: Evaluación de la aptitud reproductiva del macho, 2) Patología y terapéutica del macho. La primera etapa será la búsqueda de información discutiéndolas con el grupo docente, evaluar y consensuar cómo plantearlas, cuánta información brindar al estudiante, cuánto tiempo se dispondrá para el trabajo con los grupos, y en función de ello, cuántos encuentros se programarán y cuáles son los tópicos que queremos que los estudiantes incorporen. Así, podría instalar la propuesta de trabajo con el ABP, como una metodología pedagógica factible para los contenidos del curso. La evaluación final se hará con una exposición oral por parte de cada grupo de la temática asignada ante el resto de sus compañeros, contando con la guía del docente, alguna pregunta que derive a cierto tópico importante y abierto a las preguntas del resto de los compañeros, que participarán activamente con dudas, aportes, preguntas y luego cambiarán el rol y harán su propia presentación. Por otra parte, la evaluación de esta propuesta de intervención se realizará comparando los resultados históricos con los obtenidos al implementar esta innovación educativa.

ETAPAS SUGERIDAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

1) Capacitar al grupo docente para enseñar en una modalidad diferente y para seleccionar los problemas considerando si:

a) ¿Los conocimientos que adquirieron los estudiantes en los cursos previos son suficientes y les ayudarán a construir nuevos aprendizajes a partir de la resolución del problema?

b) ¿El contexto y el entorno que se le propone al estudiante favorece el trabajo autónomo y en equipo? El problema debe ser suficientemente complejo pero no imposible para que suponga un reto, con una estructura poco definida para fomentar que se utilicen la mayor cantidad de recursos intelectuales, involucrar situaciones problemáticas lo suficientemente amplias para que puedan formular preguntas y abordar la problemática sin desmotivarlos o crearles

ansiedad (no situaciones excesivamente extensas). Debe responder a los objetivos seleccionados y desarrollar competencias previamente establecidas. Comienza con la presentación del problema y la actividad grupal y continúa con una serie de sesiones de tutoría para que los estudiantes puedan consultar sus incertidumbres y presentar sus logros para avanzar en aprendizaje. El tutor podrá así conocer cómo avanza la actividad y orientar y motivar a sus alumnos. Finalmente los grupos deben exponer ante los docentes y compañeros la resolución del problema. Luego de la presentación se procede a un debate acotado para enriquecer o complementar la información.

Un ejemplo concreto de ABP para el curso de Teriogenología:

Una sesión típica de trabajo de clase comienza con la entrega del problema a los estudiantes organizados en pequeños equipos (6-10 estudiantes). Se designa un secretario para anotar temas pendientes. Luego, cada grupo trabaja en torno al problema organizando ideas y generando estrategias para alcanzar la solución con la guía del tutor para reconocer los puntos prioritarios (Galli, 19⁸⁴). Los estudiantes deben estar correctamente informados sobre la metodología de trabajo. Éstos toman el rol de un veterinario en su consultorio. En una sesión planificada se espera un desarrollo semejante al que se transcribe a continuación.

PROBLEMA PRESENTADO:

El propietario de un canino de raza Gran Danés quiere criopreservar semen y menciona que nunca lo hizo. No está seguro cuál será el destino de ese semen. (A: alumno T: tutor).

Objetivos:

- a) Conocer parámetros a tener en cuenta para determinar la pubertad en caninos de diferentes razas.
- b) Establecer que exploración clínica debemos realizar previamente.
- c) Aplicar la técnica de extracción más apropiada y la evaluación del semen.
- d) Interpretar y evaluar los criterios de aceptación para criopreservar semen canino.

ACTIVIDAD:

T: ¿Qué les sugiere esta situación o qué pasa en esta situación?

A: ¿Es sano el animal?

T: No lo sabemos. ¿Qué características tiene el perro "sano"? ¿Alguien lo podría definir?

-No intentar que todos estén de acuerdo, de manera de incentivar que todos participen en el debate. Colaborar para que los estudiantes mejoren su mecánica de grupo. Dejar atravesar los silencios, no intervenir. Los estudiantes comenzarán a cambiar opiniones entre ellos y no con el tutor.

T: ¿Cómo podríamos saberlo?

A: Revisándolo. Silencio.

T: ¿Qué exploración deberíamos hacer?

A: Revisación Clínica del aparato genital

T: ¿Sólo con eso sabemos si el animal es apto para reproducir?

A: No.

T: ¿Obtendríamos datos útiles a través de la anamnesis?

A: Habría que averiguar si tuvo enfermedades.

T: ¿qué enfermedades pueden influir en la performance reproductiva del animal? ¿Sólo debemos considerar las del aparato reproductor?

A: silencio. ¿Y qué edad tiene?

T: No tenemos más información.

T: anotar para leer sobre estas enfermedades. ¿Por qué es importante conocer la edad?

A: por la pubertad y la calidad del semen.

T: ¿es suficiente la edad para saber si el animal es púber? ¿Puede haber otros datos que nos indiquen si el animal llegó a la pubertad? ¿Cuáles?

A: silencio

T: anoten leer sobre pubertad. Mencionaron el semen. ¿Cómo lo evaluamos?

A: obteniendo el semen y viendo su calidad.

T: ¿Cómo lo obtenemos?

A: Mencionan dos técnicas.

T: ¿Hay otra posibilidad? ¿Cuál sería la más recomendada?

A: dudas

T: Buscar información sobre la técnica de elección en caninos.

T: ¿qué parámetros evaluamos de ese semen?

A: Cuántos espermatozoides se mueven, si están vivos.

T: ¿Son confiables esos datos o se requieren más? ¿Cómo evalúo esas variables?

A: silencio.

T: Anotar para leer sobre evaluación de semen.

T: ¿Influye ese dato? ¿Por qué?

A: Para saber si es posible congelar el semen.

T: que parámetros debe tener para poder criopreservarlo?

A: Silencio.

T: Se ha presentado toda la información que tenemos sobre este caso. Vamos a ordenarnos. Por las preguntas que hicieron piensen si hay nuevos planteamientos. Se pide que se lea en voz alta nuevamente el problema. ¿Pueden aportar algo más?

A: Sí, otros dicen no, otros callan. No sé qué más...Silencio

T: ¿Qué es lo que tenemos hasta aquí?

T: Invitar al pizarrón proponiendo que vayan haciendo un esquema de los contenidos y las dudas. Seguir planteando preguntas e impulsar a organizar, guiar. Vamos a delimitar los puntos a averiguar de este problema. Se numeran los temas, se reparten entre los integrantes del grupo para investigar y buscar información consignando la fuente de la misma. Una vez obtenida la información se procede a un segundo encuentro de trabajo.

El tutor observará, guiará y pondrá atención en generar un ambiente de trabajo agradable, en el que todos puedan expresarse sin temor, todos participen y traten de aportar para el desarrollo del proceso. Evitando que un buen alumno se desmotive por personalidad o miedo a expresarse, y asegurando que ningún compañero pueda flagelar a otro en su participación. Según Pennac, 2008, la palabra clave de la educación es la *Motivación*. El tutor debe observar la actitud de cada alumno del grupo, ya que detrás de un alumno "incapaz", denominado "zoquete" por el autor en su libro *Mal de escuela*, puede existir un alumno capaz, si se lo sabe orientar, brindar un ambiente relajado, no se reprima su participación y sea motivado y respetado en sus intervenciones. Cada alumno aporta su pensamiento, su hipótesis, suma al aprendizaje significativo de todos. "Cada alumno toca su propio instrumento, no vale la pena ir contra eso...*Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía*" (Pennac, 2008). En una segunda sesión comparten la información que cada uno ha obtenido, aumenta la información y la confianza. Muchas veces, la discusión es interrumpida por lecturas cortas, apareciendo la necesidad de bucear en distintas fuentes para clarificar conceptos y mejorar respuestas. Este mecanismo es esencial para que el estudiante comprenda que no existen las recetas mágicas y que un mismo problema puede tener múltiples soluciones.

Seguimiento y evaluación de los aprendizajes: si varían las maneras de aprender y enseñar, también será necesario modificar la forma de evaluar los aprendizajes. El alumno al que se aspira, es aquel que ha adquirido, por un aprendizaje autónomo y cooperativo y activo, los conocimientos necesarios y que, ha desarrollado las competencias previstas en el programa del curso. Por lo tanto, para evaluar estos aprendizajes podemos utilizar diversas técnicas como por ejemplo caso práctico, examen sin reproducción automática de los contenidos,

autoevaluación ya que el alumno conoce todo lo que ha aprendido y todo lo que se ha esforzado o evaluación realizada entre pares (co-evaluación). Para evaluar, en esta propuesta, cada grupo deberá elaborar un power point desarrollando la resolución o posible resolución del problema con el que ha trabajado, exponerlo ante todos los demás alumnos, respondiendo las preguntas de los mismos. Esta modalidad se realizará con cada equipo de trabajo. El tutor, hará las preguntas necesarias para cerrar algún objetivo y planteará dudas sobre posibles conocimientos erróneos o incompletos. Cuando el docente vea cumplidos los objetivos propuestos, la evaluación grupal estará aprobada, siempre y cuando haya intervención de todo el grupo. A esta evaluación se le suma un puntaje durante el desarrollo de los encuentros grupales y la asistencia a las tutorías (rol del alumno dentro del grupo, cantidad y calidad de sus participaciones, colaboración con material bibliográfico, riqueza del vocabulario científico y respeto por la opinión de los compañeros.

Consideraciones finales y discusión: En la Fac. de Cs. Vet, UNLP, este es uno de momento institucional en el que la posibilidad de cambio es productiva. El modelo conductista y enciclopedista está siendo reemplazado por experiencias educativas enfocadas en el aprendizaje del estudiante. Esta metodología representa un desafío para que el docente deje su rol de transmisor de información, y como tutor favorezca la expresión y el intercambio de ideas de estudiantes con pensamientos diferentes. Las expectativas del estudiante y la necesidad social de un graduado para dar respuestas a la sociedad, son elementos que interactúan para modificar la tarea docente. Este proyecto es un ínfimo aporte, pero introduce un cambio beneficioso para el docente quien deberá capacitarse y para el estudiante que reducirá las horas presenciales, ampliará la formación a través del trabajo autodirigido y se encontrará comprometido con un grupo que facilitará sus aprendizajes.

Desafío de una materia optativa: integrar saberes e inquietudes para una evolución.

- ❖ **M. ALEJANDRA TRICERRI** | aletricerri@yahoo.com
- ❖ **M. GISELLE BUSETTO** | gbusetto@yahoo.com.ar
- ❖ **KARINNE I. GOLIK** | inesgolik@yahoo.com.ar
- ❖ **MARCELO PIERONI** | olecrampie@yahoo.com.ar
- ❖ **DIEGO A PIPET** | diegopipet@yahoo.com.ar
- ❖ **GISELLA SELVAGGIO** | gsselvaggio@yahoo.com.ar
- ❖ **FABIÁN A. RONDÁN** | bioclin_1y2@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Seguramente la pregunta fundacional que todo docente se hace al momento de diseñar una cursada es la misma: "Cómo motivar al estudiante, ofreciendo contenidos, que se discutan en profundidad pero que sean útiles a su práctica, con aprehensión de conocimientos, e integración de conceptos pero sin redundar en información. Que no agobien pero que abran la curiosidad de buscar más allá lo de lo que la dedicación académica permite?". Quizá podría con un poco de imaginación establecerse un paralelo a la inquietud de un buen chef: Cómo atraer público, brindando un menú elaborado en profundidad, agradable de paladear, que invite al comensal a descubrir los sabores, que sea abundante pero no empalagoso, y que invite al comentario positivo para que se expanda la promoción de boca en boca.

Pues bien, esta pregunta adquiere especial relevancia cuando la materia en cuestión es Optativa, y por tanto "compite" en la elección de los alumnos con otras materias. Bioquímica Clínica I, la materia en cuestión, corresponde al 4^{to} año del Plan 2004 de la Carrera de Medicina. Dada la elevada carga horaria en ese tramo de la carrera, nos enfrentamos además al gran desafío de

lograr el interés de los alumnos, ya que la superposición de cursadas conspira en contra de la elección, dado el escaso tiempo libre disponible.

En este contexto nos planteamos estrategias didácticas que despierten el interés de los alumnos por la adquisición de saberes aplicables a su próximo desenvolvimiento en la práctica hospitalaria y en directa interrelación con profesionales que puedan apoyar y enriquecer su actividad. La propuesta se basa en dos estrategias pedagógicas: a) el criterio de integración, desarrollado desde los contenidos, desde las prácticas y desde la experiencia docente. b) la validación (y evolución del desempeño), mediante encuestas a los alumnos (inmediata a la finalización de la cursada y en un periodo posterior cuando han iniciado su práctica hospitalaria), para contrastar su opinión y corregir por tanto distintos aspectos, ya sea de organización o contenidos. Los datos presentados indican un alto índice de concurrencia y de aceptación de la cursada. Proponemos en un futuro nuevas estrategias a fin de expandir el concepto integrador que surge de manera casi unánime como principal aporte de esta materia.

MÉTODOS

En base a las pautas establecidas por la Facultad, la materia se dicta con carácter bimestral, involucrando dos asistencias semanales de 3 horas cada actividad. En total se reconoce así una carga horaria de 50 h. La organización se propone de la siguiente manera:

- Organización de actividades obligatorias

-Seminarios de introducción teórica: Estos consisten en clases de discusión, que ayuden a comprender los fundamentos de los distintos procesos metabólicos involucrados en cada unidad. El desarrollo de los conceptos implica la integración de contenidos actuales o previamente observados en materias de años anteriores, como Bioquímica, Fisiología, Patología, etc, (Figura 1). El docente guía dicha integración y se presentan tópicos de interés relacionados, que sean novedosos, extraídos de bibliografía científica (comunicaciones a congresos, programas educativos, publicaciones con referato, etc), a fin de motivar el interés en la dinámica en información y en consecuencia en la búsqueda de nuevas terapias curativas, estudios pronóstico, diagnósticos y preventivos de actualidad.

- **Trabajo práctico:** Se aplica la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Se discuten casos clínicos a fin de interpretar los análisis de laboratorio que ayuden al diagnóstico, seguimiento y pronóstico asociados de pacientes con patologías prevalentes tomadas como modelo. El **criterio de Integración** se refuerza en especial mediante dos estrategias:

- Los “pacientes” presentados en la primer actividad son analizados secuencialmente incorporando los contenidos que se discuten a lo largo de la cursada presentando en cada día un resumen de lo resuelto antes para establecer el punto de partida (se puede ver ejemplo en la guía de TP en el Entorno Educativo de la Cursada (<http://educativa.med.unlp.edu.ar/>))
- Estas discusiones son moderadas CONJUNTAMENTE por un docente m médico y uno bioquímico complementando por tanto el basamento teórico desde ambas profesiones
- Estrategias en actividades NO obligatorias.

Se implementaron recientemente trabajos prácticos de asistencia hospitalaria: 1) al Laboratorio Central del HZGA Cestino, donde se desempeña el Jefe de trabajos Prácticos. Se discute el manejo de muestras, etapas del proceso analítico, circuito de las muestras etc. 2) al Laboratorio del Departamento de Medicina Interna y Especialidades Médicas, en el HIGA San Martín. En este caso se analizan criterios prácticos de interferencias, de instrumentación de técnicas, etc.

- Estrategias en evaluación de la cursada, de los docentes, de los contenidos:

a) Se implementó una encuesta anónima a los alumnos para evaluar criterios generales y de evolución de la cursada. Esta encuesta se realiza en el seminario final, o sea inmediata a la finalización de las actividades presenciales. Se consulta:

- porqué eligen esta materia entre las optativas?

- qué opinan de la cursada, que cambiarían?

- si realizaron alguna de las actividades No obligatorias en hospitales, les resultaron útiles y si es así en qué sentido?

b) Posterior a la cursada, vía correo electrónico a los alumnos que cursaron dos o más años antes (y por tanto con posibilidad de estar ejerciendo algún tipo de práctica hospitalaria). La base de datos de e mails es del 100% de alumnos que cursan.

c) Encuesta implementada por la facultad, según estrategia propuesta por la misma. Estas encuestas abarcan numerosos aspectos de organización, compromiso docente y No docente, espacios disponibles, bibliografía, contenidos, etc. Es obligatoria y a completar al momento de la inscripción al examen final.

RESULTADOS

- Evolución histórica de la Cátedra desde su inicio, año 2007 (respecto al número de alumnos que eligen cursar BC I entre las optativas)

Los datos están presentados en la Tabla 1. Estos resultados indican:

-Un aumento de alumnos que eligen y aprueban la cursada de BC I, significativo en relación a una materia de 4^{to} año obligatoria (tomado como pauta del número total de cursantes en este año).

-Una disminución en la deserción de alumnos, pudiendo indicar que quienes cursan BC I tienen previo conocimiento de la oferta académica en base a la experiencia previa de otros compañeros, como indica gran parte de las encuestas (ver abajo).

- Opinión de los alumnos en base a la encuesta establecida por la cátedra (inmediata al finalizar las actividades presenciales).

Positivos:

- Los Trabajos prácticos moderados por equipo docente médico-bioquímico
- Los Trabajos prácticos con discusión integrada a lo largo de la cursada
- Coordinación entre contenidos de seminarios y trabajos prácticos

- En general, ayudan a integrar y comprender conceptos bioquímicos y su aplicación

Críticas:

- Demasiados contenidos bioquímicos en seminarios y pocos casos clínicos
- Respecto a la razón por la que cursan la materia: ante la necesidad de cursar horas de materias optativas, gran parte de los encuestados se deciden a cursarla por comentarios de compañeros de años previos. En cuanto a la opinión de los distintos criterios.

RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

- **RESPECTO A LOS PRÁCTICOS NO**

Positivos:

- Ayudan a interpretar análisis bioquímicos
- A mejorar la orden de solicitud de muestras
- A entender desviaciones de resultados

Críticas:

- Deben incorporarse más test en sangre
- Deben realizarse más actividades hospitalarias

OBLIGATORIOS DE ASISTENCIA

HOSPITALARIA (*)

(*) Se establecieron hace dos años dos actividades destinadas a reforzar la interpretación de criterios prácticos asociados a errores en el procesamiento de las muestras o a interferencias de las mismas que puedan ser detectadas y en lo posible evitadas. Dado que el horario en el que pueden desempeñarse los profesionales intervinientes no coincide con el propuesto

para la cursada y por tanto en probable solapamiento con otras materias, no las consideramos obligatorias. Sin embargo, menos del 50 % de los estudiantes concurrieron.

Positivos:

- Puntualidad
- Organización
- Compromiso
- Atención personal de docentes y no docentes

Críticas:

- ❖ Falta de bibliografía disponible
- ❖ Abarcar más contenidos
- **RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN GENERAL**
 - ❖ Respecto a la opinión de los alumnos en base a la encuesta establecida por la cátedra (via e-mail luego de un periodo de aprobada la materia).
 - ❖ Confirma la utilidad de los contenidos al iniciar las prácticas hospitalarias
 - ❖ Respecto a la opinión de los alumnos en base a la encuesta establecida por la facultad

En gran concordancia con lo anterior, se valoriza en gran medida la organización general y el desempeño del equipo docente y no docente. Y se reclama material de bibliografía más accesible que abarque los contenidos.

CONCLUSIONES

- Consideramos que la opinión de los alumnos mediante encuestas anónimas o personalizadas redundan en gran beneficio para la evolución de una cursada.

- De los resultados presentados, es claro que la integración de contenidos, dentro de la cursada y en coordinación con otras cátedras es el logro principal de esta materia y el objetivo a continuar dirigiendo el esfuerzo.
- Un reclamo generalizado es la falta de bibliografía. Pero es interesante mencionar que, dado el enfoque integrador que proponemos hay escasa bibliografía que pueda abarcar en un volumen los distintos aspectos desarrollados. Será interesante el desafío, y es parte de una propuesta pedagógica a futuro, la generación de Material Bibliográfico en este sentido.
- Proponemos para un plan futuro la unión de las materias Bioquímica Clínica I con Bioquímica Clínica II para una mayor integración temática, y la creación de talleres de integración de organización horizontal y vertical.

LOS AUTORES AGRADECEN

- al Servicio de Laboratorio General del HZGA H. Cestino y al Laboratorio del Departamento de Medicina Interna y Especialidades Clínicas del HIGA San Martín por la aceptación de alumnos en las pasantías.
- a la Cátedra de Farmacología Aplicada por el aporte de datos de inscripción.
- a los alumnos por la buena predisposición en responder encuestas y en el apoyo con su opinión.

Tabla 1: Evolución de alumnos que cursan la materia

Año	Aprobaron la cursada de BC I^a	Aprobaron la cursada de Farmacología Aplicada^b	Porcentaje de elección de BC I vs total de cursantes de 4^{to} año (%)^c	Porcentaje de deserción en la cursada de BC I (%)^d
2007	109	252	43	27

2008	42	337	12	*
2009	127	368	35	24
2010	137	347	39	26
2011	203	241	84	15
2012	268	291	92	11
2013	183	201	91	10
2014	166	261	64 ¿?	11

- Número de alumnos totales que aprobaron durante cada año la cursada de Bioquímica Clínica I (BC I)
- Número de alumnos totales que aprobaron durante cada año la cursada de Farmacología Aplicada (de datos aportados por la Secretaría de dicha Cátedra).
- Tomado en base a alumnos que aprueban las cursadas de BCI (columna 2) y de los que aprueban Farmacología Aplicada (columna 3)
- Relación del número de alumnos que aprueban la cursada en relación al total de inscriptos (no mostrado). * no es informado por no contar con el número de alumnos inscriptos ese año.

Figura 1: Integración temática con otras materias: contenidos complementarios (no reiterativos), interactuando de manera horizontal y vertical con otras materias de la carrera. En particular es resaltada la integración con Medicina Interna en el aporte de información y como campos profesionales necesariamente interactuantes.

Ámbitos dialógicos para la discusión de contenidos curriculares en la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP.

- ❖ **JUAN MANUEL UNZAGA** | junzaga@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA LAURA VIGNAU** | mlvignau@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **DIEGO FERNANDO EIRAS** | bpleiras@gmail.com
- ❖ **GASTÓN MORÉ** | gastonmore@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **JUAN CARLOS MARIN** | marinvet@gmail.com
- ❖ **LORENA DE FELICE** | defelicelorena@gmail.com
- ❖ **MARÍA CECILIA VENTURINI** | cventuri9@gmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata ha implementado en el año 2006 un nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias Veterinarias denominado plan 406/06, cuyo eje estructural está integrado en su gran mayoría por cursos cuatrimestrales, organizados en 6 Departamentos: 1) Ciencias Básicas, 2) Pre-clínicas, 3) Clínicas, 4) Epizootiología y Salud Pública, 5) Producción Animal y 6) Microbiología, a diferencia del denominado “plan viejo” (plan 206/82) cuyos espacios curriculares eran anuales en su totalidad. De manera que, algunos contenidos que en el viejo plan eran abordados en cursos anuales, debieron ser absorbidos en otros espacios curriculares en el nuevo plan. Como ejemplo de ello, el curso de Parasitología y Enfermedades Parasitarias (materia anual del viejo plan) fue escindido en: Parasitología (curso del segundo año en el plan nuevo) y los contenidos de enfermedades parasitarias pasaron a estar incluidos en diferentes cursos: a) Infectología, zoonosis y enfermedades exóticas y emergentes, b) Enfermedades de rumiantes y cerdos, c) Enfermedades de caninos y felinos domésticos y d) Análisis clínicos veterinarios.

En este sentido, no sólo los cursos tomaron nuevas dimensiones en la currícula actual, sino que las actividades y pertinencia docente también se han modificado sustancialmente, en cuanto a que los cambios de contenidos implicaron redistribución de docentes en diversas asignaturas, de manera que los mismos deban prestar tareas en más de un curso. Siguiendo con el ejemplo citado anteriormente, los docentes que dictan Parasitología, además de continuar en el grupo de trabajo habitual, debieron tener que adaptarse a integrar otros grupos de trabajo hasta ahora por ellos desconocidos, en cuanto a modalidades de trabajo y/o relaciones interpersonales.

En un primer momento el plan se inició sin una fehaciente coordinación y responsabilizando a los docentes de las tareas relacionadas con gestionar los cambios (reparto y redistribución de contenidos). Más tarde, se intentó trabajar a través de los diferentes Departamentos y en consonancia con la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo, tarea que, en parte por cuestiones políticas relacionadas con la afinidad o no con la gestión actuante, generó resultados variables según los distintos Departamentos que prestaron mayor o menor apoyo a la tarea. En este sentido no se trabajó con indicadores que dieran cuenta de los resultados y solamente se cuenta con percepciones de los docentes acerca del impacto que esta redistribución de contenidos tuvo en los procesos formativos de los estudiantes o en su desempeño.

El grupo de trabajo docente de Parasitología está integrado por 1 Profesor Titular, 3 Profesores Adjuntos, 4 Jefes de Trabajos Prácticos, 2 Auxiliares de la docencia y 2 Trabajadores Técnico-administrativos. Los docentes involucrados en la coordinación del curso por decisión propia y sin la contención institucional adecuada, luego de varias y sustanciosas reuniones, acordaron los contenidos necesarios que fueron considerados indispensables en el Curso de Parasitología tendientes a facilitar la construcción de conocimientos que luego sean requeridos en los cursos en los que se aborden contenidos referentes a las enfermedades parasitarias. Así es que, a lo largo de estos últimos años se ha establecido comunicación directa a través de reuniones periódicas con los docentes coordinadores de los cursos de Infectología, zoonosis y enfermedades exóticas y emergentes, Enfermedades de rumiantes y cerdos, Enfermedades de caninos y felinos domésticos y Análisis clínicos veterinarios donde se ha podido finalmente abordar los contenidos de las diferentes enfermedades parasitarias.

Por lo tanto, y si bien varios han sido los intentos por parte de las diferentes gestiones que han sucedido en el gobierno de la Facultad para establecer herramientas que pudieran dar discusión al abordaje de la tarea de revisión y distribución de contenidos en los espacios curriculares, ejemplo de ello puede ser la constitución de la Comisión de Seguimiento del Plan de estudios, hasta el momento no se cuenta con dispositivos y/o estrategias institucionales que permitan dar discusión acerca del reparto y redistribución de contenidos por parte de los diferentes docentes involucrados.

En función de la problemática caracterizada precedentemente surge la siguiente pregunta:

¿Cómo lograr que los docentes encuentren, dentro del espacio institucional, la posibilidad de abordar estrategias tendientes a dar discusión sobre el reparto y redistribución de los contenidos?

Por lo expuesto y en base a la experiencia de haber logrado avances tendientes a encausar la temática de adecuación y redistribución de contenidos en el curso de Parasitología, es necesario pensar pautas de intervención académica que faciliten la discusión de la citada temática a nivel general.

Los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias, amparados en un marco de contención institucional, son capaces de establecer herramientas que permitan discutir y llevar a cabo la tarea de reparto y redistribución de contenidos.

Huergo y Morawicki (2005) expresa que en la intervención hay (explícitamente o no) un horizonte político de la interpelación de un orden cultural. Por eso podemos caracterizar a la intervención como una práctica de orden político-cultural, donde en algunos casos, más que un proyecto con posibilidades ciertas de incidir en el orden público y cultural (lo que podría denominarse transformacional), la intervención docente puede vincularse con un proceso de mera transmisión informativa y quedar atrapada en él. De Alba (de Alba, 2007) sostiene que muchas veces esto se refleja en los ámbitos educativos como aquello que refleja una resistencia al cambio. En lugar de ejercer la reflexividad y el análisis crítico de la propia intervención, se piensa que esos a quienes está dirigido el cambio deberían aceptarlo; pero no lo hacen por su inmadurez, sus conflictos con la autoridad, etc., como si el cambio fuera necesario para el bien de ellos, independientemente del proyecto con que se vincula, como

si la innovación siempre fuera para mejorar la educación, la subjetividad o la sociedad. De allí que deba alentarse una vigilancia epistemológica de la intervención, que incluye la auto-reflexión o propiamente, la reflexividad con respecto a los posicionamientos y las representaciones subjetivas que en ella se activan y se refiguran.

La intervención es de por sí una tarea difícil, Remedi (2004) expresa que intervenir es comprometerse al desarrollo que una acción viene interponiendo. Intervenir también es mediar; y entre la tensión entre lo instituido y lo instituyente, se colocan centralmente las prácticas de intervención. Por supuesto que lo instituido no es monolítico, tiene quiebres, tiene huecos no definidos, espacios que no están totalmente cerrados o aclarados, en esos espacios es que surge lo instituyente. Toda intervención trabaja del lado de lo instituyente, no de lo instituido, toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes y no sobre los dominantes. Son muchos los componentes que entran en juego: comunidad/afiliaciones, identidad sujeto/adscripción, significado/experiencias, prácticas/haceres. El mismo autor sostiene que todo proceso de intervención tiene que tener un apoyo en la teoría institucional y la teoría grupal, la intervención será difícil si no se entienden algunas dinámicas grupales que están en la base de la intervención. No se puede participar en procesos institucionales desconociendo las dinámicas grupales. Un proceso de intervención significa centralmente un proceso de “negociación”, en donde se negocian “significados”. No hay procesos de intervención desde una postura autoritaria, narcisista, no se puede intervenir si no se tiene respeto por el otro, si no se acepta la diferencia, no se puede intervenir si no se entiende que se es parte de la verdad y no la verdad misma.

El diálogo, poyado en el Enfoque Crítico Progresista, entre los diferentes actores que juegan un papel fundamental a la hora de pensar contenidos, distribuirlos y re discutirlos, es sin dudas, un dispositivo fundamental. Como expresa Barraza (2010), la autonomía profesional se vive como un proceso colectivo, dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales que circunscriben y significan las prácticas educativas. En tal sentido y en base a la Teoría Educativa Crítica es fundamental crear comunidades democráticas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica, que solamente se logrará mediante el fomento de la colaboración. La acción individual que se asocia normalmente a la actuación profesional de los agentes educativos debe ser sustituida por el trabajo en conjunto que

favorezca la innovación educativa, entendiendo que esta se nutre desde el intercambio y la cooperación permanente. Como expresa Carbonell (2001), se vuelve un imperativo crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente unos de otros. Para pensar esta necesidad de "diálogo" que se plantea como estratégica, es fundamental reconocer que la colegialidad debe sustentarse en un "diálogo verdadero", donde todos los involucrados estén en igualdad de condiciones, donde se reduzcan o de ser posible se anulen las relaciones de poder que dificultan el entendimiento y niegan por completo todo diálogo.

Es prioritario tener en cuenta entonces, que el amparo institucional es fuente primordial para dar curso a cualquier intervención educativa, que los docentes involucrados en esta acción requieren ser contenidos en un ámbito propicio que facilite dichas prácticas y que suponga "ayudar" al docente a "algo" que de por sí, solo no consigue fácilmente. En tal sentido, Bazdresch (1997) sostiene que la intervención educativa crítica supone que los actores no son espontáneamente capaces de una reflexión tal que se apropien por sí solos de la significación de su acción y de las dimensiones que produce esa acción. La intervención educativa no supone necesariamente un cambio o una transformación de las prácticas docentes, sino sólo la mayor conciencia acerca de la significación de la acción para los actores; a la vez que expresa que el primer rasgo distintivo de la intervención es establecer o mantener un vínculo estrecho entre el grupo cuya acción se estudia y la misma acción educativa que realiza. Sólo en un marco institucional adecuado, que brinde contención y espacio, para que todas las voces por igual sean escuchadas, es que puede surgir en libertad la demanda de los diferentes actores como una fuerte necesidad de intervenir, recién cuando se haga "propia" esa necesidad es que la demanda será legítima. Este mismo autor expresa que sin demanda, la intervención educativa queda como un acto externo sin vinculación con el actor. En la intervención educativa al investigador no le basta con registrar respuestas u organizar discusiones de grupo, sino que interviene de manera activa y, en particular, elabora por sí sólo hipótesis sobre la naturaleza de la acción educativa y sobre la naturaleza del vínculo que se crea entre esta acción y los fines sociales elegidos para la educación.

Bourdieu y Gros (1988) establecen claramente los puntos indispensables que deben tenerse en cuenta para la organización de contenidos distribuidos en siete principios fundamentales. Entre ellos, sostienen que los programas deben ser dinámicos, en relación a la incorporación

de saberes que la ciencia exige y las transformaciones que la sociedad experimenta, para lo cual toda incorporación de contenidos deberá ser compensada con supresiones. Un recorte o selección de contenidos no implica disminuir su nivel, muy por lo contrario, permite poner en discusión saberes que, por tradicionales o hegemónicos, parecen ser indiscutibles o intocables. Es preciso privilegiar las enseñanzas destinadas a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento. Es necesario también, examinar si las grandes áreas de conocimiento en que se dividen los contenidos dentro de un programa de estudio, contribuyen a la transmisión de las diferentes formas de pensamiento. Colaborar con los estudiantes respecto a la elección de los métodos racionales de trabajo como así también distribuir el tiempo para realizarlos, contribuye a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural. Los programas deben ser entendidos como guías que facilitan el andar, en conjunto, del docente y los estudiantes y no como obstáculos que ponen trabas a la inventiva, creatividad, sentido crítico y práctico. Conocer el “espíritu” del programa (los objetivos, las condiciones y ejemplos de aplicación) se torna fundamental para un buen inicio del recorrido entre los docentes y los estudiantes. La coherencia y la complementariedad entre los programas de diferentes especialidades deben buscarse metódicamente en cada nivel. Se debe prever una comisión para discutir los programas en común (por nivel), para asegurar la coherencia y eliminar las repeticiones inútiles. Consultar programas de estudio de países extranjeros, es una herramienta más a la hora de evitar “lagunas”, a la vez que facilita la relación, en cuanto a la visión que cada grupo de trabajo tiene respecto a una misma disciplina, entre diferentes países de una misma región. Se debe evitar la transmisión de un determinado saber en forma prematura y se debe movilizar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión y la asimilación efectiva de los saberes que se juzgan absolutamente necesarios. En el marco de la diversificación de las formas de la comunicación pedagógica, Bourdieu y Gros (1988) sostienen que, paralelamente a los cursos, es indispensable introducir otras formas de enseñar, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas que reagrupen a los docentes de dos o más especialidades. El crecimiento del conocimiento vuelve inútil la ambición del enciclopedismo, no se puede enseñar todas las especialidades ni la totalidad de la especialidad. Lo que importa es sustituir la enseñanza actual enciclopédica, aditiva y fraccionada, con un dispositivo que articule los conocimientos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos, las enseñanzas optativas, directamente adaptadas a las orientaciones

intelectuales y al nivel de los estudiantes, y las enseñanzas facultativas e interdisciplinarias, que dependen de la iniciativa de los docentes. Se debería tomar en cuenta la especificidad de cada especialidad, siempre y cuando se pueda escapar al simple conteo por “disciplina”, que es uno de los mayores obstáculos para toda transformación real de los contenidos de la enseñanza. La coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer las enseñanzas impartidas en común por profesores de diferentes especialidades, invitando a reflexionar acerca de las divisiones en disciplinas. Se debería motivar a los profesores a coordinar sus acciones, por ejemplo a través de reuniones de trabajo donde se intercambie información respecto a los contenidos y métodos de enseñanza. Debería ponerse en marcha todo lo necesario para reducir la oposición entre lo teórico y lo técnico.

Sánchez Iniesta (1995) reconoce y valoriza el saber previo de los estudiantes; además de la información que los estudiantes ya posean de un saber previo, que para la elaboración de secuencias por parte de los docentes es la principal referencia inicial, también lo son las estrategias, habilidades, disposición y destrezas para reformular el conocimiento. En este sentido, los docentes deberían diseñar procesos de aprendizaje donde las distancias entre lo que el estudiante sabe y lo que se le propone aprender sean adecuadas. Las secuencias de una determinada etapa educativa deberían enlazarse con la inmediatamente anterior, para garantizar la progresión en los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes, planteando a la vez la unión con la secuencia de la etapa siguiente. Para organizar los contenidos de un modo coherente, el autor sugiere se actúe inicialmente sobre un solo tipo de contenido, conceptual, procedimental o actitudinal, de manera que el contenido elegido sirva de organizador y vertebrador de toda la secuencia y posteriormente en torno al mismo se irán distribuyendo el resto de los contenidos. En este sentido el mismo autor expresa que los estudiantes responden a los aprendizajes propuestos desde tres niveles: 1-incorporación de nuevos contenidos; 2-desarrollo de destrezas y procedimientos que permitan su recopilación, clasificación, interpretación, expresión, etc; 3-vínculo con sus vivencias internas, con sus concepciones íntimas y personales sobre los acontecimientos y fenómenos que los rodean, resultando el nivel más profundo desde el que responden los estudiantes. Es primordial realizar las necesarias conexiones entre los contenidos fundamentales de todas las áreas que componen el currículo de la etapa. Sánchez Iniesta establece que siempre se debe procurar diseñar la enseñanza siguiendo una progresión que parta de lo más sencillo a

lo más complejo, de manera que una secuencia bien diseñada tiene que reflejar con claridad esta progresión de contenidos para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, evitando saltos y retrocesos que lo obstaculicen. En este sentido se recomienda que los contenidos sean abordados en sucesivos niveles de complejidad a lo largo de los distintos ciclos de la etapa. Una secuencia debería ser fácil de aplicar y de modificar, incorporando aquellos cambios extraídos de la práctica diaria en el aula, que es el lugar donde las previsiones de la secuencia se someten a constante evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad de Durango, México

Bazdresch Parada, Miguel. (1997) "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica" Revista de Educación, Nº 1, Nueva época udgvirtual.udg.mx

Bourdieu, P. y Gros, F. (1988): "Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión". Publicación de Le monde de l' education

Carbonell J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Madrid, España.

De Alba (2007) Curriculum complejo e imaginario social, en Curriculum-sociedad el peso de la Incertidumbre, la fuerza de la imaginación, México, Plaza y Valdés Ed. IISUE.

Huergo, J. y Morawicki, K. (2005): "Acerca de la Intervención" En: Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de Tercer año. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Remedi, E. (2004) "La intervención educativa" Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención.

Sánchez Iniesta, T. (1995): "El enfoque globalizador y los contenidos". En: La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata (secuenciación de contenidos).

La escritura en el curso de Patología General Veterinaria.

- ❖ **CAROLINA WRIGHT** | carow23@yahoo.com.ar
- ❖ **ANA LORENA MIGLIORISI** | loremiglio@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **OLGA ANDREA SANTELICES** | Iglesiasasantelices@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **FABIÁN NISHIDA** | fabian.nishida@gmail.com
- ❖ **JESICA ALINA BELÉN GRANDINETTI** | j_grandinetti@hotmail.com
- ❖ **FABIANA BEATRIZ PAULOVICH** | fpaulov@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **PABLO DANIEL SATURNO** | saturnopablo@yahoo.com.ar
- ❖ **MARISA ANA LÓPEZ** | l.marisa.lopez@gmail.com
- ❖ **PEDRO ALFONSO ZEINSTEGER** | pzeins@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **ANDREA VIVIANA PACHAMÉ** | pachame01@yahoo.com.ar
- ❖ **PATRICIA ELENA FERNÁNDEZ** | pefernan@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **CLARA FONTANA** | cfontana@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA SUSANA SISTI** | msusanasisti@gmail.com
- ❖ **SILVANA GRACIELA SCENNA** | silvanascenna@gmail.com
- ❖ **JESICA MARTINA GRANERO AGÜERO** | granero.jesica@live.com
- ❖ **CLAUDIO GUSTAVO BARBEITO** | barbeito@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años la universidad ha ido sufriendo modificaciones como parte de la sociedad turbulenta en la que está inmersa, sin embargo, la figura del estudiante que ésta espera se ha mantenido invariable en los rasgos más sobresalientes. Se espera un estudiante entregado a los estudios, de tiempo completo, comprometido con su rol de *heredero* y

reproductor de una cultura o con su deber de ascenso social mediante la profesionalización, con una valoración desinteresada del saber legítimo. En la década del 90, tal como recupera Casco (2007), se dieron una serie de procesos que conllevaron al distanciamiento entre el estudiante real y el esperado por la universidad, fueron los años de la “secundarización” de los estudiantes, creció la figura del estudiante compartido entre la Universidad y el mundo del trabajo. Por otro lado el paso de la universidad de élite a la universidad de masas, las vicisitudes del mercado laboral, las crisis del empleo y los procesos de mundialización han contribuido a este distanciamiento. Finalmente, hacia fines del siglo XX y lo que va del siglo XXI apareció un estudiante también compartido con el universo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todo esto dio lugar a que progresivamente se incrementara la distancia entre los requerimientos institucionales y las respuestas posibles de los estudiantes (Casco, 2007).

La formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, por lo tanto, es un proceso, donde además de adquirir conocimientos se llega a “ser como” (Feldman, 2013). El ingreso a la universidad implica el ingreso a una nueva cultura que requiere un trayecto de afiliación. La afiliación es el proceso por el cual un ingresante aprende el oficio de ser estudiante, es un tránsito de un estatus social a otro, de una cultura a otra. Este pasaje es complejo dado que la mayoría de las reglas no están explícitas, sino que son implícitas, y deben aprenderse en el “hacer”. Existen dos tipos de afiliación, la institucional, que tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción, y la intelectual que tiene relación con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Casco, 2007).

Dado que existe tensión entre los estudiantes reales y los esperados, los primeros años universitarios se convierten en una suerte de etapa niveladora y, a raíz de esto, este proceso estaría dilatándose a través de los primeros años de carrera (Feldman, 2013).

El curso de Patología General Veterinaria (PGV) es un curso del cuarto semestre de la carrera de Medicina Veterinaria, pertenece al departamento de Ciencias Pre-clínicas, con una matrícula anual que en los últimos años ha sido de más de 300 estudiantes, dividida en dos

frangas horarias (mañana y tarde). Este curso representa la primera aproximación por parte de los estudiantes a los conceptos de salud y enfermedad. Las actividades prácticas se organizan de modo que el total de estudiantes se divide en pequeños subgrupos con un docente a cargo de cada uno.

A pesar de que el curso de PGV transcurre ya avanzado el segundo año de la carrera, algunas características de los estudiantes hacen pensar que el proceso de afiliación intelectual aún no se ha completado. Como consecuencia, los estudiantes llegan al curso de PGV sin haber completado dicho proceso debido a la adopción de estrategias que les permitieron subsistir en el sistema universitario sin comprender las reglas del trabajo intelectual ni comprometerse con su propio aprendizaje. Es evidente que, como plantea Ortega (1997), han adquirido ciertas habilidades que les permiten acreditar (salvar obstáculos) y avanzar en la carrera, lo cual se evidencia en el bajo rendimiento en las evaluaciones finales, con un elevado porcentaje que sólo alcanza la nota mínima 4(cuatro). Este trabajo refleja la búsqueda de los docentes del curso por diseñar e implementar estrategias de enseñanza que logren favorecer la afiliación intelectual de sus estudiantes. Considerando la transición que representa el ingreso a una nueva cultura, y la responsabilidad que corresponde a los docentes de cada disciplina, de acuerdo a lo que sugiere Paula Carlino (2005), se propuso trabajar en relación a la alfabetización académica.

RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Durante el primer cuatrimestre del año 2012 en el curso de PGV se llevó a cabo una Actividad Educativa de Posgrado (AEPG), bajo la modalidad de Aula-Taller destinada a los docentes del curso, con la finalidad de tratar temas relacionados a la *alfabetización académica* (Santelices Iglesias, 2013), a partir del taller surgen propuestas de actividades de escritura que se implementaron en el curso de PGV 2012.

Una de las actividades consistía en una síntesis que los estudiantes debían construir y entregar en cada clase, elaborada a partir de sus apuntes de la clase precedente y de la bibliografía recomendada. Para ello se puso a disposición de los estudiantes un modelo de síntesis, un instructivo y criterios de evaluación por escrito, elaborados por los docentes. Se dio la consigna

de escribir un texto que debía ser comprensible para un estudiante que hubiera estado ausente en la clase en cuestión y de una extensión de no mayor a una carilla. La entrega debía ser realizada la clase siguiente a aquella sintetizada. Los primeros quince o veinte minutos de la actividad práctica se destinaban a la entrega de las síntesis, a las devoluciones por parte de los docentes, a sugerir modificaciones y a subrayar aciertos, en forma colectiva. El docente a cargo del grupo tenía, también, la responsabilidad de la corrección de los textos y la respectiva devolución a sus estudiantes. Estos pudieron reescribir sus textos tantas veces como fuera necesario durante toda la extensión del curso. Esta fue una actividad voluntaria, pero se ofreció a los estudiantes, como estímulo, la posibilidad de contar con la versión final para consultarla durante el examen parcial. Cada docente contó con una carpeta para acopiar todas las producciones. No se realizaron síntesis de las últimas tres clases ya que no se contaba con tiempo suficiente para su corrección y reescritura.

Otra de las actividades surgidas del taller consistió en la elaboración, también voluntaria, de un informe sobre un caso clínico resuelto en clase. Para ello, al igual que para las síntesis, se entregó un instructivo, un modelo y criterios de evaluación por escrito. También cada estudiante pudo reescribir el texto todas las veces necesarias hasta obtener un texto que cumpliera con los criterios de evaluación. La aprobación (cumplimiento de todos los criterios explicitados) del texto representaba un punto extra para el examen parcial siempre y cuando se hubieran superado los cuatro puntos mínimos para su aprobación. Esto permitió que muchos estudiantes que obtuvieron un 6 (seis) como nota final, la elevaran a 7 (siete) y accedieran a la promoción del curso, además de elevar el promedio de notas de promoción del curso.

A fin de evaluar la implementación de las actividades mencionadas se llevaron a cabo las siguientes estrategias. Se compararon los textos iniciales y los textos finales producidos como síntesis de clase, tanto dentro de una clase como entre los textos producidos en las primeras clases y en las últimas, teniendo en cuenta los criterios de evaluación explicitados a los alumnos. Se consideró la cantidad de reescrituras necesarias para lograr el texto definitivo. Se compararon los resultados globales de las evaluaciones parciales. Se realizaron encuestas, voluntarias y anónimas, a estudiantes y docentes para conocer su grado de satisfacción.

En el año 2013 se decidió no continuar con la actividad de elaboración del informe debido a que determinamos que resultó de una complejidad muy elevada para los estudiantes del curso de PGV y, además, no continuamos con las actividades de escritura de síntesis de todas las clases, reduciéndolas a tres actividades de escritura de tres unidades completas del programa de la materia. Se amplió la extensión de la síntesis a dos carillas como máximo y la aprobación de las tres síntesis otorgaba un punto extra para sumar a la nota del examen parcial. En el año 2014 se continuó con la escritura de tres síntesis de clase. Sin embargo ese año la cursada de PGV sufrió modificaciones generadas como respuesta al alto número de estudiantes inscriptos y a la escasa capacidad de las aulas destinadas para el curso. Se redujo a la mitad la carga horaria con el fin de dividir a los estudiantes en diferentes comisiones, por lo que resultó imposible continuar con las devoluciones de las síntesis durante la actividad práctica. Esto se solucionó generando tutorías presenciales no obligatorias a contra turno (dentro de cada banda horaria), asignando a cada estudiante un docente y un horario para asistir a fin de recibir, en forma presencial, las devoluciones por parte del docente encargado de la corrección. La concurrencia a las tutorías fue escasa por parte de los estudiantes. Los estudiantes que no asistieron recibieron las devoluciones en forma escrita.

En el año 2015 se continuó la actividad de escritura de síntesis pero las devoluciones se llevaron a cabo en forma escrita. No se realizaron tutorías ya que el curso ocupó nuevamente las cinco horas de la franja horaria correspondiente. Continúan siendo tres las síntesis a realizar, de tres clases y siguen otorgando el punto adicional al aprobar la totalidad de las mismas.

Con respecto al año en curso, se pretende continuar con la actividad de la misma forma en la que se realizó en el año 2015, seleccionando diferentes clases (temas) para tal fin.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de los textos se presentan en la tabla 1. En todos los casos se verificó una mejoría en el porcentaje de estudiantes que cumplieron con los criterios evaluados entre la primera y la última versión de los textos. En los porcentajes de cumplimiento de los criterios evaluados en la primera versión de la última síntesis se verificó el mayor dominio por parte de los

estudiantes en la construcción de estos textos en relación a la primera síntesis. Además se verificó la reducción del promedio de reescrituras necesarias para lograr el texto deseado entre la primera (2,07) y última síntesis (1,6).

Tabla 1. Evaluación de los textos producidos por los estudiantes

1° SÍNTESIS PRESENTADA						
1° Versión (N=14)				Última versión (N=13)		
	Cumple	Cumple parcial-mente	No cumple	Cumple	Cumple parcial-mente	No cumple
Aborda explícitamente lo que se pide.	50,00%	50,00%	0,00%	100%		
Desarrolla correctamente los conceptos pertinentes	21,40%	71,42%	7,14%	84,61%	15,38%	
Expresa claramente las ideas.	35,71%	42,85%	21,42%	53,84%	46,16%	
Relaciona las ideas entre sí.	35,71%	50,00%	14,28%	46,16%	53,84%	
Jerarquiza la información.	57,14%	35,71%	14,28%	61,53%	30,76%	7,69%

Buena organización del texto (introducción, desarrollo y cierre).	21,42%	35,71%	42,85%	38,46%	61,54%	
Consideración del lector.	50,00%	42,85%	7,14%	61,54%	38,46%	
ÚLTIMA SÍNTESIS PRESENTADA						
1° Versión (N=14)				Última versión (N=8)		
Aborda explícitamente lo que se pide.	85,71%	7,14%	7,14%	85,71%	7,14%	7,14%
Desarrolla correctamente los conceptos pertinentes	57,14%	42,85%		57,14%	42,85%	
Expresa claramente las ideas.	42,85%	50,00%	7,14%	42,85%	50,00%	7,14%
Relaciona las ideas entre sí.	42,85%	35,71%	14,28%	42,85%	35,71%	14,28%
Jerarquiza la información.	50,00%	28,57%	21,42%	50,00%	28,57%	21,42%
Buena	50,00%	35,71%	14,28%	50,00%	35,71%	14,28%

organización del texto (introducción, desarrollo y cierre).						
Consideración del lector.	64,29%	35,71%		64,29%	35,71%	
INFORME						
1° Versión (N=14)				Última versión (N=12)		
Aborda explícitamente lo que se pide.	42,86%	57,14%		91,66%	8,33%	
Desarrolla correctamente los conceptos pertinente	21,42%	57,14%	33,33%	50,00%	50,00%	
Expresa claramente las ideas.	42,84%	50,00%	7,14%	66,66%	33,33%	
Relaciona las ideas entre sí.	21,43%	71,42%	7,14%	83,33%	16,66%	
Jerarquiza la información.	21,43%	42,84%	35,71%	33,33%	33,33%	33,33%
Buena organización del	21,43%	57,12%	21,43%	24,99%	75,01%	

texto (introducción, desarrollo y cierre).						
Consideración del lector.	28,60%	57,12%	14,28%	58,33%	41,66%	

Los criterios utilizados para la evaluación de los textos fueron adaptados de Carlino (2005 pág.135-136). N=cantidad de textos evaluados.

La evaluación cuantitativa (porcentaje de aprobados, desaprobados y promocionados) reveló que las diferencias entre el año 2011, sin actividades de lectura y escritura, y el año 2012, año en que se implementaron actividades para favorecer la alfabetización académica, no fueron estadísticamente significativas. Excepto para el promedio de notas (de promoción) al finalizar el curso, donde el punto que se otorgó a los estudiantes que aprobaron el informe de un caso clínico, elevó la nota promedio (de promoción) desde 6,05 en 2011 a 6,67 en 2012 (siendo en 2011 significativamente menor que en 2012 ($p \leq 0.00001$)).

Al considerar estos resultados es preciso tener en cuenta que el examen objetivo utilizado como instrumento de acreditación del curso no fue diseñado para evaluar los resultados de las actividades en cuestión.

En relación a las encuestas, los docentes encuestados mencionaron como aspectos positivos que las actividades de escritura permitieron la integración de los contenidos, y mejorar la escritura y el rendimiento de los estudiantes, que los estudiantes jerarquizaran mejor la información y motivaron la búsqueda bibliográfica. El principal aspecto negativo mencionado por los docentes fue el exceso de actividades de escritura y en segundo lugar aparece la dificultad para unificar los criterios de corrección. En la comparación de ambas actividades de escritura (síntesis e informe) los docentes valoraron como más provechosa la actividad de síntesis de clase, hallando mayores dificultades en la elaboración del informe. Como sugerencias de modificaciones expresaron: reducir el número y la frecuencia de las síntesis y quitar el informe.

De un total de 158 estudiantes encuestados el 83,54% participaron de las actividades de escritura. Estos estudiantes fueron consultados sobre aspectos positivos y negativos de las actividades de escritura. Los aspectos positivos más representados fueron que estas actividades les permitieron entender mejor el tema, completar la información, incorporar nuevo vocabulario, llevar el tema al día, profundizar, relacionar e integrar el tema. Además mencionaron que les sirvió para aprender a utilizar el procesador de textos "Word" y practicar redacción. Como aspectos negativos mencionaron que no resultaban útiles a quien estudiaba por su cuenta.

Si bien no hubo cambios a nivel cuantitativo fue notable la mejoría en cuanto a aspectos cualitativos, en todos los casos se verificó una mejoría en el porcentaje de alumnos que cumplieron con los criterios evaluados, por lo que decidimos continuar con la actividad, la cual fue sufriendo modificaciones en los años sucesivos.

En los años posteriores a 2012 el punto extra otorgado por la aprobación de las actividades de escritura permitió que muchos estudiantes que obtuvieron un 6 (seis) como nota final, la elevaran a 7 (siete) y accedieran a la promoción del curso, además de elevar el promedio de notas (de promoción) de los estudiantes que participaron de la actividad.

CIERRE

Como reflexión final podemos decir que ésta tarea resultó positiva y sumamente laboriosa tanto para los docentes como para los estudiantes del curso pero demostró que todos los participantes lograron diferentes aprendizajes y si bien los indicadores cuantitativos no arrojaron cambios significativos, cualitativamente se evidencian progresos en las producciones de los estudiantes y en las encuestas realizadas en el 2012 ellos mismos valoraron diferentes aprendizajes incluso algunos inesperados como el uso del programa "Word" ya que se esperaba su dominio previo, al estar ante nativos digitales y no fue así.

Cabe destacar que el grupo de docentes de PGV trabajó desde el año 2013 hasta el año 2015 en la difusión del tema de la *Alfabetización Académica* con presentación de trabajos en congresos (Fontana, C., Granero Agüero, J., Romero, M., Gazzo, S., Camiña, A., Saturno, P.,... Santelices Iglesias, O., 2014; Grandinetti, J., Wright, C., Paulovich, F., Saturno, P., López, M., Pachamé, A.,... Barbeito, C., 2014; López, M., Wright, C., Paulovich, F., Grandinetti, J., Nishida,

F., Fernández, P.,...Barbeito, C, 2014), organización de cursos de posgrado para docentes de la Facultad de Ciencias veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) y además llevó a cabo un proyecto de investigación sobre la *Alfabetización Académica* en el resto de los cursos de segundo año de la (FCV-UNLP).⁸

AGRADECIMIENTOS

Al Prof. Dr. Eduardo J. Gimeno y al Prof. Dr. Enrique L. Portiansky por apoyarnos en nuestro crecimiento. A la Prof. Mg. Guillermina Piatti, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, por el invaluable aporte de sus conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

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

Casco, M. (2007) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Tandil, Argentina.

Feldman, D. (2013) La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes, ponencia presentada en primeras jornadas internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas". Universidad Nacional de Villa María.

Fontana, C., Granero Agüero, J., Romero, M., Gazzo, S., Camiña, A., Saturno, P., Pachamé, A., Wright, C., Paulovich, F., Migliorisi, A., López, M., Fernández, P., Scenna, S., Grandinetti, J., Nishida, F., Zeinsteger, P., Barbeito, C., Santelices Iglesias, O. ¿Qué leen los estudiantes de los cursos de segundo año? (2014). Trabajo presentado en el XVI Congreso y 13° Jornadas de Educación. Sociedad de Ciencias Morfológicas La Plata, La Plata.

⁸ Proyecto "Estudio sobre Alfabetización Académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Evaluación diagnóstica en los cursos de segundo año". Director Barbeito C. Codirector: Santelices Iglesias O.A. Financiado a través de la Fundación Facultad de Ciencias Veterinarias, por intermedio de la Secretaría de Asuntos Académicos y la Secretaría de Ciencia y Técnica. Tipo de subsidio: Acreditación de Proyectos de Investigación sobre Educación en las Ciencias Veterinarias (PIE). Resolución 540/1

Grandinetti, J., Wright, C., Paulovich, F., Saturno, P., López, M., Pachamé, A., Migliorisi, A., Zeinsteger, P., Scenna, S., Nishida, F., Fernández, P., Granero Agüero, J., Fontana, C., Gazzo, S., Romero, M., Santelices Iglesias, O., Barbeito, C. (septiembre, 2014). Alfabetización Académica. Análisis cualitativo de encuestas a estudiantes de segundo año. Trabajo presentado en el XVI Congreso y 13° Jornadas de Educación. Sociedad de Ciencias Morfológicas La Plata, La Plata.

López, M., Wright, C., Paulovich, F., Grandinetti, J., Nishida, F., Fernández, P., Saturno, P., Pachamé, A., Migliorisi, A., Zeinsteger, P., Scenna, S., Granero Agüero, J., Fontana, C., Gazzo, S., Romero, M., Santelices Iglesias, O., Barbeito, C. Evaluación diagnóstica sobre alfabetización académica en cursos de segundo año. Presentación y resultados preliminares. (Septiembre, 2014). Trabajo presentado en el XVI Congreso y 13° Jornadas de Educación. Sociedad de Ciencias Morfológicas La Plata, La Plata.

Ortega, F. (1997). Los desertores del futuro-parte II. Docencia y evasión del conocimiento. Trabajo presentado en el V Congreso de Antropología Social. La Plata. Argentina.

Santelices Iglesias, O. (2013) Construyendo la enseñanza de la Lectura y la Escritura en el curso de Patología General. Abriendo puertas a la cultura académica (Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria).Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Análisis de las ideas alternativas de los alumnos sobre nutrición vegetal en un curso de Cultivo en Hidroponía.

- ❖ **MARCELA RUSCITTI** | marcelaruscitti@gmail.com
- ❖ **MARCELO PARDO** | marcelofpardo@yahoo.com.ar
- ❖ **NANCY MARTINI** | nancymar211@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

PROBLEMÁTICA INICIAL

Una de las tendencias actuales de investigación sobre aprendizaje en ciencias parte de que los alumnos, antes de la instrucción formal en determinados conceptos científicos, han desarrollado sus propias teorías explicativas de los fenómenos naturales. Uno de los supuestos básicos de este tipo de investigación es que las concepciones de los alumnos previas a la instrucción formal interfieren de modo determinante en el aprendizaje de los conceptos científicos (Ausubel et al, 1978).

En la actualidad se sabe que para aprender temas complejos es necesario indagar en las ideas previas que tienen los estudiantes en relación a esos temas con el fin de ir poniendo a prueba estrategias didácticas para mejorar la enseñanza. Existen numerosos trabajos que analizan las ideas previas de los alumnos respecto de un determinado tema, varios desde una perspectiva escolar en la línea de investigación - acción, poniendo a prueba estrategias didácticas para mejorar la enseñanza (Cañal de León & García, 1987; Cañal de León, 1991; Charrier Melillán et al, 2006; Sáenz Guarín, 2012).

Los alumnos, antes de acceder a la instrucción formal, han desarrollado sus propias concepciones sobre los hechos en base a su experiencia de contactos con el medio natural y

social. Estas concepciones se las denomina con diversos nombres en la literatura: ideas intuitivas, marcos conceptuales, preconcepciones, errores conceptuales, entre otros (Serrano, 1987). Estas ideas intuitivas se consideran algo más que una explicación improvisada del individuo. Se las trata como estructuras mentales que dan al sujeto una visión coherente de las cosas desde su perspectiva. Los marcos alternativos que elaboran las personas no suelen coincidir con la versión de los hechos que la ciencia propone y son difíciles de cambiar aún después de mediar una explicación científica (Smith & Anderson, 1984).

Existe un notorio desequilibrio entre la gran cantidad de estudios llevados a cabo sobre conceptos fisicoquímicos y los realizados sobre conceptos biológicos. Esto podría ser debido, en parte, a la complejidad de los conceptos biológicos cuyos últimos niveles de análisis nos llevan generalmente a entramados de conceptos físico-químicos, o a una mayor complejidad relacional con otros conceptos biológicos (Serrano, 1987).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La nutrición vegetal es uno de los temas que siempre están presentes en los programas de enseñanza básica, media y universitaria (Cañal de León & García, 1987). Varios estudios realizados con distintos enfoques y métodos en distintos niveles educativos, aportan evidencias sobre los enormes obstáculos que encuentran los alumnos para ir estructurando de una forma coherente y racional este campo conceptual. Los obstáculos parecen tener mayor incidencia en la construcción de estas nociones (Cañal de León & García, 1987). Algunas ideas previas reportadas como “El suelo no tiene nada que ver con el crecimiento de la planta”, “Las raíces absorben el suelo” y “Las plantas comen minerales” nos permiten considerar que existen grandes problemas en la enseñanza que se ven reflejados en la persistencia de estas mismas ideas de nivel primaria hasta el universitario (García Mejía, 2006). Resulta entonces de interés evaluar la incidencia de las ideas alternativas en estudiantes universitarios acerca de la nutrición en plantas como uno de los temas claves de las ciencias biológicas ensayando una interpretación didáctica de lo ocurrido.

ANTECEDENTES

El curso “Cultivo en Hidroponía” se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, desde el año 2011. Pueden matricularse alumnos de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, como curso optativo, o miembros de la comunidad interesados en la temática, como curso de extensión universitaria; generando características particulares en cuanto a la diversidad del alumnado, desde futuros ingenieros hasta amas de casa, docentes de escuela, jubilados, etc. Consideramos que esta diversidad enriquece nuestro propósito de indagar sobre las ideas previas en el tema “la nutrición de las plantas”.

El curso optativo de Cultivo en Hidroponía tiene como objetivo principal analizar con profundidad los conocimientos específicos del área involucrada en esta temática. Dicha propuesta se basa en la adquisición de los contenidos específicos para implementar esta técnica de cultivo sin suelo y conocer las características, ventajas y requerimientos que la misma posee.

Los contenidos de dicho curso se encuentran enmarcados dentro de la disciplina comprendida por la Fisiología Vegetal, ya que es la ciencia que se encarga del estudio del funcionamiento de los vegetales. También indaga sobre todos los procesos que afrontan las plantas durante su ciclo ontogénico, que comprende desde la germinación, el crecimiento vegetativo y la reproducción como así también la adaptación que deben afrontar las mismas a los diferentes ambientes particulares a que están sometidas.

En los últimos años se produjo un vertiginoso desarrollo de diferentes áreas de la biología de las plantas, que involucra su aplicación en el campo profesional. Es por ello que los conocimientos básicos provistos por la Fisiología Vegetal y los específicos que provee este curso de Cultivo en Hidroponía capacita para comprender que el crecimiento y desarrollo de los organismos vegetales puede someterse a manipulación voluntaria, para modificar e incrementar la producción de los mismos haciendo un uso adecuado y discrecional de los recursos disponibles. La integración tanto en el tiempo como en el espacio, de los distintos procesos que tienen lugar en la planta es el objetivo primordial de esta disciplina efectuando un manejo adecuado de las variables a que están sometidos los cultivos.

Entre las principales ventajas que este cultivo ofrece merecen mencionarse las siguientes: permite aprovechar productivamente espacios reducidos, hace posible la producción de alimentos de alta calidad sanitaria y nutricional, aumenta la oferta local de verduras en sectores tradicionalmente desabastecidos y en contraestación, permite generar ingresos para autofinanciar la expansión de la huerta, hace posible la utilización de algunos desechos que en otras condiciones generarían contaminación o suciedad (cáscara de arroz, aserrín de madera, vasos y otros recipientes plásticos, llantas viejas, etc.) e incentiva, con bajos costos, la formación de pequeñas empresas familiares en el ramo de la agricultura urbana y la comercialización de productos agroalimentarios.

El curso de Cultivo en Hidroponía permite que los alumnos desarrollen habilidades (al trabajar en laboratorio y /o invernáculo) y que también se pongan en contacto con la metodología científica y la terminología específica del área de conocimiento del curso.

CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LA EXPERIENCIA

Las ideas previas de los alumnos sobre el tema se exploraron por medio de un cuestionario o encuesta semiabierta sobre la alimentación y respiración de las plantas verdes. Los alumnos debían decidir sobre la veracidad o falsedad de cada ítem o pregunta, las cuales se seleccionaron previamente entre las ideas más comunes tomadas de estudios anteriores (Cañal de León & García, 1987). Las preguntas 1 y 3 están referidas a la relación entre fotosíntesis y respiración. Las preguntas 2, 4 y 7 se refieren a la nutrición en las plantas y las preguntas 5 y 6 se refieren al intercambio gaseoso durante la fotosíntesis.

CUESTIONARIO SOBRE NUTRICIÓN VEGETAL:

Profesión u ocupación:

Responder verdadero (V) o falso (F):

1- Las plantas verdes hacen fotosíntesis durante el día y respiran por la noche.

2- Las plantas verdes se alimentan de las sustancias orgánicas que ellas mismas han fabricado mediante la fotosíntesis, a partir de sustancias orgánicas y de la energía del sol.

3- Las plantas verdes respiran mientras están haciendo la fotosíntesis.

4- Las plantas toman su alimento solo del suelo.

5- El CO₂ solo participa en la respiración.

6- El O₂ se desprende de la fotosíntesis.

7- Las hojas no participan en la nutrición de las plantas.

Las preguntas 1, 2 y 3 fueron tomadas de bibliografía sobre el tema (Cañal de León & García, 1987)

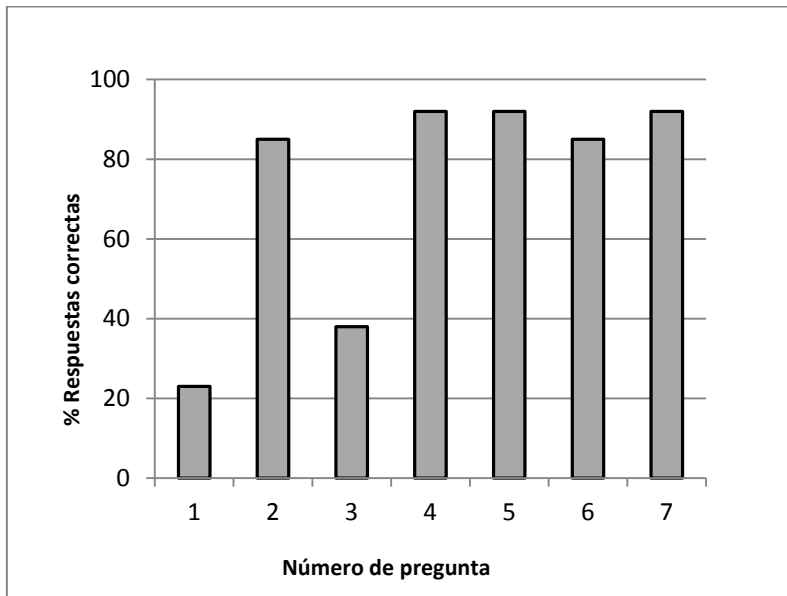
Las encuestas fueron presentadas a los alumnos con la aclaración de los siguientes puntos:

- Que eran para una investigación y que no tenían que ver con el Curso de Hidroponía.
- Que las encuestas serían de carácter anónimo.
- Que no iban a ser tenidas en cuenta para la evaluación del Curso de Hidroponía.
- Que lo que el docente necesita es saber qué es lo que cada alumno piensa, por lo que se les piden que las respuestas sean individuales, de modo que no interactúen con sus compañeros mientras la contestan.
- Que respondan lo que ellos piensan y no lo que creen que "es correcto" o "está bien".

RESULTADOS

Como se muestra en el gráfico, la mayoría de las preguntas fueron respondidas correctamente (entre el 85 y el 92%), con excepción de las preguntas 1 y 3 que tuvieron un porcentaje más bajo de aciertos (23 y 38%, respectivamente) las cuales estaban referidas a la

relación entre dos procesos fisiológicos importantes de las plantas como son la fotosíntesis y la respiración.



En la bibliografía consultada, se observó a diferencia de nuestros resultados, que el 60% de los alumnos respondieron correctamente las preguntas 1 y 3, que el 20% no respondieron correctamente y el 20% restante no respondió. Aunque también se vislumbró poco conocimiento de la utilidad y función del CO_2 en estos procesos metabólicos. En general, el % de aciertos en los alumnos fue alto, esto se debe a que por lo menos la mitad son estudiantes de agronomía y el resto está conformado por técnicos agropecuarios, docentes de nivel primario y secundario, una médica y otras personas sin formación en el tema.

Viendo el bajo porcentaje de aciertos en las preguntas 1 y 3, se podría inferir que existe una confusión acerca de los roles de la respiración y la fotosíntesis en las plantas. Para entender esta problemática, en futuros cuestionarios se pedirá una breve justificación de las respuestas dadas, ya sea por escrito o por medio de una breve entrevista.

Las ideas que los estudiantes utilizan cuando resuelven situaciones problemáticas en ciencias permiten al docente plantear distintas instancias de trabajo en el aula y proponer

esquemas epistemológicos apropiados para el desarrollo conceptual-disciplinar, por lo tanto es importante para los docentes diseñar sus estrategias para el aprendizaje teniendo en cuenta las ideas previas de los alumnos (Sáenz Guarín, 2012; Rodríguez Miranda et al, 2014).

También es importante el análisis del trabajo de aula en las diferentes comisiones haciendo hincapié en el recorrido de los temas, la interpretación de los textos, la resolución de problemas, los trabajos de laboratorio y la dependencia en cuanto a la elección de cada profesor de los contenidos expuestos. De esta manera, las conclusiones serán expresadas como aprendizajes, que se constituyen en conocimientos obtenidos durante las experiencias que pueden resultar valiosos para diseñar nuevas intervenciones.

Surge de este estudio la necesidad de ahondar en estos temas y efectuar un seguimiento del nivel de comprensión adquirido durante el desarrollo del curso a través de cuestionarios y entrevistas; de esta forma ratificar los resultados proporcionados por los cuestionarios.

CONCLUSIONES

Todo lo anterior nos reafirma la necesidad de profundizar en los procesos de construcción conceptual de las nociones concretas y de diseñar procesos de enseñanza aprendizaje bien fundamentados y por ello, eficaces. Las ideas que los estudiantes usan cuando resuelven situaciones problemáticas en ciencias permiten al docente plantear distintas instancias de trabajo en el aula y proponer esquemas didácticos y epistemológicos apropiados para el desarrollo conceptual-disciplinar.

Esta experiencia ha sido de gran utilidad para que los docentes del curso Cultivo en Hidroponía identifiquen los principales problemas que se les presentan a los alumnos en el momento de construir el conocimiento en referencia al tema "nutrición de las plantas" y reformulen la forma de dictar los contenidos. En la próxima edición del curso se presentará una nueva modalidad en el dictado de estos contenidos atendiendo a la respuesta obtenida y se continuará indagando las ideas previas mediante el mismo cuestionario de modo de evaluar si se logró avanzar en la construcción conceptual de estos temas.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978) "Educational Psychology" (Holt, Rinehart & Winston. New York).

Cañal de León, P. & García, S. (1987) "La nutrición vegetal, un año después. Un estudio de caso de 7º de E.G.B.", *Investigación en la Escuela*, nro. 3.

Cañal de León, P. (1991). "Las concepciones de los alumnos y alumnas sobre la nutrición de las plantas verdes. *Investigación en la Escuela*, nro. 13.

Charrier Melillán, M., Cañal, P. & Rodrigo Vega, M. (2006). *Las concepciones de los estudiantes sobre la fotosíntesis y la respiración: una revisión sobre la investigación didáctica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la nutrición de las plantas. Enseñanza de las Ciencias*, 24(3).

García Mejía, R. (2006) "La construcción de un modelo científico escolar del Crecimiento de las plantas en relación con la Transformación de energía mediante una intervención Didáctica". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa

Rodríguez Miranda F, de las Heras Pérez M., Romero Fernández R. & Cañal de León P. (2014). *El conocimiento escolar sobre los animales y las plantas en primaria: Un análisis del contenido específico en los libros de texto. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 13, N° 1.*

Sáenz Guarín, J. (2012). *La fotosíntesis, concepciones, ideas alternativas y analogías. Unidad didáctica dirigida a estudiantes de los ciclos 3 y 4 de educación básica del colegio José María Carbonell. Trabajo Final de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia.*

Serrano, T. (1987). *Representaciones de los alumnos en biología: estado de la cuestión y problemas para su investigación en el aula. Enseñanza de las Ciencias*, 1987, 5 (3).

Smith, E. & Anderson, C. (1984). "Plants as producers: a case study of elementary science teaching". *Eur. J. Sci. Education*, 2 1 (7).

Dirección de investigación y desarrollo educativo. Vicerrectoría académica, Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. El Aprendizaje Basado en Problemas. Como Técnica Didáctica.

Galli, A. (1984). Basado en RM HARDEN, SUSSETE SOWDEN & W R DUNN Estrategias Educativas en el Desarrollo del Currículo: El Modelo Spices. Medical Education. 18.

Pennac, D. (2008) Mal de escuela. Literatura Mondadori. España.

Rasco, F.A. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. Teoría y desarrollo del currículo.

Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 5-2-2006. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Servicio de innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas.

EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD.

Lineamientos para “construir mirada” en el hacer antropológico. Una experiencia de apertura y movimiento

- ❖ **LAURA ARAGÓN** | glauraaragon@gmail.com
- ❖ **STELLA MARIS GARCÍA** | elitagarciacitybell@gmail.com
- ❖ **LUCIANA PÉREZ CLAVERO** | lulaprez@hotmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

De cómo un viaje de campaña puede constituir una estrategia pedagógica que, además de producir conocimiento, permita que los participantes se visualicen como humanos, futuros antropólogos sociales profesionales

Escena 1. La Llegada.

Sábado 11hs. Bajamos del colectivo y nos recibió una mujer joven registrándonos con una cámara fotográfica y una sonrisa complaciente. Fuimos bajando y saludándola uno a uno los 42, alumnos y docentes de las cátedras de Arqueología Americana I y Antropología Sociocultural I que habíamos subido la noche anterior a las 22hs en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Entramos por la amplia puerta del salón de usos múltiples -SUM- a lo que sería nuestro lugar para dormir, comer, higienizarnos, interactuar y aprender durante las siguientes 7 jornadas: la Escuela Hogar N° 51 de Colonia Josefa en el extremo este del Valle Medio del Rio Negro, en la provincia homónima, Argentina. Rodeamos a aquella mujer que nos preguntaba ¿Cómo fue el viaje? ¡Seguramente están cansados! Pero pasen, bajen las cosas ¿quieren conocer

primero las instalaciones? Pasen, pasen... en comentarios casi al unísono se repetía una y otra vez ¡qué hermoso lugar! Iniciamos una recorrida desordenada atendiendo a sus relatos, que ampliaban las respuestas a nuestras indagaciones con explicaciones, anécdotas y exponiendo el actual problema del establecimiento, dos de los cuatro alumnos que hoy asisten a la escuela, egresan a fin de año. Al quedar solo dos alumnos ¿cuál será el destino que las autoridades provinciales darán al edificio? Interrogante que hacia propio y compartía con los vecinos. Relató que se ocupó de nuclear una semana atrás, en un encuentro de más de 100 personas, a ex alumnos, autoridades locales y demás pobladores en el tradicional festejo de cumpleaños, en ocasión de los 113 años de existencia de Colonia Josefa. Con sólo dos meses en el cargo de directora y maestra del establecimiento depositaba en nuestro grupo el peso de una inquietud que la mantenía ocupada fundamentando proyectos que atendieran requerimientos de los vecinos como alternativas viables, ante los rumores de instalación de un penal en el lugar. Nuestra presencia, ajena a esas preocupaciones, encontraba las puertas abiertas de un espacio institucional que sintetiza la historia colonial de la región como un singular botón de muestra de la historia socioeconómica, cultural y política del país. ¡Qué gran desafío! Convivir durante siete días, treinta y cuatro estudiantes universitarios y sus ocho docentes, cuatro alumnos de primaria y cuatro maestros y personal de maestranza procurando llevar a cabo una experiencia de aprendizaje disciplinar; redimensionando los roles de cada uno ante las exigencias cotidianas; interpelando la forma de investigar e involucrarnos desde la antropología en la compleja y conflictiva realidad de Colonia Josefa y su escuela.

PRESENTACIÓN

El propósito de esta presentación es compartir algunas reflexiones en torno a un *hacer* en la formación pedagógica de los futuros profesionales antropólogos, desde un espacio curricular de tercer año de esta carrera universitaria. Nuestro planteo se centra en potenciar la búsqueda

de estrategias didácticas que permitan el extrañamiento y contribuyan a ejercitar el acercamiento/distanciamiento a los fenómenos humanos que aparecen como obvios, comunes, adosados a la vida cotidiana y naturalizada su existencia. La acreditación de viajes de campaña es condición formal en la carrera de Antropología para lograr el título, sin embargo, recién en los últimos años se reglamentó su realización y se cuenta con partidas presupuestarias para llevarlos a cabo a partir de cátedras, como experiencias pedagógicas planificadas. ¿Qué fundamenta la realización de un viaje de campaña en la cátedra Antropología Sociocultural I? Antes de enfocarnos directamente en la trama de esta experiencia cabe, por un lado, realizar una genealogía y contextualización de la disciplina y, paralelamente, subrayar que desde hace unos años y en el marco de proyectos de investigación pretendemos producir conocimiento y recuperar experiencias de valor formativo. Colocamos a la educación como una preocupación central en el horizonte político y sociocultural recobrando el conocimiento del campo disciplinar de la Antropología, de sus estructuras de significado y de sus aportes conceptuales para conocer la dinámica en los distintos niveles en que se organiza el servicio educativo nacional.

La Antropología es una disciplina científica que se desarrolla como tal en la Universidad Nacional de la Plata en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo desde fines del siglo XIX. La problematización del fenómeno humano constituyó uno de los ejes organizadores de las colecciones que institucionalizaron al Museo de Ciencias Naturales y que fuera legitimado con la presencia de personas "otras", objetos y restos óseos que 'justificaban' un paradigma científico hegemónico, basado en etapas evolutivas. Desde 1906 y a lo largo del siglo XX en un desarrollo histórico, dialéctico y desigual (Colman 1978) respecto a los centros académicos del norte y del resto de Latinoamérica, se imprimieron particularidades al desarrollo de la antropología local. Conceptualizada como una materia del campo de las Ciencias Naturales, que se fue configurando en el primer Plan de Estudios aprobado para el Instituto Superior del Museo (Ottenheimer 2008), buscaba que los educandos se formaran como naturalistas, que conocieran todos los campos de las ciencias naturales y se movieran con igual soltura en el dominio de la piedra (geología), de la planta (botánica), el animal (zoología), del resto fósil (paleontología) o del artefacto histórico (antropología), tal como lo reseña Teruggi (1988). A lo largo del siglo las características de los investigadores, sus influencias formativas y las disponibilidades materiales para la ejecución de investigaciones

de diversos alcances fue consolidándose (Soprano, 2006), y en 1958 se implementó la carrera de Antropología al estilo de otros centros académicos (Teves et all 2008). Sin embargo, recién en 1965 se dió lugar a la primera cátedra de Antropología Social en la formación de los antropólogos locales (Garlbusky 2003). A partir del Plan de Estudios de 1968 será reconocida la Antropología Social como orientación junto a la Arqueología y la Antropología Biológica en la formación disciplinar. La carrera cerró la inscripción durante los años de la dictadura militar de la década de 1970 y se articula con la de biología según un siniestro plan 1978-79 donde no figuraba la Antropología Social ni como asignatura. En 1985 el claustro de profesores y el de estudiantes consensuan un nuevo plan de estudios que aun continua vigente y que incluye dos espacios curriculares con el nombre de Antropología Sociocultural I y II para tercer y cuarto año respectivamente.

Desde la materia Antropología Sociocultural I planteamos como objetivo general lograr que los estudiantes conozcan las herramientas teórico-metodológicas desarrolladas en el seno de lo que se ha dado en llamar Antropología Social y/o Cultural; las problemáticas abordadas y/o factibles de ser abordadas en el proceso de la producción de conocimiento sobre el fenómeno humano en su diversidad y en las desigualdades sociales que lo encuadran, según tiempos históricos y espacios territoriales. La relación de los grupos humanos entre si y entre ellos y el ambiente para comprender la dimensión de lo humano como un nivel de organización particular, la articulación dialéctica de los aspectos biológicos, aspectos psicológicos y aspectos socioculturales y la reflexión y análisis de los grupos humanos en sus dimensiones económicas, políticas, étnicas, parentales, religiosas. Cumplimentar estos objetivos no solo requiere de lectura de bibliografía general y/o específica para incorporar las conceptualizaciones y preguntas que 'distinguen' la mirada disciplinar sino de argüir estrategias pedagógicas – didácticas que apunten a que docentes y alumnos se interroguen a sí mismos y a lo que los rodea en la lógica que define a la vida humana y no humana, la que da cuenta del movimiento, es decir, la lógica dialéctica que caracteriza a la naturaleza. Esto implica una práctica docente en la que como humanos estamos involucrados aprendiendo.

La primera escena, *la llegada*, implicó abrir la capacidad de imaginar, de crear, de mirar y ser mirados, de iniciar una búsqueda personal de sentidos y razones para poner el cuerpo en el proceso de aprender. En un *encuentro inicial* -a continuación de estar instalados en el lugar- propusimos reflexionar, analizar y dialogar cara a cara respecto de ¿Quiénes somos? ¿Qué

hacemos aquí? ¿Qué compromiso ético implica? Organizados en tres grupos al azar instamos a armar historias asociadas a cada instancia (Viajar implica: *Llegar – Estar –Partir*) según les correspondiera, para luego ponerlas en común y acordar ¿Qué significa para este grupo hacer un viaje de campaña antropológico? Para lograr acuerdos a cumplimentar en *la estadía*.

Escena 2. La Estadía.

El edificio se nos imponía como un gran interrogante testigo de una historia escondida en sus paredes, en sus habitaciones con guardarropas y pilas de colchones, en sus rincones custodiados por altares con la Virgen de Lujan y Ceferino Namuncurá, con esculturas en honor a San Martín construidas en el año del Libertador y en honor al vecino que donó el terreno y su propia biblioteca, en objetos testigos de costumbres de otras épocas, en la actual tecnología de los artefactos, en los servicios sanitarios e instalaciones eléctricas, en los salones de clase completamente equipados con variedad de libros y materiales didácticos, en la cocina amplia con freezer, heladera y numerosa vajilla, en los eucaliptus centenarios, las arboledas de pinos, los cercos de plantas frutales, cañerías de riego distribuidas de modo subterráneo en antiguos sectores de plantación de hortalizas, variedad de pájaros, panales de abejas silvestres, martinetas, liebres, jabalíes con sus crías, dan vida plena al predio de poco más de una hectárea con juegos infantiles, mesas con asientos y una cancha de fútbol que constituyeron el encuadre de nuestra estadía en Colonia Josefa.

La dinámica poblacional de la colonia comenzó en 1902 a instancias del Gobernador Mauricio Mayer, al permitir la instalación de 'colonos' dedicados a la ganadería ovina en los sectores más alejados del río y a la cosecha de alfalfa para comercializar su semilla, en los sectores de inundación por las crecientes anuales del Río Negro. En 1922, fue necesaria la creación de una escuela para atender a los numerosos niños/as de los grupos domésticos que llegaron a trabajar en la agricultura aprovechando la navegabilidad del río hasta la vera misma de esos territorios con salida directa al Atlántico, una estafeta postal y el único telégrafo de la región. A mitad de siglo XX, las leyes de los gobiernos peronistas reorganizaron tensiones respecto a la tenencia de la tierra y resguardaron la dependencia directa

del régimen fluvial que garantizaba humedad suficiente para una diversidad agrícola- ganadera a escala pequeña y mediana. Un quiebre brutal a esta economía se estableció con la construcción de la represa Hidroeléctrica del Chocón que aminoró el cauce del río y estableció una dependencia directa a sistemas artificiales de riego que implicaban onerosas inversiones que los propios colonos aun no logran realizar.

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN: APRENDER/ENSEÑAR/APRENDER

‘Enseñar’ a producir conocimiento desde la antropología social implica interpelar nuestra trayectoria de trabajo que se ensambla en una tradición disciplinar de nuestra institución y apela a la potencialidad de los jóvenes para la construcción responsable y crítica de su formación.

Entendemos, siguiendo a Litwin (2008:29) que *la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado -que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los jóvenes.* En este sentido, enseñar solo se entiende si partimos de aprender enseñando para aprender lo que implica una fuerte responsabilidad de acción. Por ello, nos negamos a considerar al viaje de campaña sólo como una práctica de ensayo o como un modo ejemplificador para la construcción de los saberes del oficio. Entendemos más bien que esta experiencia constituye un eslabón en el lento y complejo proceso de transformación en investigadores científicos sociales. Dicho proceso se nutre de rupturas sustantivas con el sentido común de la vida cotidiana (Bourdieu et al 1975) de quien aspira a convertirse en antropólogo y se encuadra en los procesos de búsqueda de los sentidos de las producciones y representaciones humanas para establecer relaciones e interpretarlas. Así mismo, requiere de comprender la relación hombre/naturaleza como una falsa dicotomía ya que es indispensable pero no suficiente analizar sus aspectos biológicos si no los anclamos en sus propios términos culturales.

En la *estadía*, ante tanto despliegue de objetos que guardaban secretos de años de silencio: fotos, libros, registros de asistencias, todos contenidos en una estructura de mampostería, nuestra estrategia requería lograr que se formulen preguntas, ya que, aún con pocas respuestas, esos objetos constituían la materialización del fenómeno humano sintetizado en ese lugar. Propusimos a los estudiantes que registraran y presentaran ‘lo que veían’ como

cuestionamientos, como interpelaciones a esa realidad ¿Qué es esto que veo/escucho/percibo? ¿Por qué/para qué está aquí? ¿Qué sentidos muestra/oculta su presencia? ¿Qué relaciones de poder o autoridad encubren? ¿Qué objetos aluden a creencias, cosmovisiones, religiosidad, sentimientos colectivos? ¿Dónde están ubicados? ¿Cómo se articulan con el ambiente y paisaje social de la región? ¿Quiénes, porque y cuando habitaron este lugar? ¿Qué producen, distribuyen y consumen para sobrellevar su existencia? En el proceso de construcción de conocimiento se pone en juego una relación dialéctica entre el sujeto que investiga y el objeto/sujeto de investigación (Schaff 1992) por lo que todo registro siempre tiene sentidos, puede ser uno o varios, compartidos o no por los sujetos involucrados. Desde la cátedra apelamos a la perspectiva teórica que fundamenta que la realidad tanto interna como externa a los sujetos se construye socialmente (Berger y Luckmann, 1976), construcción que se articula dialécticamente con los diversos actores como agentes sociales que experimentan el mundo. Las palabras, los gestos, los pensamientos, las trayectorias, los sentimientos, los procesos sociales que los atraviesan, etcétera, son la materia prima para la descripción y análisis, por lo que urge explicitar, poner en juego una sistematicidad y una lógica según los intereses propios y los que aparecen en la relación. En este sentido, el trabajo de campo se constituye en etnográfico en tanto el diseño de investigación se despliega mediante un proceso reflexivo que opera en todas sus instancias de desarrollo (Hammersley y Atkinson 1994) y se activa desde el propio investigador hacia sí mismo, en relación con sus interlocutores y de estos entre sí - concepto de *reflexividad*- (Guber 2001).

Tras media jornada de observación y registro en diversos soportes materiales, la definición de un problema de estudio antropológico fue la tarea que continuaría con las actividades del día. Para ello, los estudiantes se dividieron en pequeños grupos de no más de cuatro personas, y comenzaron su ejercicio de extrañamiento, de reconocimiento del otro y de ruptura con las estructuras previas para lograr responder sus preguntas. Y así todo ese material registrado, todas esas historias narradas en relación con el entorno, comenzaron a ocupar el centro de la definición de las problemáticas y de objetivos que sería el paso a seguir del quehacer en el campo.

A partir de allí, realizaron una búsqueda tentativa de estrategias metodológicas que les permitieran aproximarse a la resolución de esas cuestiones desde un abordaje de la Antropología Social. La lectura del libro histórico de la escuela, registro de asistencias, fotos, las conversaciones con los vecinos y los habitantes de otras localidades aledañas a la Colonia, la

interpretación del medio ambiente, la reconstrucción de genealogías perdidas por el tiempo, fueron las principales herramientas con las que los estudiantes se acercaron al encuentro con las posibles respuestas.

Escena 3. La Partida

La noche del jueves 22 de Octubre, última velada que pasamos en Colonia Josefa, tuvo lugar el asado de despedida. De común acuerdo y casi sin tener que decirlo, profesores y alumnos coincidimos en que los tres docentes de la escuela así como nuestro cocinero, debían estar presentes en el asado como también las familias a las que pertenecen los alumnos. La mañana anterior llegaron los dos corderos que asó el cocinero de la escuela, quien fuera también nuestro compañero a lo largo de la estadía. Durante los preparativos para la cena nos organizamos en grupos de trabajo que cada uno fue integrando según su predisposición para afrontar las distintas tareas: juntar leña y prender el fuego, lavar las verduras y preparar las ensaladas, disponer las mesas, bancos y sillas en el S.U.M en dos hileras largas. En una pequeña mesa, ubicada en el centro de ambas hileras, se presentó el cordero en una gran asadera junto con las ensaladas, aderezos y el vino infaltable. Con una guitarra y dos cantantes, y el equipo de música cuando fallaba el repertorio, se generó en el pasillo de la escuela, un pequeño espacio de baile, enseñamos unos, otros aprendimos y casi todos recordamos la chacarera, el gato encadenado y el escondido. El asado y todas las instancias que involucró, recordó a los habitantes de la Colonia los festejos del 12 de octubre que marcan el aniversario del lugar, y que ritualmente congrega en la escuela a los vecinos, ex alumnos, ex docentes y no docentes y pobladores de los lugares aledaños como Pomona y Lamarque.

Encontrarnos con vecinos, con los niños, con los maestros y con nosotros mismos solo podía ser alrededor de un fuego y carne asándose, donde circulaban mensajes, anécdotas, historias, recetas para vegetarianos, el mate de mano en mano para ir sellando una experiencia de encuentros. No podíamos terminar nuestra estadía sin ese ritual, ese hecho social que pone en juego aquella trama de significados que se crean y resignifican en los símbolos que unen a los actores. Como afirma Barabas "(...) La gente se involucra en rituales individuales y colectivos

porque acepta el trasfondo cultural que les subyace: mitos, valores, creencias, comportamientos, normas; y que los habilita como conductas compartidas. (...)” (2006: 180). Este ritual pone en acto una tradición cultural común que recrea el intercambio solidario horizontal que nos une y caracteriza como pueblo argentino. Compartir en ese escenario, resultó ser una experiencia formativa y transformadora, en la que cada uno de nosotros como actores sociales, pusimos en juego nuestras propias representaciones de nuestros mundos simbólicos y la experiencia en este espacio extraño en un acto colectivo del rito. Docentes, estudiantes, universitarios, vecinos, personas, todos en un mismo tiempo y espacio rodeados de fuerte afectividad (Barabas, 2006), configurando un espacio de significaciones propias, que nos unían en un evento particular, pero que a su vez reforzaba *rituales* que históricamente se ponían en manifiesto en La Colonia.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia de “salir del aula” para ubicar el cuerpo en el campo, nos permitió no solo poner en juego nuestras prácticas y universos simbólicos, sino también transformarlos dialécticamente con “el otro”. En ese interjuego activamos el aprendizaje de conceptos, anclados en la experiencia del viaje y propuestos en el programa de la cátedra (distancia/acercamiento en la producción de conocimiento, construcción del objeto de investigación, y conceptos tales como paraje, colonia, pueblo, comunidad, grupo étnico, religiosidad, mito, ritual, grupo doméstico, parentesco, poder, economía, racismo, situación colonial, procesos productivos, de distribución y consumo, habitus/campo).

El aprendizaje de que el conocimiento científico sobre el fenómeno humano, no es algo que se desarrolla unilateralmente, sino que puede ser el resultado de una experiencia conjunta (Tamagno et al 2005) entre docentes, estudiantes y los interlocutores que colaboraron afectuosamente con sus relatos, nos motivó a elaborar un producto final que registrara lo hecho. Motivación que se tradujo en la confección de un folleto, en el que brevemente queda explicitada la línea de tiempo de la Colonia, su historia, su dinámica, y su presente. Este folleto fue la materialización del trabajo en equipo llevado a cabo durante los días instalados en la escuela por los estudiantes, que laboriosamente fueron rastreando y combinando las historias

envueltas en cada una de las narraciones, de las fotos, de los archivos, de los objetos que formaban parte del “universo Colonia Josefa”.

Por este motivo sostenemos que la instancia de viaje de campaña que propone nuestra facultad (ver Menegas et all 2003), no es simplemente una práctica. Es una experiencia formativa y transformadora, en la que se ponen en juego anclajes teóricos y cada uno de nuestros universos simbólicos, para construir conjuntamente los conocimientos que luego son transmitidos. Obviar a los estudiantes en este proceso de producción de conocimiento, es negar una de las partes fundamentales, en la que los docentes somos interpelados como tales y también como compañeros de trabajo. Es esta la experiencia de un aprendizaje conjunto que llamamos “aprender-enseñar-aprender”.

BIBLIOGRAFIA

Bartolomé, M. (2006). Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México: Siglo XXI Editores.

Barabas, A. (2006). Dones, dueños y santos: ensayo sobre religiones en Oaxaca México: Ed. Porrúa – INAH.

Berger, P. y Luckman, T. (1976). La construcción social de la realidad. Bs As: Amorrortu.

Bourdieu, P.; Chamboredon J.C. y Passeron J. C. (1975). El oficio del sociólogo (Primera y segunda parte). México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1976). “Las redes del poder” En: Barbarie Nº 4 - 5 (1981-2), Brasil: San Salvador de Bahía.

Garbulsky, E. (2004). “La Producción del Conocimiento Antropológico-Social en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Litoral, entre 1956-1966. Vínculos y relaciones nacionales”. Buenos Aires: FFyL - UBA - Cuadernos de Antropología Social Nº 20.

Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bs As: Ed. Norma.

Hammersley, M. y P. Atkinson. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Ed Paidós Ibérica.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs As: Paidós.

Menegaz, A.; A. Mengascini; D. Garcia; M. P. Arnedillo; A. Sarutti y A. C. Ottenheimer. (2003). *Los viajes de campaña: su caracterización y valoración como espacio formativo en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP)*. Ponencia en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior

Ottenheimer, A. C. (2008). *La creación de la licenciatura en Antropología en La Plata: un aporte a la historia de la enseñanza de la disciplina*. Ponencia presentada al IX CAAS, Misiones. CD ISBN 978-950-579-103-3

Schaff, A. (1992). *Historia y verdad Capítulo I*. México: Ed Grijalbo. Pp. 73 - 114.

Soprano, G. (2006). *Continuidad y cambio en los estudios en etnología en poblaciones indígenas contemporáneas y comunidades folk en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata*. Anuario de Estudios en Antropología Social. Centro de Antropología Social. Buenos Aires: IDES.

Teruggi, M. (1988). *Museo de La Plata 1888 – 1988. Una centuria de honra*. Avellaneda. Fundación Museo de LaPlata.

Teves, L.; Remorini, C.; Morgante, G. y Leipus, M. (2008). *50 años de Antropología en el Museo de Ciencias Naturales: historia, desafíos y perspectivas*. Ponencia presentada al IXCAAS, Misiones CD ISBN 978-950-579-103-3

Tamagno, L.; García, S. M.; Ibañez, M.; García, M. del C.; Alaniz, M.; Solari Paz, V.; Maidana, C. (2005). *Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria*. En: REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA Año 3 N° 5, Buenos Aires, Pp 2002-218. ISSN 1667-9261

Propuesta de formación de investigadores en el campo de producción de conocimiento sobre educación.

- ❖ **DANIELA ATAIRO** | atairodaniela@gmail.com
- ❖ **YAMILA DUARTE** | duarteyamila27@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La propuesta que aquí desarrollamos fue diseñada para dictar el Seminario de Investigación Educativa I del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. El Plan de estudios vigente⁹ incluye a la investigación en Educación como uno de los ejes del proceso de formación, considerando la producción de conocimientos como una misión ineludible de la universidad, demandando así la formación de los graduados en su teoría, metodología y práctica. Estas definiciones están en sintonía con los cambios registrados en las últimas décadas en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, donde puede evidenciarse como la investigación comienza a constituirse como un espacio de inserción profesional posible, a partir de la vinculación temprana de los estudiantes a proyectos de investigación (Capellaci y Wischnevsky, 2011).

Dentro del plan de estudios, la asignatura se ubica en el tercer año y establece como contenidos mínimos, el abordaje de los fundamentos y de las principales nociones de la investigación en Educación; el reconocimiento de modelos de investigación y la exploración de áreas, temas y ámbitos de ese campo; el análisis histórico de la configuración del campo pedagógico, con especial énfasis en la investigación educacional en Argentina y en América Latina. Y también propone explorar la utilización de redes y medios electrónicos para la

⁹El Plan de Estudios de la carrera (2002) se estructura en dos bloques: la **Formación Básica** (1° a 4° año) y la **Formación Orientada** (5° año). El seminario Investigación Educativa I responde a la formación básica y es de carácter obligatoria.

búsqueda de información, así como, indagar y experimentar operacionalmente procedimientos básicos de estadística.

En este marco la propuesta pedagógica tienen como propósito central iniciar a los/las alumnos/as en las prácticas de la investigación social, reconociendo el carácter contextualizado e histórico de las mismas, así como también su especificidad en un campo de producción de conocimientos. No obstante estas premisas, y reconociendo que ante la pregunta ¿qué implica la formación de investigadores en educación? se alzan diversos posicionamientos, consideramos un desafío interesante poder reflexionar aquí sobre los principales supuestos que sostienen la propuesta, los dispositivos áulicos que se proponen en los diferentes espacios del seminario así como también el sistema de evaluación que permite acreditar y promocionar la materia.

LA ESPECIFICIDAD DEL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN EN ARGENTINA

Concebir a la producción de conocimiento sobre educación como una práctica social supone reconocer que se desarrolla en contextos sociales y marcos institucionales y que tiene una historia y tradiciones específicas que la condicionan (Palamidessi, 2007). La particularidad del campo de producción de conocimiento sobre educación en Argentina es su doble raíz de origen: el estado y la universidad. En estas dos agencias se iniciaron, hacia finales del siglo XIX y principios del XX en el marco de constitución del Estado Nacional, las primeras prácticas asociadas a la producción de saberes y conocimiento educativo. En la década del 60, la modernización de la universidad y de la estructura burocrática del estado dentro de las tendencias mundiales de expansión del Estado Planificador, generaron las condiciones para la institucionalización de la investigación educativa como práctica sistemática de producción de conocimientos. Proceso que se interrumpió durante un largo período por las diferentes rupturas del orden constitucional y por los avatares de la vida político-nacional, hasta que la restauración de un orden democrático generó condiciones para la reconstrucción de las capacidades estatales y de la vida académica en las universidades. Durante los 80 se inicia el proceso de ampliación y diferenciación institucional del campo de producción de conocimiento sobre educación que se profundizará en la siguiente década en el marco de la reforma educativa implementada durante el período (Suasnábar y Palamidessi, 2006). En

paralelo a este proceso de pluralización de las agencias de producción de conocimiento, en los años 90 se implementaron un conjunto de políticas dirigidas al sector universitario que modificaron las condiciones de producción de conocimiento, sobre un patrón básicamente de orientación profesionalista de la universidad argentina (Krotsch, 1996; Albornoz y Estebanéz, 2002). Dichas políticas estimularon, por ejemplo, la expansión del posgrado que ha generado condiciones para el desarrollo de investigaciones en el campo (De La Fare, 2008).

Esta breve presentación permite graficar las tensiones que ha atravesado la configuración de este campo, otorgándole rasgos específicos. De la Fare (2011) señala la existencia de investigaciones derivadas de experiencias profesionales previas o en curso, muchas veces emprendidas por agentes que se desplazan del campo profesional de la educación al ámbito de la formación universitaria, con el fin de profundizar su formación. De allí que postula la necesidad de problematizar esta vinculación entre experiencia profesional e investigación, asumiendo recaudos en los procesos de elaboración de los diseños de investigación.

Estas consideraciones generales nos marcan la pauta de que la formación en el área requiere conocer ciertos rasgos del desarrollo de la producción de conocimiento sobre educación así como las condiciones actuales que la hacen posible. Lo que permitiría, entre otras cosas, poder pensar que los temas y problemas de investigación se insertan dentro de agendas marcadas por el desarrollo de las áreas disciplinares, el perfil de las instituciones productoras y la agenda de política educativa.

ACERCA DE CÓMO FORMAR INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES

La propuesta parte de reconocer que un lugar privilegiado para la formación en el oficio de investigar, es al lado de *maestros* desarrollando el mismo proceso de investigación. Allí tiene lugar la pedagogía del silencio, “en la que se hace poco hincapié en la explicitación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, [aunque] es sin lugar a dudas tanto más importante en una ciencia cuanto que los contenidos, los conocimientos, modos de pensamiento y de acción son, ellos mismos, menos explícitos y menos codificados” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 41). Sin embargo, se rescata al mismo tiempo la idea de que la iniciación en la investigación puede producirse muy tempranamente cuando los estudiantes de grados se identifican con un ejercicio profesional

y con un área específica como para desear practicarla. Dice Becher (1993) el estudiante durante la carrera de grado adquiere conciencia de los límites y del contenido de su disciplina; reconocen sus lenguajes especializados, sus modalidades de argumentación permitidas y su estilo intelectual característico; y pueden comenzar a identificar los patrones de relaciones dentro de un campo y asimilar su folklore.

Así, la formación en la práctica de investigación, más que seguir pasos predeterminados de transmisión de conocimientos, remite a un proceso que pone en juego la construcción de un oficio que se aprende y comprende al lado de aquellos que intervienen en *situación*. Es la acción la que le otorga sentido y encuadre a los conceptos involucrados en el desarrollo de una investigación particular.

Entonces una primera cuestión que no resulta sencilla de clarificar es ¿cuál es el sentido de un seminario de investigación? La respuesta a esta pregunta debe reconocer dos cuestiones centrales: una que la capacidad para investigar va mucho más allá de un estudio ordenado y sistemático de un conjunto de procedimientos o técnicas especialmente recomendadas para un cierto tipo de problemas, y otra que las técnicas “no son más que islas de conocimiento impersonal, formalizado y explicitado, que flotan en un mar de conocimiento tácito, no explicitado y difícilmente explicitable” (Marradi, 2007: 72). Lo que nos lleva a postular que el sentido de la propuesta no es el de ofrecer un conjunto de técnicas (a modo de recetarios) sino desarrollar ciertas habilidades para la comprensión del proceso de investigación. Y ¿qué significa comprender el proceso de investigación? Diremos que hay una comprensión del proceso de investigación cuando se está en condiciones de justificar los procedimientos empleados para abordar un problema en el marco socio histórico en que ese problema acontece. Es decir, comprender el proceso de investigación es tener la capacidad de dar razones acerca del producto que se ha obtenido de esa investigación. Y esas razones tienen que ver con el contexto en que ese problema se inserta y las condiciones en las que ha sido abordado. Este abordaje implica, por ejemplo, que preguntas como ¿para qué quiero conocer esto? motiven la reflexión sobre los intereses y recorridos profesionales que incidieron en la elección de un tema. Es necesario asumir, en palabras de Zemelman (2002), una vigilancia epistemológica sobre las prácticas de investigación, para evitar así ponerle nombres viejos a cosas nuevas o creer que porque no tienen nombre son innombrables.

En este sentido, la propuesta recupera esta idea a partir de constituir como un eje central de análisis los relatos sobre las decisiones de los investigadores y los avatares de la práctica de la investigación social. Se busca hacer hincapié en el proceso que va desde la elección de un tema a la elaboración de un problema de investigación y el papel que tiene en este proceso la revisión bibliográfica, porque como sostiene Wainerman (2011) sobre “el contexto de descubrimiento” no hay reglas de procedimientos como sí las hay para producir conocimiento. Así, se busca que los alumnos se aproximen a los procesos que no están solo orientados por las reglas metodológicas que permiten producir conocimiento sino más bien a los conocimientos y competencias que generan condiciones para la producción de conocimiento.

UN ABORDAJE POSIBLE DEL “QUEHACER” DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL: CONCEPTUALIZACIONES, REFLEXIONES, PRÁCTICAS, REGLAS, PRODUCTOS.

La propuesta del Seminario está orientada fuertemente por la integración teórico-práctica y a partir de ello se diseña un trabajo áulico que articula tres instancias:

- 1) La presentación y exposición dialogada sobre las referencias conceptuales que permiten a los estudiantes reconocer las diferentes orientaciones y concepciones que sustentan las prácticas de investigación en el campo educativo;
- 2) El estudio y discusión de los contenidos a partir de:
 - El análisis de la bibliografía propuesta como referencia conceptual para el análisis reflexivos sobre los procesos y procedimientos teórico-metodológicos propios de la investigación,
 - La lectura y discusión de investigaciones publicadas realizadas en el campo de la investigación educativa;
- 3) La realización de prácticas de iniciación en la investigación a partir de ejercicios y actividades propias del oficio de investigar.

De esta forma se va trabajando sobre cada una de las unidades dispuestas en el programa, el cual propone en las primeras unidades, conocer y comprender cómo se ha configurado el campo de producción de conocimientos en educación, su especificidad respecto de otros campos

disciplinares y las características que asume la producción, así como las tensiones existentes entre la producción de conocimiento y el diseño de políticas orientadas a mejorar el sistema educativo. También se identifican la pluralidad de agencias de producción de conocimiento sobre educación en Argentina, y en particular se analiza el papel que la universidad ha tenido en la producción de conocimiento científico en la historia y hasta la actualidad, reconociendo las tensiones que atraviesan las prácticas de los investigadores y las políticas científicas y universitaria que han promocionado la investigación en los últimos 30 años.

Este recorrido permite luego trabajar en profundidad en las características de un diseño de investigación y sus componentes, a partir de conceptualizar y problematizar cada uno de ellos. Si bien en una primera parte se trabaja conceptualmente a partir de otorgarle un sentido a las actividades inherentes al oficio de investigar, lo que permite fundamentalmente desarrollar estrategias para realizar las prácticas de la investigación, esta propuesta centrada en el *quehacer* de la tarea, permite operacionalizar los conceptos a través de un minucioso trabajo sobre publicaciones o material disponible de las investigaciones. Este análisis, orientado a objetivar las decisiones adoptadas por los investigadores, pone en juego un doble propósito, por un lado, que conozcan las características de las producciones del campo educativo contemplando la diversidad de abordajes y de áreas disciplinares que constituyen el campo de las ciencias de la educación; por el otro, que sean capaces de identificar que procesos y procedimientos se involucran en la construcción de un problema de investigación, y su interrelación con otros componentes de un diseño de investigación, como el estado del arte y el marco teórico-metodológico. Así como también se analizan las decisiones respecto de los abordajes cualitativos y cuantitativos, a partir de comprender primero que la definición del mismo está en estrecha articulación con el problema de investigación. En cuanto a los abordajes metodológicos se busca fundamentalmente identificar los aspectos específicos que van más allá de la utilización de técnicas de relevamiento.

El trabajo conceptual y de análisis de productos de la investigación que permiten ir comprendiendo el proceso de diseño de una investigación, está acompañado de una serie de propuestas centradas en actividades prácticas que implican, por ejemplo, el acceso y conocimiento de diversos canales de circulación y socialización del conocimiento científico como repositorios de tesis, revistas académicas, bases de datos, la mayoría de ellos accesibles por medios electrónicos. Esta tarea tiene como propósito conocer aquello

accesible y que puedan adquirir algunos competencias de indagación y relevamiento a partir de objetivar estos dispositivos. Así mismo se ha promovido la asistencia a eventos académicos como jornadas o congresos donde tienen la tarea de relevar lo discutido además de identificar algunas reglas del juego de la presentación académica.

Parte de la propuesta también supone acercarlos a diferentes productos de investigación. Por un lado, la propuesta tiene como eje el análisis de una tesis doctoral, sobre la cual se emprende un estudio pormenorizado de cada uno de sus componentes, en función de los contenidos del programa, de modo que los alumnos conozcan y experimenten la lectura de una producción final de calidad, la complejidad que asume la tarea y el estilo de escritura académica que caracteriza este tipo de producciones. Y, por otro lado, la propuesta incluye como actividad acceder a los reservorios de tesis de licenciatura de la institución, la selección de una de ellas y su análisis a partir de los contenidos trabajados. De este modo los estudiantes tienen contacto con aquello más cercano y posible de concretar desde sus posiciones actuales en la carrera de grado. Con respecto a esto último, consideramos que las diversas estrategias desplegadas, orientadas a que puedan conocer, comprender y aprehender diversas prácticas relacionadas al oficio de investigar, forman parte de una decisión deliberada de la asignatura de generar mejores condiciones para el egreso.

Otro elemento central de la propuesta es que accedan a las decisiones de los investigadores y los avatares de la investigación a partir de las voces de los actores que investigan, para que sean ellos mismos quiénes cuenten sus experiencias a los estudiantes, explicitando qué decisiones tomaron, con qué obstáculos se encontraron, qué los motivó a iniciarse en las prácticas de investigación. En esta actividad, pensada para acercarlos a los/las estudiantes la trastienda de la investigación, se convoca a investigadores en formación e investigadores formados, y resulta destacable la potencialidad que asume para los primeros el esfuerzo de pensar y reflexionar sobre el proceso para poder comunicarlo, constituyéndose en un espacio que los habilita a decir-decirse otras cosas.

Finalmente, el sistema de evaluación están en sintonía con los contenidos y las actividades propuestas a lo largo de la cursada e incluye un componente central en la práctica de la escritura en la investigación: el constituirse como autor, la revisión del texto y la incorporación de reglas de la escritura académica. La propuesta se acredita con la producción de un escrito

que supone una vuelta por todo el proceso realizado durante la cursada y la reescritura del mismo, a partir de instancias de tutorías por parte del equipo docente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Esta propuesta de formación de investigadores en educación reúne un conjunto de desafíos, que orientan los ajustes que venimos incorporando y que no habían sido identificados cuando la diseñamos. Nos referimos a que en general, la formación de un investigador se plantea a partir de que un graduado o estudiante avanzado comienza a insertarse en la carrera académica, ya sea a través de la obtención de una beca o de su inserción en un equipo de investigación como asistente, y donde prima una elección de desarrollo profesional. Por el contrario, la formación de investigadores en el grado supone otro desafío que tensiona todo el tiempo la propuesta, y es que no es posible ofrecer una formación sobreespecializada, como aquella que se obtiene para realizar una tesis doctoral, sino que por el contrario, se plantea aproximar a los estudiantes a las producciones académicas de las diferentes disciplinas que constituyen las Ciencias de la Educación, así como también presentar la diversidad de abordajes metodológicos, donde lo multimetódico característico de los cualitativos, complejizan aún más las posibilidades reales de mostrar el conjunto.

El abordaje que sostiene esta propuesta tiene un efecto que consideramos muy positivo porque ha generado en varias oportunidades la construcción de nuevos horizontes en los estudiantes, en tanto despierta el interés por insertarse en el campo profesional de la investigación académica, donde algunos estudiantes comienzan a pensarse como posibles investigadores en el campo de la educación.

Finalmente, la materia les otorga a los estudiantes los primeros elementos para poder obtener el título de licenciado, que tiene como requisito la realización de una tesina. Este punto nos pone en el desafío de articular con otros espacios de formación como Investigación Educativa II y con los dispositivos institucionales orientados a generar mejores condiciones de egreso para los graduados en Ciencias de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Albornoz, M. y Estebanez, M. E. (2002) "Hacer ciencia en la universidad", en *Revista Pensamiento Universitario* Año 10 N°10, Buenos Aires.

Becher, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Revista Pensamiento Universitario* Año 1, N° 1, Bs. As.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

De La Fare, M. (2011) *Experiencia e investigación en el campo educativo*. Ficha de cátedra.

Capellaci, I. y Wischenesvsky, J. (2011) "Las Ciencias de la Educación de la UBA: la perspectiva de los actores", en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. 4 Época, Año 5, N° 5.

De La Fare, M. (2008) "La expansión de posgrado en educación en argentina" en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4° Época, Año 2, N°2.

Krotsch, P. (1996) "El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación" en *Revista Pensamiento Universitario* Año 4 N°4/5.

Palamidessi, M. (2007) "Nociones Introductorias", en Palamidessi, M.; Suasnábar, C.; D. Galarza (Comp.) *Educación, conocimiento y política*. Argentina, 1983-2003. FLACSO-Manantial

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006) "El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa". En Palamidessi, M.; Suasnábar, C.; D. Galarza (Comp.) *Educación, conocimiento y política*. Argentina, 1983-2003, FLACSO-Manantial: Buenos Aires.

Wainerman (2011) "Consejos y advertencias para la formación, en Wainerman, C. y Sautu, R. *La Trastienda de la Investigación*, Manantial: Buenos Aires.

Zemelman, H. (2002) "Realidad, conocimiento e investigación. En: *El conocimiento como desafío posible*", Universidad Pedagógica de Pachuco, México.

Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado en Ciencias de la Educación

❖ **MARINA INÉS BARCIA** | marinainesbarcia@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Presentaremos reflexiones sobre los fundamentos de la propuesta de enseñanza y la experiencia de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Podrán ser de interés a todos aquellos que se ocupan de las Prácticas de la Enseñanza en los distintos profesorados del nivel superior de enseñanza. Sin interés modélico o prescriptivo aspiramos a que pueda servir al debate sobre la formación docente y sobre aspectos del campo pedagógico -didáctico.

UN PROBLEMA HISTÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO: LOS SABERES EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Desde una mirada histórica, a algunos problemas formativos que se traducen en prescripciones curriculares suelen subyacerles legados, herencias que creemos que son interesantes de explicitar y analizar. Entre ellas nos interesa focalizar en la relación teoría práctica en el campo educativo y la reflexión pedagógica, y su relación con la compleja relación entre sujetos de este campo: los científicos de la educación - llamados por algunos *los teóricos* o *los académicos*-, y *los prácticos* de la educación -que serían aquellos que trabajan en las instituciones del sistema educativo-.

Para indagar sobre la presencia o no de tales huellas formativas y comprender mejor el problema hemos rastreado en nuestra carrera focalizando sobre la historia de las Prácticas de la Enseñanza. Para recuperar este aspecto de la memoria pedagógica (Silber, 2000), hemos trabajado intentando reconstruir las tendencias pedagógicas presentes en los planes y programas desde la creación de la carrera en nuestra Universidad en 1959 hasta 1984, y luego abordamos los testimonios orales de quienes fueran alumnos de la carrera en ese período (Barcia y Hernando, 2008; Hernando, 2011; Barcia, 2011)¹⁰, de modo de rastrear y reconocer las significaciones atribuidas a la materia desde los testimonios de los ex-alumnos. Como demostramos en otro trabajo, "la exploración de los Planes de Estudio permitió dar cuenta de la lógica clasificatoria y la de los Programas de la lógica instruccional (...) Dichas tendencias se cristalizan en tres subperíodos: a) 1959-1964 donde se combinan las pedagogías que se corresponden con la vertiente de una filosofía de los valores con posiciones del cientificismo modernizante, expresada en la intención de una "pedagogía de síntesis", b) 1970-1976 donde prevalece una única tendencia centrada en los núcleos más recurrentes de la tradición "tecnicista" y c) 1978-1984 donde se observa una nueva amalgama entre "pedagogías tecnocrática y personalista". Estos deslizamientos, si bien advierten variaciones, también revelan un principio de continuidad basado en una concepción no crítica de la enseñanza que hegemoniza la formación del profesor en Ciencias de la Educación" (Barcia y Hernando; 2008, b).

Para el análisis e interpretación de los relatos de los ex alumnos, emergieron con fuerza algunos núcleos temáticos¹¹. En síntesis las Prácticas como espacio curricular resultarían ser

10 La necesidad de establecer un recorte temporal para focalizar el problema exigió delimitar el período 1959-1984, que resulta de los criterios adoptados: la renovación de los Planes de Estudios en el marco de cambios políticos y sociales. Tomamos el año fundacional de la carrera, 1959, luego el año 1964, período que corresponde a un mismo Plan de Estudios, aprobado y puesto en vigencia en 1959. Continuamos con el año 1974 –correspondiente al Plan de Estudios de 1970- y finalizando el período democrático. Y concluimos en el año 1984 –correspondiente al Plan de Estudios de 1978 y reiniciando el período democrático

¹¹ Podemos decir que sobre la propuesta de la materia y para el período estudiado, los entrevistados acuerdan en caracterizarla por su pretendida neutralidad política, lo que la situaba en un lugar irrelevante desde lo pedagógico. Evidenciando rasgos de una lógica técnica y aplicacionista, también señalan que habría ausencia de saberes propios específicos de las prácticas de la enseñanza, porque los conocimientos puestos en juego serían subsidiarios de otros saberes ya que la materia se referenciaba en cuestiones "aprendidas antes" y que se "aplicarían naturalmente" durante la residencia. Pueden interpretarse en el mismo sentido las afirmaciones sobre la poca sistematicidad académica de las clases teóricas y prácticas en contraste con las demás materias de la carrera, y la utilidad nula de bibliografía propia, que se presentaba formalmente en los sucesivos programas, pero que no fue enseñada ni aprendida en los casos relevados. Desde los recuerdos de varios de los ex alumnos de la carrera, fueron los profesores de los espacios de residencia seleccionados para las prácticas quienes pautaban y aprobaban los encuadres teóricos, los contenidos, las propuestas de enseñanza, etc., aunque éstos fueran revisados y eventualmente aprobados por la cátedra. Según los

lugar sin estatuto epistemológico propio, de aplicación de saberes propios de otras disciplinas y de otras experiencias prácticas. Por esto podemos comprender mejor lo que se ha evidenciado en cuanto al lugar subalterno de las Prácticas respecto de los saberes pedagógicos y didácticos, que resultarían ser los espacios de producción de conocimiento valorados como legítimos. En cambio, las Prácticas, en tanto fueron entendidas como meras “puesta en práctica” de conocimientos producidos en otros contextos, aparecen con un estatus devaluado. En esa mirada carecen de saberes propios” (Barcia, 2011).

Entendemos que es por estos supuestos que ni los programas ni en la experiencia de la cátedra relevada por los relatos, se dan cuenta de los marcos teóricos y bibliografía específica que conceptualice la práctica de la enseñanza, ni han habido propuestas de espacios de producción de saber sistematizados que referencien la práctica y de esta manera se confirman otros grupos de producción de saberes quienes en definitiva se ocupan de las prácticas de la enseñanza.

En este sentido, advertíamos que resulta significativa la ausencia de reflexión sobre la transposición didáctica en el campo que nos ocupa. Sucede como si productores y saberes fueran los mismos en la producción de conocimientos didácticos y pedagógicos y en su enseñanza, ignorando otros movimientos desde las prácticas hacia la teoría que la revisión sobre la transposición didáctica permite vislumbrar (Bronckart, 2007). Es que se ha tardado bastante en reconocer que las prácticas sociales también pueden ser origen de conocimiento y obtener la suficiente legitimidad como para ser transpuesto curricularmente para su enseñanza. Entendemos que los saberes producidos en y durante la práctica tampoco podían ser visibilizados ni reconocidos como relevantes como consecuencia de este modelo aplicacionista que ha sido el rasgo propio de las pedagogías tecnocráticas (Gimeno Sacristán, 1984; Silber, 2011) que han orientado aspectos sustantivos de la enseñanza en esta materia.

ENCUADRE DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Para ubicar nuestra tarea partimos del interrogante sobre los sentidos formativos de este espacio curricular en el Plan de Estudios, enmarcando este problema en el problema más

entrevistados, otro origen del saber valioso sería el originado en las prácticas de la enseñanza correspondiente a la formación como maestras y en el saber proveniente de la experiencia como docentes.

amplio del campo pedagógico, es decir el campo profesional de las Ciencias de la Educación. En el Plan 2002, se explicita el lugar de las Prácticas de la Enseñanza en el tramo final de la carrera. Las prácticas educativas y la práctica profesional son presentadas como “un eje organizador, con su consiguiente referencia y articulación en las distintas unidades curriculares”, por lo cual se establecen varios espacios donde deben desarrollarse.¹² Entendemos que en su enunciación el Plan procura distanciar la formación para la práctica de la enseñanza del lugar devaluado del mero hacer, y de los antiguos y pesados signos de las visiones aplicacionistas¹³.

Debemos explicitar nuestro posicionamiento para permitir comprender la propuesta de Cátedra, en tanto procuramos un cambio, la transformación en la herencia que hemos descripto. Es en el contexto del campo problemático pedagógico didáctico que consideramos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas, porque portan su sentido construido en la intervención y en la reflexión educativas¹⁴.

Señalaremos que a la reconocida la complejidad que caracteriza a toda práctica docente (Edelstein y Coria, 1996), a las prácticas de los científicos de la educación deben sumárseles sus propias especificidades: en este ámbito formativo deben concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Por eso la materia debe dar cuenta y permitir a los futuros profesores reconocerse en la práctica, verse como sujeto comprometido en la intervención, y a la vez debe posibilitarle distanciarse, para poder considerar su práctica como objeto - y poder asumir la reflexión y sistematización sobre ella-. Es en estos sentidos

¹² Por ej. el Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional, como aproximación a las prácticas profesionales en la educación formal y no formal-. Las asignaturas correlativas de nuestra asignatura, Didáctica y Teoría del Currículum, y otras como las Pedagogías I y II, preparan conceptualmente en aspectos fundamentales de la enseñanza.

¹³ La Práctica de la Enseñanza es la única asignatura de carácter anual y obligatorio para obtener el título de Profesor. Se instituye, significativamente, en la asignatura que diferencia la Licenciatura del Profesorado. Se le asigna además, una especial carga horaria a los prácticos -el doble que en las demás asignaturas-. Integra las tres orientaciones de la Formación Orientada con otras cuatro unidades curriculares que se desarrollan en el mismo año, momento que se expresa que para la formación “asume mayor relevancia la práctica profesional”.

¹⁴ Son intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y social, y pueden serlo hacia a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980; Silber y otras, 2005). Desde esta perspectiva, la enseñanza se constituye en objeto de una Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo-pedagógico didáctico. Para dar respuesta formativa a estos problemas comenzamos por considerar la enseñanza desde una perspectiva que no es la más usual para las Prácticas de la Enseñanza, concibiéndola dentro de un espacio complejo y plural como es el campo pedagógico didáctico, campo problemático y a problematizar en tanto explica y norma la acción en educación y particularmente en la enseñanza, constituyéndose en un presente cargado de prospectividades, sentidos y valores (Silber, 2000). Por eso, intentaremos poner de manifiesto la relevancia de las prácticas de la enseñanza recuperando aspectos tanto socio-históricos como políticos de la formación y la intervención de los Profesores en Ciencias de la Educación en el contexto de nuestra Universidad.

que las prácticas de la enseñanza permiten anudar saberes de distintos orígenes, indispensables para la comprensión de su naturaleza como objeto, y desde allí resignificarlos. Ellas posibilitan el reconocimiento de la significación de marcos teóricos a la vez que les dan los nuevos sentidos que adquieren en las prácticas situadas.

Por otra parte, se le demanda y reconoce al Profesor de Ciencias de la Educación la formación de los otros profesorado, particularmente en la práctica de la enseñanza. Entendemos que estos procesos de trabajo sobre sí, en el compromiso y distanciamiento implicados en la enseñanza, en el sentido de Elías (1990), posibilitan formar a otros enseñantes en los aspectos idiosincrásicos y situacionales de la enseñanza.

Queda en evidencia que para las Prácticas de la Enseñanza¹⁵ su objeto es muchas veces opaco. Pero hay que advertir que también queda no del todo visible el propio sujeto de la acción. Por eso es que recuperamos y redefinimos la acción (Meirieu,1992; Gimeno Sacristán,1993)¹⁶ como categoría que articula teoría y práctica, y supera las concepciones dicotómicas entre ellas. La acción tiene una fuerte vinculación con el sujeto que la lleva a cabo: da cuenta del carácter único y novedoso del sujeto. Da cuenta de su humanidad. A su vez, devela su carácter político: la acción caracteriza al sujeto político e histórico que la realiza y lo expresa como tal. De esta manera es que la resignificación social del conocimiento y el problema de la relación teoría y práctica en la enseñanza, son considerados como ejes conceptuales para nuestra propuesta.

LA PROPUESTA ACTUAL DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA¹⁷

En este apartado desarrollaremos cuestiones metodológicas y conceptuales para intentar dar cuenta de la imbricación de la práctica de la enseñanza como objeto de estudio y como ámbito de intervención en la propuesta de la Cátedra. En el Programa presentamos unidades

¹⁵ Hablamos antes de transformación social en el sentido que, en tanto práctica social, las prácticas de la enseñanza pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Aunque la enseñanza aparece como esquemas prácticos -no siempre totalmente transparentes para el propio sujeto en su relación con sus múltiples orígenes y contextos y difícilmente controlable durante su acontecer-, desde la propuesta de enseñanza se apunta a niveles de profundización y resignificación crecientes basados en la problematización y reflexión individual y grupal. Nos referimos al reconocimiento y trabajo sobre saberes codificados disciplinarmente pero también a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción (Perrenoud, 2004) que permiten resignificar los núcleos conceptuales, las propuestas metodológicas, los dispositivos de la enseñanza y la evaluación.

¹⁶ Ambos siguiendo a Arendt en *La Condición Humana* (1993)

¹⁷ Para más detalle, ver el Programa de Cátedra Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE/UNLP, 2015.

que implican un orden recursivo como secuencia de enseñanza, que prepare, acompañe y revise la entrada al campo de la enseñanza, y en particular a la residencia/ práctica intensiva¹⁸. Recursivamente deben interpretarse también las fases que explicamos a continuación: ellas son isomórficas con las fases de la enseñanza señaladas por Jackson- fase pre-activa, interactiva y posactiva, teniendo como eje las prácticas intensivas/residencia-.

Para organizar una secuencia del tipo propuesto y promover el trabajo de colaboración, ciertos dispositivos didácticos, resultan de especial relevancia como el taller, las tutorías y los espacios de seminario, entre otros¹⁹. Se trata de espacios abiertos, integradores, con técnicas de trabajo que respeten su naturaleza y aborden problemáticas juzgadas pertinentes para la formación de educadores en el contexto en el que le tocara actuar²⁰.

PRIMERA FASE

En esta fase nos ocupamos conceptualmente de las Prácticas de la Enseñanza y de los sujetos implicados - centralmente en el practicante, eje que seguirá trabajándose durante el año-. Recuperando saberes previos y expectativas, se pone en juego una apertura a la compleja problemática de las relaciones conocimiento/saber/poder en el campo pedagógico, que permite contextualizar el también complejo rol del practicante -son quienes inician un camino que juega entre conocimiento y meta cognición de los procesos de enseñanza-. Se propone a los alumnos-practicantes los planos de objetivación e implicación sucesivos, en temáticas que abren a perspectivas que posibilitan resignificar planteos conceptuales considerados en cada momento de la secuencia. La lógica de la práctica y las representaciones, son abordadas a través de la práctica reflexiva, desde sus límites y posibilidades. Se prepara conceptual y metodológicamente la entrada a campo. Centralmente, se abordan lo institucional y el aula; la documentación de las prácticas se tematiza desde las formas narrativas de construcción de significados- fundamentalmente el uso de crónicas-; se problematizan las categorías de enseñanza e intervención educativa. Se

¹⁸ Reconstruyendo nuestra experiencia, proponemos para este trabajo un uso indistinto de “residencia” y “prácticas intensivas”. Este es el nombre dado por la tradición local. Aquí y en la falta de programas de formación que articulen la enseñanza entre universidad y demás instituciones educativas, se revelan cuestiones relativas a la división social del trabajo, representaciones que dividen el campo docente entre técnicos y profesionales, teóricos y prácticos, etc.

¹⁹ Se trabaja presencial y virtualmente y desde 2013 la Cátedra ha desarrollado una página web (en el entorno de las AULASWEB de la UNLP), que acompaña con desarrollos específicos, articulados en el contexto de la propuesta general.

²⁰ Definición tomada del Plan de Estudios, FaHCE, UNLP (2002).

trabaja sobre los momentos de la construcción del conocimiento y las racionalidades que subyacen. Se habilitan estilos personales para pensar los propios diseños de la enseñanza como opciones de trabajo desde el principio de la cursada: en abordajes documentales propios de los contextos institucionales y curriculares; durante la elaboración de los instrumentos de observación, entrevistas y registros visuales ; en el armado de una agenda personal que organiza el trabajo; en la realización de instancias en campo, su análisis y en la redacción de un informe entendido como hipótesis de trabajo que contextualiza lo áulico y como construcción plena de intencionalidad- es decir, superador del mero carácter técnico descriptivo de otros informes-.

En cuanto a formatos los Talleres para esta fase pueden abordar la definición de dimensiones y enfoques para elaborar el diagnóstico situacional sobre las instituciones y sus contextos²¹, y la elaboración de instrumentos para una aproximación al conocimiento institucional espacios de diversos grados de formalización, en función de las futuras prácticas intensivas.

Se habilita el pensar y pensar-se, como opciones deliberadas para la residencia y las futuras intervenciones profesionales. El sentido práctico y la experiencia docente, que se van construyendo y reconstruyendo especialmente en la práctica/residencia, aportan y oponen sus propios saberes e incertidumbres: “la teorización educativa sólo podrá eliminar las sospechas sobre su función ideológica cuando se dedique menos a descubrir la ‘lógica’ de la teoría de la educación y más a recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en sus propios desarrollos conceptuales” (Carr,1990). En este sentido, proponemos paneles de expertos como instancia de intercambio con los alumnos actuales de la cátedra: uno, en el que ex-alumnos, otro con profesores que han recibido practicantes, donde relatan su experiencia desde su particular perspectiva.

Con estas bases se ofrecen y se eligen los espacios para la residencia, de modo que las elecciones se fundamenten y optimicen; y puede optarse por parejas pedagógicas o prácticas individuales en espacios ofrecidos con diverso grado de formalización.

²¹Se prevé la adecuación de los mismos en caso de presentarse espacios no institucionalizados de enseñanza no formal.

SEGUNDA FASE

Esta es la fase de entrada al campo de la enseñanza, con la clásicamente llamada residencia en su centro. Se recuperan desde los recorridos previos lo institucional y lo curricular como contextos, desde el trabajo individual y grupal, integrando y confrontando puntos de vista que posibilitan la entrada a campo y su recuperación posterior desde la experiencia en la cultura profesional colegiada (Hargreaves,1996), problematizando la importancia de la colaboración.

Señalaremos aquí algunos aspectos de los dispositivos centrales de la fase:

Se aborda la escritura en la práctica, en el análisis de diseños de didácticos de otros y a través de registros y crónicas de clases. Como una de las herramientas para documentar las prácticas, utilizamos las crónicas de la residencia²². Este dispositivo permite guardar la memoria, como testimonio de la cotidianidad, y constituye un tipo de relato que permite ser recuperado, revisado y reinterpretado tras cada situación interactiva y también al finalizar la residencia porque posibilita niveles de reflexión y conocimiento más sistemáticos (Carlino, 2005).

También focalizamos en el análisis de documentos- por ejemplo diseños curriculares, PEI, etc.- y bibliografía pertinente a los espacios elegidos. La cátedra elabora *dossiers* con orientaciones bibliográficas específicas, para ser revisada y completada por los alumnos.

Realizamos un Seminario-Taller de diseño didáctico, entendido como elaboración de propuestas de enseñanza, y se inaugura una instancia de análisis grupal. Las tutorías de diseño tienen lugar antes, durante y después del período de práctica intensiva. Suponen el acompañamiento y orientación al practicante durante la entrada a campo, observación, la realización de informes, el diseño y evaluación de las propuestas didácticas. Permiten la reflexión sobre los diseños y sobre la situación interactiva del aula, en vista a las siguientes

²² Menos íntimo que un verdadero diario -ya que se sabe “para ser leído”-, pero que puede ir ganando en posibilidades de explicitación de la fuerte carga emocional que implica el rol de practicante, entre otros aspectos importantes. Nuevamente lo cotidiano puede entrar por un registro diferente: la propia vivencia. La dimensión histórica, explicitada por la forma narrativa que se sugiere, se constituye en otra cuestión significativa. Como texto “contextualizado” en la situación de formación, carga con otro supuesto que lo convierte en una particular articulación de lo objetivo y lo subjetivo, otro momento para ver y analizar un plano de la relación teoría práctica²². Permite la revisión personal y la comunicación durante las tutorías, y las instancias de diseño y las de evaluación parciales y final.

intervenciones. Las situaciones de observación de la residencia del practicante son seguidas por la devolución personal, hecha por un docente de la cátedra al final de cada práctica observada y registrada. Esta devolución se sintetiza, se comunica a los demás docentes y forma parte del seguimiento del alumno. En estas dos instancias debe recuperarse la postura de compromiso con la enseñanza de ambos sujetos implicados. De parte del docente de la cátedra en el sentido propositivo de la devolución al alumno. Supone el logro de un espacio que posibilite una autoevaluación sincera por parte del alumno, en función de una distancia que le permita comprender lo que el docente le dice, al tiempo que pueda actuar autónomamente. Ambos criterios de acción se juegan en el sentido de la profesionalidad de los agentes, y a la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia.

TERCERA FASE

Durante y al ir terminando el período de prácticas intensivas, se realizan encuentros con eje principal en la puesta en común de experiencias, donde se recuperan las crónicas entre otros aportes de la memoria, se sistematizan las experiencias y son puestas en juego las categorías y marcos teóricos referenciales. Los talleres de esta fase tienen como tema principal la reflexión sobre la residencia y permiten el intercambio referenciado en los espacios de enseñanza. Se configuran como espacios de interrogación, resignificación y propuestas. En esta instancia se re-significarán los primeros diagnósticos sobre lo institucional y lo áulico, recuperados e integrados con el conocimiento de la experiencia de enseñanza y las reflexiones posactivas.

Aquí se procura conceptualizar y articular las lecturas de la cotidianidad con el problema del conocimiento público (Cullen, 1997) y los saberes profesionales (Tardif, 2004). Tensiones entre lo individual y lo social en lo histórico, y desde allí en la cultura. Intervenciones personales en lo valorativo y lo afectivo puestas en juego en la institución por sus formas de asumir el rol docente, entre lo objetivo y lo subjetivo, plano en el que la relación teoría y práctica puede explicarse en la construcción de subjetividades. Permite llegar a una mejor conceptualización de los profesores en Ciencias de la Educación en tanto sujetos sociales, históricos y políticos. Conocimiento y poder adquieren, en la reflexión sobre residencia, la visibilidad y opacidad de la experiencia práctica.

La evaluación de los aprendizajes²³ de los practicantes se desarrolla durante todo el proceso, con la autoevaluación como eje y en diversas instancias. Supone el análisis de la propia práctica, la reflexión sobre las teorías puestas en juego y concluye durante el coloquio final integrador²⁴. Por último, tendrán lugar las evaluaciones finales que se plasma en una carpeta que recupera el proceso, los trabajos que se fueron presentando se reorganizan y se integran en un informe individual, que sigue en la lógica del involucramiento y el distanciamiento de todo el ciclo. Se trata de un espacio para que se exprese, analice, evalúe y proponga con relación a la experiencia formativa. En este sentido es que se le pide un programa alternativo de la asignatura o espacio en el que estuvieron a cargo, que recupere los saberes desarrollados reflexionando sobre ella de manera propositiva²⁵.

CIERRE

Hemos procurado dar cuenta de una propuesta de trabajo colectivo, que desarrollamos con gran esfuerzo un grupo de docentes de la UNLP participes de una historia de pedagogos de esta Universidad, preocupadas por el problema político de la formación del profesorado, que es núcleo de la pedagogía y la didáctica que nos inspiran. Como insistimos en esta publicación, sin ánimo prescriptivo, sólo esperamos lograr el cometido de comunicar e interesar a nuestros interlocutores, provocando a la reflexión y al debate.

BIBLIOGRAFÍA

Barcia, M. y Hernando, G. (2008) "La enseñanza de la Práctica en el profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP en el período 1959-1984." II Jornadas Nacionales de Prácticas y

²³ Por razones de espacio no abordaremos la evaluación de la enseñanza. Si queremos señalar que, con posterioridad a la instancia de acreditación, se le solicita al alumno que complete una encuesta de evaluación a la cátedra. Estas se tienen en especial consideración para los siguientes años.

²⁴ Esta última instancia puede ser individual o en pequeños grupos. Sirve para la presentación oral al equipo de cátedra. Se presentará al mismo tiempo la Carpeta de Prácticas que incluye entre otras, los desarrollos teóricos del alumno recuperados en el primer Informe -el Informe sobre la institución o el espacio de enseñanza, si se trata de algún ámbito no formal y no institucional-; los diseños de prácticas, trabajos de los talleres y, si lo desea el alumno, las crónicas de la residencia; además de una síntesis final, como Memoria de la Residencia, que incluirá aspectos propositivos.

²⁵ Esto anticipa y sirve de experiencia a la presentación de programas de enseñanza, propio de instancias laborales de nuestro campo profesional, como por ejemplo, los concursos docentes en el Nivel Superior.

Residencias en la Formación Docente. En Edelstein, G. Prácticas y Residencias. Memoria, Experiencias, Horizontes II. Córdoba, Ed. Brujas.

Barcia, M. y Hernando, G. (2008) "Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: testimonios y significados asignados a la práctica de la enseñanza (1959/1984)". En: Araujo, S. (Compiladora). V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Tandil, Unicen.

Barcia, M. (2011) "Las Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación. Los relatos de quienes fueron alumnos". En: Silber, J; Paso, M. La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: EDULP.

Bronckart, J. (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carlino, P. (2005): "La escritura en la investigación" Buenos Aires, Serie "Documentos de Trabajo", Univ. de San Andrés. En: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF (consulta diciembre 2007).

Carr, W. (1990) Hacia una ciencia crítica de la Educación. Barcelona: Laertes.

Carr, W. y Kemmis, S. (1991) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Cullen, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1996) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

Elías, N. (1990) Compromiso y distanciamiento. Barcelona: Península.

Gimeno Sacristán, J. (1984) La pedagogía por objetivos. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Jackson, P. (1991) La vida en las aulas. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernando, G. (2011). "Las prácticas de la enseñanza en el curriculum prescripto del profesorado en ciencias de la educación. Análisis de las tendencias pedagógicas". En: Silber, J; Paso, M. La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: EDULP.

Nassif, R. (1980) *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Cincel.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Grao.

Silber, J. 2000 "Acerca de la configuración del campo pedagógico didáctico desde el paradigma crítico". En AAVV. *Análisis Político y Propuestas Pedagógica*. Buenos Aires, UBA-Aique Grupo Editor.

Silber, J. Barcia, M., Hernando, G., Elías, M. E. y Citarella, P. (2005) "Significaciones del término crítica en los discursos docentes." En: Covi Druetta, D.(coord.) *Bitácora de viaje. Investigación y Formación de Profesionales de la Comunicación en América Latina*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México.

Silber, J. (2011) "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)". En: Silber, J; Paso, M. La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: EDULP.

Sirvent, M. T. (2007). "Revisión del concepto de Educación no formal". *Ficha de Cátedra de Educación no Formal*, UBA.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.

La enseñanza de la planificación.

- ❖ **MARINA INÉS BARCIA** | marinainesbarcia@gmail.com
- ❖ **ALDANA LÓPEZ** | aldanalopezm@hotmail.com
- ❖ **SILVINA JUSTIANOVICH** | sjustianovich@gmail.com
- ❖ **SUSANA DEMORAIS** | Melo sgdemorais@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos los aspectos más generales acerca de la enseñanza de la planificación de clases desde la perspectiva de nuestra cátedra.

Nos parece necesario comenzar explicitando qué entendemos por prácticas de la enseñanza y por planificación de la misma, debido a la diversidad de interpretaciones que ambas cuestiones tienen tanto en el ámbito académico, como en la formación de profesores/as. Es decir, reconocemos la no neutralidad de ambos términos, por lo que la polisemia que les es propia da cuenta de múltiples inscripciones teórico-epistemológicas, algunas tan tradicionales en la formación docente que se encuentran naturalizadas. Por lo tanto, esto hace necesario que aclaremos nuestra posición.

La concepción que sostenemos en torno a las prácticas de enseñanza y su planificación, producto de un largo recorrido reflexivo, nos han instado a problematizar la forma de enseñar la planificación. Es objeto de esta ponencia, compartir con los lectores las preguntas-problema que nos fueron interpelando y nuestras decisiones en torno a la enseñanza de la planificación desde la perspectiva de nuestra Cátedra. Asimismo, creemos que la oportunidad de compartir las primeras jornadas sobre prácticas docentes de nuestra Universidad, nos invita a la reflexión sobre los procesos formativos que desarrollamos en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP.

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Concebimos a las Prácticas de la Enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativa. Son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el carácter crítico del término. Para la cátedra, entonces, la enseñanza se constituye en objeto de la Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo pedagógico-didáctico. En tanto prácticas sociales, siguiendo a Edelstein y Coria (1996), las prácticas de la enseñanza son altamente complejas, entre otras cuestiones, porque se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en cada práctica y la simultaneidad desde la que éstas se expresan, tendrán como consecuencia la imprevisibilidad, en gran parte, de los resultados. Otro elemento que se dirige en la práctica educativa, y que hace a su complejidad, son los valores que entran en juego en la conflictiva propia de los procesos interactivos. Éstos demandan, por parte de los/as docentes, determinadas decisiones éticas, pedagógico-didácticas, y por ende políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas.

En suma, concebimos a las prácticas de la enseñanza como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997: 233). Asimismo, al considerarlas desde el punto de vista procesual, se reconocen las fases preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1975) o de actuación, previsión y valoración crítica (Edelstein, 1996). Por esto, la propuesta de la cátedra se organiza en dichos momentos y en una lógica recursiva.

NUESTRA CONCEPCIÓN DE PLANIFICACIÓN

Cuando hablamos de planificación nos referimos a la tarea que realizan para la enseñanza maestros y profesores de todos los niveles educativos y que supone el diseño, como previsión, anticipación e hipótesis de trabajo y comunicación, concepción consecuente con la forma en que asumimos las prácticas de enseñanza. No pretendemos definiciones acabadas sino más bien nos orienta la reconstrucción de significación de una práctica compleja y relevante. Es decir, asumir la intencionalidad de la enseñanza implica pensar sobre la misma y preverla. En el mismo sentido, si entendemos la direccionalidad como

elemento inherente a toda situación educativa y por tanto constitutiva de la enseñanza (Freire, 2003), la planificación de la misma es irrenunciable.

Hace unos años G. Edelstein (1996) planteaba la falta de abordaje de la cuestión del método, suponiendo que quizás esto ocurriera por tratarse de un tema muy cargado de sentidos técnicos. Por este motivo proponía hablar de *construcción metodológica*, para alejarse de esas visiones neutrales, y planteaba trabajar desde una perspectiva que no olvide las decisiones y opciones de diversa índole involucradas en la propuesta de enseñanza. Recuperamos y retomamos este recaudo, porque entendemos que las visiones meramente instrumentales siguen con plena vigencia. Creemos que, a pesar de lo hecho, todavía no se ha trabajado lo suficiente en la formación docente en este sentido. Por eso, a partir de las reflexiones de Edelstein, retomaremos ahora cuestiones nodales: el debate sobre los aspectos técnicos de la planificación entendida como diseño de la propuesta de enseñanza y la asunción de que los posicionamientos didácticos suponen opciones de valor (Edelstein, 1995; Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Recuperando estas dimensiones del problema, intentaremos proponer alternativas para la enseñanza que guían nuestro trabajo, fundadas en el reconocimiento de ciertas dimensiones de la planificación que hace a su sentido político e histórico, a la vez que casuístico (Edelstein, 2011). Estas alternativas refieren a la comprensión de que la planificación, como diseño, constituye un momento de la enseñanza; a las implicaciones de su forma escrita -para pensar, comunicar y reflexionar sobre la acción/ intervención y sus sentidos; y a las posibilidades que estas dos primeras características abren al trabajo colaborativo para el profesional docente.

LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN

- **La forma hace al contenido o ¿bajo qué supuestos y cómo enseñamos a planificar?**

En este apartado nos ocuparemos de “*la forma*” de la enseñanza de la planificación para ser precisos en los supuestos de su transposición en tanto contenido u objeto de enseñanza.

Las tradiciones y perspectivas en la formación docente enseñaron a planificar constituyendo un aspecto no menor que hace a la profesión docente (Davini, 1995; Diker y Terigi,

1997). Desde una mirada pedagógica crítica -es decir situada, contextualizada e histórica, que implica reconocer el carácter político de esta práctica y el compromiso con la acción- podemos comprender cómo desde sus respectivos supuestos, las visiones normalistas prescribieron las perspectivas tecnicistas y neutralizaron su significación y las visiones críticas mantienen la vista atenta a las huellas ideológicas y de compromiso con el valor que ellas tienen. Estas últimas nos ponen en la pista sobre las formas autoritarias, enajenantes con que algunas maneras de enseñanza invisten a la planificación y al diseño como tareas docentes.

Siguiendo a Edwards (1996), podemos decir que la forma de enseñanza hace al contenido a enseñar y se constituye ella misma en contenido enseñado; la forma de enseñanza no es ajena al contenido que se intenta transmitir, porque con ella se muestran relaciones de interioridad o exterioridad con el saber.

Los supuestos desde los que se configuran las significaciones por las cuales algo se enseña, las actividades de enseñanza a las que esos supuestos dan lugar, las asignaciones de tiempos y espacios, los modos individuales o no, etc., se traducen en condiciones didácticas (Lerner, 2007) y configuran los modos en que nuestros alumnos se vinculan con este objeto y - aunque no sean totalmente determinados en este proceso- establecen ciertas relaciones de saber, en nuestro caso con la planificación. Es por esta razón que en la enseñanza de la construcción de propuestas de intervención optamos por una forma de enseñanza que asume que los componentes sobre los cuales los alumnos deben pensar, son decisiones didácticas del docente, que deben ser autosuficientes y coherentes entre sí.

En este sentido, para comprender la noción de planificación, nos resulta potente la categoría de *construcción metodológica* (Edelstein, G., 2011) antes presentada, porque permite considerar cada propuesta de enseñanza como un acto creativo, que se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados en relación con propósitos que implican opciones de valor por parte del educador. Desde la perspectiva de la construcción metodológica, se toma en consideración -además de la interacción en el aula o de actuación-, otras dos instancias: la de diseño propiamente dicho o de previsión y la valoración crítica posterior (Edelstein, 1996) o en términos de Jackson (1968) las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. El diseño, comprendido como anticipación o hipótesis de acción para la enseñanza, refleja esta construcción por escrito y permite comunicarla y volver

sobre ella para reflexionar sobre posibles aciertos, errores, fortalezas, debilidades y, volver a planificar, en el marco de este proceso recursivo. No pensamos que la escritura del diseño sea un proceso lineal ni transparente o meramente técnico, sino, por el contrario, un compleja práctica de escritura que implica producción y revisión. La tarea comienza por introducir a los practicantes en un primer diseño de una propuesta de enseñanza, con el propósito de ponerlos frente a la situación concreta. Les solicitamos, por eso, que opten por uno de los espacios de intervención que la Cátedra ofrece para realizar la Residencia y que elijan un contenido teniendo que apelar a sus ideas y saberes previos sobre el tema -biografía escolar, experiencias docentes previas, saber elaborado, etc.

Presentamos un ejemplo de consigna:

Trabajo de resolución domiciliaria y de socialización en las clases de TP.

DISEÑOS DIDÁCTICOS: *Construcción de propuestas de intervención*

Propósito: Elaboración de una propuesta de intervención áulica.

- La elaboración será individual. Deben elegir el Diseño Curricular del cual seleccionarán el/los contenidos:
 - Diseño Curricular de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario de la provincia de Bs. As. (2007)
 - Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Bs. As. (2007).

Los Diseños Curriculares están digitalizados en la página www.abc.gov.ar, en el apartado Diseños Curriculares.

- Elaborar el diseño didáctico de una clase: para ello deberán consultar el Diseño Curricular y, si lo tienen disponible, el Programa de una materia a elección de ustedes, seleccionar un contenido y elaborar dicho diseño. Por ejemplo:

Diseño Curricular de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario de la provincia de Bs. As., 2007/Profesorado de Educación Primaria/ 4º año/

Asignatura: Pedagogía Crítica de las Diferencias/Contenido: Desigualdades sociales y diferencias culturales.

- Formas de presentación de los diseños: Para la socialización de los diseños en la clase de los Trabajos Prácticos, se podrán las siguientes alternativas:
 - Plasmar los aspectos más relevantes del diseño didáctico en Power Point o Afiche (de ser necesario el uso de cañón, avisar previamente para solicitarlo en la Oficina de Medios Audiovisuales de la Facultad)
 - Deberán entregar a cada una de sus compañeros/as y profesora, una copia del diseño que contenga todos los aspectos considerados para su planificación, es decir, que agregue aquellos aspectos que no han sido considerados en el Power Point/Afiche.

Luego, en un segundo momento, los alumnos presentarán y deberán analizarlos y problematizarlos desde los distintos niveles de implicancia que conlleva esta tarea: anticipar acciones, tomar decisiones, entre otras, a partir de marcos teóricos de referencia propuestos por la cátedra. Este momento, se desarrolla en un trabajo de a pequeños grupos y se propone como experiencia colaborativa, en el sentido de la construcción situada y colectiva de saberes. Desde este contexto, los alumnos son invitados a trabajar sobre la experiencia de residencia, conceptualizando esta situación de involucramiento y distanciamiento como ejercicios del trabajo profesional docente. Son tematizados y problematizados los movimientos de implicación y objetivación en la práctica de enseñanza, entendida como intervención educativa. (Barcia, M., 2010). Por eso también, uno de los componentes de la planificación lo constituye la reflexión posactiva: en ella se evalúa el diseño como parte de un ciclo que busca recuperar la experiencia y mejorar los siguientes diseños en pro de futuras intervenciones. Tomamos esta noción y la resignificamos, considerando la forma escrita, dado que pensar la propuesta de enseñanza desde la fundamentación hasta la reflexión posactiva, forman parte de tal construcción (Barcia, M., *et al*, 2012).

Esta experiencia de propiciar la revisión de las propuestas de enseñanza, nos permitió reconocer y valorar una cuestión quizás obvia, pero naturalizada: la planificación es una

práctica sobre lo escrito, que supone una comunicación con otros, pero también con uno mismo (P. Carlino, 2005; R. Chartier, 1996).

Queremos explicitar un problema al que arribamos algo más tarde, de cómo la forma de enseñanza configura las comprensiones sobre la planificación: fue desde el problema de la comunicación "¡la planificación era *de uno solo!*". Comprenderla como un ejercicio compartido y hacerla colaborativa es una de las tareas formativas de la cátedra. En este sentido, Elías, Barcia y Hernando (2012), sostienen que "una cuestión clave cuando se proponen articulaciones entre instituciones diversas, es el proceso de colaboración que está en la base de las mismas. La literatura sobre profesionalización docente utiliza la noción de colaboración entre profesores como un rasgo característico de la cultura profesional (Lieberman, 1988)". Por lo tanto la escritura, como elemento de comunicación y promotora de vínculos de colaboración, intra e interinstitucional, adquiere una dimensión profesional de tarea conjunta que tiene ganado tal "consenso que se ha convertido en un imperativo de cualquier reforma de la escuela y el trabajo docente" (Elías, et al., 2012). Por esto, desde hace algunos años apostamos a prácticas de enseñanza en parejas pedagógicas que escriben y llevan adelante propuestas de enseñanza, planteando la reflexión posactiva de esta experiencia en las parejas y con otros-compañeros, profesores co-formadores, profesores de la cátedra-. También el uso de crónicas de clase permite comparar y recuperar el trabajo conjunto planificado de modo colaborativo, intentando superar a la vez, la idea de la planificación como tarea solitaria o como mera actividad para "presentar a otro". Pensar el diseño de la enseñanza como hipótesis de trabajo desde una dimensión colectiva que permita discutirla y pensar alternativas de acción, posibilita luego la evaluación por quienes las proponen y llevan adelante.

Por último, la forma aparecía con el problema de la "buena forma": ¿qué componentes deben usarse y por qué ¿Cómo definirlos? Existe, para nosotras, un problema político previo que hace a la autonomía profesional que tanto nos preocupa, sobre todo desde un interés formativo: ¿quién decide y bajo qué supuestos cómo debe ser una planificación? Entre otras cuestiones, postulamos el uso de la fundamentación como componente didáctico y procuramos elucidarlos problemas de su enseñanza. La fundamentación, en tanto macro-componente de los diseños didácticos (Edelstein, 2011: 206), anuncia y atraviesa a todos los otros, por eso en la forma escrita ocupa el primer lugar -aunque sea la mayoría de las veces, el último en escribirse-.

La fundamentación es un componente que permite recuperar los saberes experienciales o prácticos y ponerlos en relación con los saberes proposicionales o provenientes del saber sistematizado -generalmente desde formulaciones didácticas-. La misma se constituye en un espacio que permite explicitar el conocimiento y “convertirlo en experiencias susceptibles del análisis personal y hacerlo comunicable a otros” (Diker y Terigi, 1997). Por lo tanto, consideramos que su potencial en la elucidación y puesta en común de los saberes contruidos en y desde la práctica es absolutamente inusual y de una potencia heurística enorme para el desarrollo del saber didáctico. Por otra parte, permite articular y revisar -a su autor y a sus lectores- la forma de relación que se establece entre los componentes, es decir la coherencia interna de la propuesta de enseñanza.

- **La asunción de que los posicionamientos didácticos suponen opciones de valor**

Con todo, ubicamos el problema político y la propuesta que hacemos: trabajar sobre el diseño como construcción metodológica. Pensar la planificación desde estas dimensiones aspira a constituir al menos un elemento más para superar la división del trabajo profesional en educación, espacio de construcción del saber legítimo en el campo pedagógico didáctico, campo escindido entre profesionales donde la práctica aparece alejada de la posibilidad de constituirse en espacio de construcción de teorías fundadas.

CONCLUSIONES

Procuramos en este recorrido argumentar, a modo de evidenciar, cómo las formas de la planificación generan significados sobre la práctica pedagógica. Un modo de develar estas implicaciones es redescubrir la perspectiva del razonamiento práctico, enriqueciéndolo a la luz de la teoría crítica social, señalar sus consecuencias para la investigación teórica y la práctica educativa, procurando una base sólida para la teorización pedagógica y didáctica (Carr, 1996).

En nuestro enfoque de enseñanza, concebimos por tanto que cada componente de una planificación resulta de una decisión didáctica y por ende política en su sentido amplio. Es una decisión pedagógica que el/los docente/s toman, y que deben ser consistentes en sí mismas y coherentes con el resto de las decisiones.

Algunos de los principales propósitos de esta propuesta que hemos comentado es que los alumnos construyan la idea de que la enseñanza necesita ser planificada por ser una acción intencional; que no es lo mismo la inmediatez que conlleva cualquier práctica de enseñanza con la improvisación; que puedan comprender la necesidad de los diferentes componentes y los visualicen como decisiones didácticas del docente, entre otros.

Por eso también, desde nuestra propuesta de enseñanza, retomamos una postura política para enfrentar el diseño didáctico, de modo de procurar superar la mera dimensión tecnicista de la planificación, e intentar mostrar que el valor y el significado de la práctica no es algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en las acciones de los sujetos que las realizan en las condiciones institucionales que configuran los contextos de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000) *La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la renovación curricular*. Revista IIICE año 8 N° 16 disponible en <http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Augustowsky-La-Planificacion.pdf>

Barcia, M.; Hernando, G. y López, A. (2008) "El desafío de documentar las prácticas. Relato de una experiencia de formación." *III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Organizado por la Universidad Nacional de Córdoba. Publicado en *Actas de Congreso*, p. 116.

Barcia, M.; Hernando, G., et al (2009) "¿Qué sucede cuando la construcción de diseños didácticos es objeto enseñanza? Relato de una Experiencia". En: Menghini, R. y Negrín, M. (comps.) *2das Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente*. CD del Evento.

Barcia, Marina (2015) *Programa de Cátedra Prácticas de la Enseñanza*. Profesorado en Ciencias de la Educación. FaHCE / UNLP. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/cienciasde laeducacion/ Catedras/practicadelaenseanza/programa-practicas-de-la-ensenanza>

Barcia, M.; de Moraes Melo, S.; López, A. y Donadi, V. (2012) "La evolución de la fundamentación como componente didáctico: problematización sobre la enseñanza y el aprendizaje." Ponencia presentada en las *III Jornadas Regionales de Prácticas y Residencia Docente*. Bahía Blanca, UNS.

Díaz Barriga, A. (2009) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo Didáctico*. México, UNAM – Instituto de Investigaciones Educativas y Bonilla Artigas Editores.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

Carr, Wilfred. (1996) *¿En qué consiste una práctica educativa? En: Una teoría crítica para la educación*. Madrid: Ed. Morata.

Davini, M. C. (1995) "Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente". En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C (2010) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: *AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1995) "Las formas de conocimiento en el aula". En: Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Edwards, V. (1985) "La relación de los sujetos con el conocimiento" *Tesis de Maestría DIE-CINVESTAV- Directora: Elsie Rockwell-México*.

Elías, M. E.; Barcia, M.; Hernando, G. (2012) "Construcción de Prácticas de Colaboración Interinstitucional en la Formación de Profesores", en Gavino, Sergio (Compilador) *Intercambio de experiencias I: Prácticas educativas y Formación Docente*. La Plata, Ed. IFDN°17/INFD.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Lerner, D (2007) "Enseñar en la diversidad". Conferencia dictada en las 1° Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE, La Plata.

La práctica de Enseñanza en el ámbito Universitario: un espacio para la formación de docentes en artes visuales y diseño de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

- ❖ **PATRICIA BELARDINELLI** | patricia9297@gmail.com
- ❖ **ALEJANDRA CATIBIELA** | catibelalejandra@yahoo.com.ar
- ❖ **ANDREA NAPOLITANO** | andreanap.ipap@gmail.com
- ❖ **ALEJANDRA CERIANI** | aceriani@gmail.com
- ❖ **GRACIELA FERNÁNDEZ TROIANO** | gracielafernandeztroiano@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Este trabajo recoge parte de la experiencia de *Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza*²⁶ - cátedra perteneciente a los profesorados en Artes Plásticas, Historia de las Artes Visuales, Diseño Industrial y Diseño Multimedial, de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP - en lo que refiere a las prácticas docentes.

Teniendo en cuenta los objetivos y características específicas de esta materia, se delimitan tres espacios formativos articulados: las clases generales; las clases de comisión y los espacios en las instituciones educativas.

En las clases generales realizadas en la institución formadora/Facultad se trabajan los aspectos conceptuales presentados en los bloques temáticos comprendidos en el programa de estudio, base necesaria para abordar procesos de conocimiento y reflexión sobre el trabajo de observaciones y prácticas de enseñanza que desarrollarán los alumnos. La lectura,

²⁶ Un dato a destacar es que esta materia es cursada por un promedio de 180 alumnos.

el análisis y la comprensión de los textos propuestos tienen por objeto la construcción del marco teórico referencial.

En las clases de comisión se focaliza - como objeto de análisis, elaboración y evaluación - en la práctica de la enseñanza en Arte en instituciones educativas, sustentada en los ejes programáticos del programa de estudio. Este ámbito se constituye en un espacio de producción y revisión de propuestas didácticas que permiten desarrollar el debate, el intercambio y la reflexión para problematizar las dudas e interrogantes que surgen en el período de observación y prácticas docentes.

En este espacio los estudiantes relacionan los textos seleccionados, las observaciones institucionales y áulicas con sus planificaciones; seleccionan/producen los materiales para las mismas, desarrollan estrategias de evaluación.

Las instituciones educativas constituyen el escenario donde adquiere relevancia el trabajo de los estudiantes en tanto constructores de su rol docente. Para ello se trabaja en el ámbito de las clases en comisión en el análisis de los programas y/o planificaciones áulicas y en el diseño de instrumentos de observación y registro que posibilita a los estudiantes el reconocimiento e indagación de los diferentes espacios institucionales. Los practicantes desarrollan propuestas de enseñanza en base a los datos recogidos en las instituciones, las intervenciones docentes, las características de los grupos de alumnos y los materiales de lectura trabajados en clase. El equipo docente de la cátedra efectúa el seguimiento de esta instancia formativa.

Los futuros profesores realizan sus prácticas en la Educación Común y Obligatoria - en escuelas primarias y secundarias - y en ámbitos de Formación Artística Específica tales como Escuelas de Educación Estética y Secundarias de Arte. Los espacios curriculares por los que transitan (Plástica Visual, Plástica Digital, Plástica Tridimensional, Pintura, Dibujo, Historieta, entre otros), constituyen los futuros ámbitos de inserción laboral para los alumnos de los cinco profesorado antes mencionados. En los últimos años la cátedra ha incorporado el aula universitaria como un espacio para el desarrollo de observaciones y prácticas, ámbito educativo que constituía parte del objeto de estudio.

Es así que en el año 2012 se pone en marcha un proyecto cuyo objetivo primordial es dar respuesta a una deuda en la formación de docentes en Artes Visuales y Diseño: transitar por las prácticas de enseñanza en el nivel Superior Universitario. En este marco, se realizó el diseño de una propuesta que permite concretar prácticas docentes al interior de la propia Facultad, en materias de formación específica cursadas por los alumnos en los años previos.

SOBRE LOS INICIOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

La Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, prevé la implementación de intervenciones educativas con objetivos formativos en diversos ámbitos y contextos educativos. Sabido es que la práctica docente es un complejo proceso que se da en diversos escenarios, con distintos destinatarios, y “libretos”. Más aún, parte de la complejidad radica en que los diversos contextos educativos tienen lógicas propias, dinámicas diferentes, códigos más o menos restringidos.

Hace tres años se inició el proyecto denominado Práctica de Enseñanza en el Ámbito Universitario. Su concreción parte de un primer acuerdo institucional que implicó un trabajo articulado con los diversos Departamentos de la Facultad de Bellas Artes y posteriores acuerdos intercátedra con los docentes a cargo de las distintas asignaturas, con el objeto de definir las acciones que permitieran a los alumnos:

- Iniciarse en el espacio de las prácticas de enseñanza participando, desde el análisis didáctico y la intervención colaborativa, con el propósito de construir el rol docente en Artes Visuales y Diseño.
- Colaborar en las propuestas de enseñanza, en acuerdo con los profesores de las diferentes cátedras, en la búsqueda de recursos, materiales educativos y el acompañamiento de grupos en las instancias de producción artística.

La propuesta tiene, fundamentalmente, un carácter de observación participante, esto significa que los alumnos se incorporan en el horario completo de la cursada de las cátedras con las que se articula (espacios de teóricos en caso de desarrollarse y comisiones de prácticos), para realizar un acompañamiento a los docentes a cargo de los prácticos. Desde Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza se trabaja junto a los estudiantes en la caracterización de cada cátedra que forma parte de la experiencia y en el rol de Profesor. Por

lo tanto cada espacio se abre a diferentes prácticas, a partir de la identificación de objetos de conocimiento e intervención didáctica. La elección de las materias prioriza aquellas que en las que se aborda el lenguaje específico, la producción y su contextualización y guardan mayor relación con la formación de los alumnos, ya que constituyen espacios fundamentales para el desarrollo de saberes disciplinares que conforman el objeto de conocimiento del futuro desempeño como profesionales de la docencia en el campo del arte.

ACERCA DEL ARTE Y SU ENSEÑANZA.

Para poder avanzar en la descripción de la experiencia, resulta necesario realizar algunas consideraciones sobre de las concepciones sostenidas respecto del campo del arte – particularmente las artes visuales y el diseño – a fin de comprender el posicionamiento sostenido desde la cátedra.

El arte en la actualidad ha dejado de ser considerado como un tipo singular de actividad humana, para ser concebido como un lenguaje simbólico, un hecho cultural dentro de un marco sociohistórico vinculado con otros hechos sociales, políticos, culturales, caracterizado por construir múltiples sentidos a través de manifestaciones en las que priman las cuestiones de orden discursivo más que de orden formal.

En este sentido, el marco conceptual sobre el cual la cátedra aborda este saber que constituye en objeto de enseñanza, se posiciona sobre la concepción contemporánea del *“arte como campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones, con distintos formatos simbólicos, denominados lenguajes artísticos”* (Consejo Federal de Educación 2010)²⁷, entre los que se pueden mencionar la música, las artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales, el diseño y la multimedia. Todos ellos son considerados disciplinas que poseen contenidos específicos relacionados con la interpretación artística.

Hablar de la interpretación implica entenderla íntimamente ligada a los procesos de producción artística. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico:

²⁷ La Resolución 111/10, aprobada por el Consejo Federal de Educación, establece los lineamientos para la Educación Artística en el Sistema Educativo nacional y el posicionamiento epistemológico para el área en el marco de las definiciones contemporáneas.

desde el momento inicial de la producción hasta que entra en diálogo con el público. En este sentido, el productor es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra, la cual metaforiza y se proyecta en la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. Por lo tanto, la interpretación no se restringe sólo a los momentos de análisis y crítica, sino que acompaña todas las instancias involucradas en la producción artística.

En síntesis, el arte en la contemporaneidad es concebido como un conocimiento posible de ser enseñando y aprendido, que a su vez requiere de saberes interdisciplinarios para la comprensión del mundo. Esto implica poner el acento en el desarrollo de capacidades interpretativas, vinculadas a la producción y a la recepción que posibiliten la apropiación y reelaboración crítica de la cultura.

En este marco, la formación de docentes en Artes Visuales y Diseño requiere construir sólidos conocimientos del campo específico disciplinar articulados con los saberes propios del campo pedagógico, que permitan sustentar y proyectar el accionar docente a partir de una praxis artística concreta. De allí que el proyecto *Práctica de Enseñanza en el Ámbito Universitario* tiene dos propósitos estructurantes. Por un lado, "incluir" nuevamente a los alumnos en materias transitadas en años anteriores permite revisar los saberes del propio campo disciplinar. Estos saberes son fundamentales a la hora de enseñar Artes Visuales y Diseño, a la vez que permiten en una etapa posterior de la cursada, realizar articulaciones con contenidos de los Diseños Curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo de la Jurisdicción. Por otro lado, el transitar por estas cátedras no ya como alumnos, los aproxima al rol docente en el nivel superior universitario de Formación Artística Específica.

Resulta fundamental para el futuro desempeño docente, que los alumnos puedan revisar los saberes relacionados con los fundamentos teóricos de las Artes Visuales y el Diseño, los procesos compositivos involucrados en la producción visual y su vinculación con los contextos de pertenencia, la circulación y vinculación de las producciones con los públicos. El recorrido que realizan los estudiantes se dirige entonces, a la comprensión de las problemáticas más relevantes del área relacionadas con el desarrollo de la capacidad interpretativa, abordando las concepciones estéticas que fundamentan las propuestas pedagógicas y dan sentido a los diferentes posicionamientos presentes en las instituciones educativas.

Las cátedras por las que se ha definido transitar, consideradas relevantes en el campo de la formación específica pueden considerarse según tres ejes²⁸: materias de formación en el lenguaje, materias de formación en la producción visual y materias de formación socio-histórica.

Las *materias de formación en el lenguaje* presentan enfoques superadores de las concepciones perceptualistas y formalistas que focalizan en el conocimiento de la gramática, avanzando hacia el desarrollo de saberes vinculados con la intencionalidad de las manifestaciones visuales y sus implicancias constructivas y contextuales, dando cuenta de la estructura y funcionamiento de las imágenes, entendidas como relatos visuales, en las que se aborda el contexto histórico y cultural, los códigos representativos y las grandes cosmovisiones de época; los condicionamientos culturales y psicológicos en la producción y en el análisis de las imágenes. Algunas de las cátedras con las que se articula son Lenguaje Visual y Lenguaje Multimedial.

Las *materias de producción visual* se centran en la praxis artística, donde se propicia una formación práctica y reflexiva que da cuenta de conocimientos articulados y adecuados para la producción de objetos, eventos artísticos, estéticos y comunicacionales reflexionando en torno a los mismos, donde se investiga y opera con el lenguaje específico, con procedimientos compositivos, materiales, herramientas y soportes propios de la producción visual, que contribuyen a la conformación de alternativas expresivas propias del sujeto y su entorno social y cultural. En esta categoría ubicamos s siguientes cátedras: Procedimientos de las Artes Plásticas, Dibujo, Escenografía, Grabado, Muralismo, Taller de Diseño en Comunicación Visual, Taller de Diseño Industrial.

Las materias de formación socio-histórica se dirigen a la construcción de conocimientos vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las artes visuales y del diseño. Algunas de las cátedras con las que se articula son Arte Contemporáneo, Historia del Arte, Panorama Histórico Social del Diseño, Historia del Diseño.

Resulta evidente que los alumnos necesitan saber y tener dominio sobre el conocimiento disciplinar. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente. Se requiere también pensar

²⁸ Los ejes se corresponden con los modos de acceso al conocimiento artístico, a la vez que se vinculan con la organización de los saberes definidos en los Diseños Curriculares de la Educación Común de la provincia de Buenos Aires, normativa que será objeto de trabajo en la instancia de intervención en las instituciones de nivel primario y secundario.

para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones. De esta manera, es imprescindible volver sobre los aportes de la didáctica para que, “como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos.” (Davini, 2015, p. 47).

Estos saberes alimentan a un eje sustantivo que consiste en la formación para la enseñanza o el aprender a enseñar. Focalizar en este eje no supone una mirada instrumental o tecnicista. Implica su comprensión como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas.

NOTAS SOBRE EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD.

Como ya fuera expresado, iniciarse en las prácticas de la enseñanza requiere recuperar y articular los conocimientos sobre el campo disciplinar con los saberes de pedagógicos y didácticos para realizar diferentes aproximaciones, a partir de criterios fundados en las instituciones, en este caso el aula universitaria. Es relevante que los estudiantes puedan volver sobre los saberes construidos para encontrar nuevas y fundamentadas razones para comprender el complejo panorama que implica la docencia.

El espacio de las prácticas requiere de un trabajo colaborativo y sostenido de distintos actores, de allí que la realización de acuerdos formativos entre la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza y las cátedras “destino” para la definición de propósitos, estrategias, tiempos constituye una instancia clave a los efectos de programar y organizar la tarea para el posterior el ingreso de los estudiantes/practicantes.

Previo al comienzo de las prácticas, se propone a los estudiantes la revisión y análisis de los programas de la cátedra a la que ingresarán, la lectura de guías de Trabajos Prácticos y/o propuestas educativas como así también el estudio de la bibliografía específica sugerida para el abordaje de los contenidos.

Siempre siguiendo el proceso, se avanza hacia el ingreso a las cátedras. Los alumnos distribuidos en parejas o tríos asisten a las clases teóricas y se incorporan a las

comisiones, como acompañantes de los jefes de trabajos prácticos o ayudantes a cargo. La observación participante y la colaboración en las actividades en el aula son clave en este proceso de formación. Proceso que se potencia ya que a la par, en las instancias previstas por la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, los alumnos trabajan con los registros de clase, repiensen la enseñanza, revisan enfoques, planifican sus intervenciones y las evalúan, entre otra acciones. En este marco, la inclusión de las narrativas, el análisis de casos, el trabajo grupal aparecen como estrategias privilegiadas para, por un lado, profundizar los desarrollos específicos del campo de conocimiento y por otro, avanzar en construcciones didácticas pertinentes.

Una cuestión a destacar son los cursantes que a su vez se desempeñan como docentes en la facultad. Las prácticas las realizan en sus propios espacios curriculares. Este trayecto contribuye a desnaturalizar situaciones de enseñanza que desarrollan y a revisar junto a sus compañeros y profesores el por qué y para qué de las propuestas pedagógicas, instancia que fortalece su formación.

Un énfasis particular requiere la revisión y profundización del escrito final acerca de las prácticas en el ámbito universitario. En este trabajo se incorporan los aportes de la narrativa en la investigación educativa con la intención de concretar el análisis y reflexión sobre las prácticas de la enseñanza. Sabido es que el pasado de estas prácticas está presente ya que las tradiciones pedagógicas dejan sus marcas y operan en la manera en que los estudiantes y los profesores se relacionan con el saber. A partir del análisis de los procesos que ocurren en el aula, es posible para los cursantes comenzar a comprender cómo diferentes determinaciones juegan en esa situación e impactan en la formación de los sujetos. Los ejercicios de análisis son planteados como memoria de la experiencia que al decir de Edelstein “interrogan la dimensión episódica de situaciones de la práctica, reconocen ausencias, vacíos, fisuras, rupturas, como así también resoluciones favorables, a partir de articular descripción con interpretación”.

Es de destacar que algunos pasajes de este escrito final desarrollado por los distintos equipos de trabajo pasa a formar parte, a manera de “devolución”, de un informe que se realiza para las diferentes cátedras. Resta aún un trabajo compartido sobre este informe entre y con las distintas cátedras co-formadoras.

A MODO DE CIERRE

Tal como fue planteado en el inicio, este trabajo pretende dar a conocer algunos aspectos distintivos de las prácticas docentes en el ámbito de la Facultad de Bellas Artes. Desde hace varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son objeto de estudios y debates.

En este caso, ha posibilitado construir con los estudiantes conceptualizaciones sobre las distintas dimensiones del arte como campo de conocimiento. Aquello que hoy se enseña sobre artes visuales y diseño y que se materializa en los programas de las diferentes carreras da cuenta del lugar que en la contemporaneidad, ha adquirido dicho campo. Esta aproximación global al objeto de conocimiento, en las prácticas universitarias, precede a su tratamiento como objeto de enseñanza en los niveles de la educación común y obligatoria y forma parte del posicionamiento adoptado.

A su vez, las prácticas apelan a la capacidad de intervención en contextos cada vez más complejos como así también a la toma de decisiones ante diferentes situaciones y problemas que se plantean en el escenario áulico. Esto requiere recuperar el eje de la enseñanza y los aportes de la didáctica pero no desde una posición instrumental de la docencia, sino desde el compromiso con una formación que brinde múltiples posibilidades de aprender a enseñar. Nuestras universidades requieren de profesores capaces de construirse parafraseando a Gloria Edeltein en estudiosos de sus propias enseñanzas. Necesidad que requiere promover nuevas búsquedas.

BIBLIOGRAFÍA

Avila, R. (2004). *La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación*. *Cinta moebio 21*: 189-199. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/21/avila.htm.

Barragán, J. (1997). *Educación Artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias*. En Hernández, F., Bargados, A. y Barragán, J. (Eds). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. (pp. 149–220). Barcelona: Ed. Angle.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós

Morandi, G. y Ungari, A. (2014). La experiencia interpelad. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata: Edulp.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, F. (2000). Educación y Cultura Visual. Barcelona: Ed. Octaedro.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). Resolución 111/10. La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. Revista de Educación N° 1
Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5/49

Enseñando el oficio antropológico: prácticas pre profesionales en la materia Antropología Sociocultural II

- ❖ **OLGA G. BRUNATTI** | obrunatti@yahoo.com.ar
- ❖ **MARIANA CHAVES** | mchaves@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ **MARIEL CREMONESI** | marielcremonesi@yahoo.com.ar
- ❖ **PAULA HANLON** | paula.antropologia@gmail.com
- ❖ **GABRIELA LAGO** | gaby.m.lago@gmail.com
- ❖ **ANA SABRINA MORA** | sabrimora@gmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En esta presentación compartiremos la experiencia de una propuesta de enseñanza-aprendizaje en el marco de la materia Antropología Sociocultural II de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, donde se incorporan prácticas pre-profesionales con trabajo de campo. Estas prácticas comenzaron a implementarse en la cátedra en el año 2013, en el contexto de una serie de cambios en el equipo docente y en el programa general de la materia.

En el presente trabajo, describiremos el contexto con el objetivo de vincular la experiencia de trabajo con cuestiones generales acerca de la formación en antropología a nivel nacional y en particular con la situación de la materia dentro de la Licenciatura en Antropología de la UNLP. A continuación, desarrollaremos la propuesta de las prácticas pre-profesionales en relación con el programa general y los objetivos de la materia, con el modo en que se organiza el trabajo docente para llevar a cabo el seguimiento de estas prácticas, la

perspectiva pedagógica que fundamenta su inclusión, las actividades específicas que se desarrollan durante el año y la modalidad de evaluación.

ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL II EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN EN ANTROPOLOGÍA

Para contextualizar la propuesta resulta relevante presentar un mapa de las carreras de grado en antropología que se ofrecen en el país y explicar a grandes rasgos cómo organizan el aprendizaje del oficio, del saber-hacer, de la “metodología” o de las prácticas pre-profesionales. Existen 12 (doce) carreras de licenciatura en antropología, si tomamos todas las especialidades agrupadas en 11 (once) universidades nacionales de gestión pública: Salta (Antropología), Jujuy (Antropología), Catamarca (Antropología Social y Arqueología -2 carreras-), Córdoba (Antropología), Misiones (Antropología Social), Rosario (Antropología), Río Negro (Ciencias Antropológicas), Centro de la provincia de Buenos Aires (Antropología), Buenos Aires (Ciencias Antropológicas), San Martín (Antropología Social y Cultural) y La Plata (Antropología). En el país no se ofrecen carreras de antropología en universidades privadas.

Al revisar los planes de estudio es posible agrupar las propuestas pedagógicas que realizan síntesis teórico-metodológicas con prácticas de campo en tres tipos de experiencias. Por un lado, están aquellas que poseen un espacio curricular específico en los diseños, tales son los casos de materias tipo taller de campo o taller de tesis, por ejemplo. Un segundo modo, está constituido por las propuestas de materias “metodológicas” (ubicadas en algunos casos a mitad del plan, en otros solo al final), que suponen prácticas en terreno pero que no necesariamente son desarrolladas, ya que existe la posibilidad de dictar “lo metodológico” sin llevarlo a una experiencia en campo. Y en tercer lugar, es posible rastrear, a través de los programas de las materias organizadas en torno a áreas geográficas, núcleos temáticos o formas de organización social, experiencias de trabajo de campo en vínculo con los contenidos que se desarrollan. Este último es el caso de Antropología Sociocultural II, la materia objeto de esta presentación.

En la Universidad Nacional de La Plata, la Licenciatura en Antropología se dicta en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Esta ubicación responde a caminos históricos recorridos por la disciplina, a su vínculo con el Museo de Ciencias Naturales y en él con las colecciones que lo fueron formando en el siglo XIX. Existe aún una discusión al interior de las ciencias

antropológicas sobre su ubicación en los campos de las ciencias humanas, sociales o naturales, divisiones más contemporáneas que los inicios disciplinares a fines del siglo XIX, y cuya resolución creemos se puede definir a partir de las prácticas que los profesionales llevamos a cabo. En este sentido mayoritariamente en el país la antropología se ubica en las ciencias sociales, sobre todo si se piensa desde su orientación en Antropología Social y/o Cultural. Para el caso de La Plata, aunque subsisten diferentes enfoques dentro de los docentes de la carrera, y también poseemos las tres orientaciones intradisciplinarias: arqueología, antropología biológica y Antropología Sociocultural -sólo en Córdoba también es así-, desde esta cátedra nos sentimos parte de una disciplina del campo de las ciencias sociales y humanas, sin que esto nos parezca una contradicción con la pertenencia institucional a una facultad que lleva por nombre Ciencias Naturales (nuestros propios títulos doctorales son en Ciencias naturales con orientación en Antropología). La historia de las instituciones, sus nombres, propuestas y trayectorias académicas superan el objetivo de esta presentación, pero un elemento que nos unifica en esta larga tradición de la unidad académica es la labor de investigación con trabajo de campo. A la vez que se establecen articulaciones entre las distintas orientaciones, la antropología en este contexto dialoga con las otras disciplinas científicas que se enseñan en la FCNyM y con sus modos de producir conocimiento.

El plan de estudios vigente data de 1985 (con una modificación leve en 1989) y propone 30 materias. Las llamadas "orientaciones" de la carrera no tienen reflejo en el título, resultando más una diferenciación llevada a cabo por los estudiantes a través de la elección de las materias optativas en los últimos años que de una organización curricular. La grilla encierra un primer año de formación común en tres materias a todos los estudiantes de las diferentes carreras que se dictan en la facultad (Fundamentos de geología, Botánica y Zoología), y tres materias específicas para los alumnos de Antropología: Antropología General, Lógica y Elementos de matemáticas. A partir del segundo año los contenidos se organizan en seis materias por año a través de 6 ejes: uno teórico-metodológico (Teoría Antropológica -segundo año-, Orientaciones en la Teoría Antropológica -tercer año-, Estadística y Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología Biológica, en Arqueología o en Antropología Sociocultural -quinto año-); otro de asignaturas complementarias (Geología del cuaternario, Psicología); otro eje en arqueología (cinco materias); otro en antropología biológica (también cuatro materias);

otro en antropología sociocultural (cuatro materias: dos etnografías y dos socioculturales); y por último podría considerarse eje electivo las materias optativas (cinco).

La materia Antropología Sociocultural II forma parte del cuarto año de la carrera y es la anteúltima asignatura de la orientación sociocultural (si se tiene en cuenta que podría cursarse Métodos en Antropología Sociocultural, si no será la última del eje sociocultural). Esta posición en la grilla curricular posibilita que los/as estudiantes puedan articular contenidos de años anteriores demostrando una capacidad analítica y un manejo del lenguaje antropológico avanzado, lo cual redundará en mayor riqueza para la realización de las prácticas pre-profesionales.

LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES COMO EXPERIENCIA DEL OFICIO

En la asignatura se propone una metodología de enseñanza que, partiendo de los conocimientos previos de los/as estudiantes, aportando nueva información y herramientas a través de la explicación de las docentes y la lectura de material, logren avanzar en el conocimiento y manejo de los principales conceptos y metodologías en antropología sociocultural. Todos los actores involucrados en este proceso, estudiantes, docentes y comunidad son agentes productores e interpretadores del medio social y cultural que habitan. Se pretende colocar en diálogo dichas interpretaciones provocando desde una dinámica de problematización-conceptualización, producciones de conocimientos situados (Haraway, 1995; Figari, 2011).

Se considera de vital importancia ofrecer en el marco de la materia instancias de trabajo presencial y no presencial, así como diferentes modalidades de expresión y producción de materiales. En este sentido, se realizan trabajos escritos y orales que impliquen a los alumnos en un proceso de producción de conocimiento, ubicándose tanto desde la modalidad del sistema científico como del trabajo comunitario o de gestión. El proceso pedagógico que venimos realizando desde la cátedra, nos incluye a los docentes en nuevos aprendizajes y pretende fortalecer las experiencias en terreno, es decir, en la co-producción con agentes comunitarios, vecinos, instituciones y otros ciudadanos con los que compartimos la vida cotidiana en la región.

La antropología es una disciplina que tiene sus orígenes y su fundamento en el trabajo de campo (Cardoso de Oliveira, 1996; Krotz, 1991, 2004). Dentro de la antropología social y cultural las principales herramientas en campo son la construcción de datos a partir de fuentes, entrevistas y realización de observaciones para la interpretación de la vida cotidiana y los procesos generales en los que se desarrolla (económicos, políticos, culturales, etc.). Particularmente desarrollamos trabajo etnográfico, que puede definirse en acuerdo a Guber (2001) como un triple proceso: es un enfoque que busca conocer el “punto de vista” del actor (Menéndez, 2010); una metodología que implica interacción prolongada con el “universo” que se busca conocer; y un tipo de escritura (de comienzo a fin –registro, diario de campo, descripción y presentación de los resultados-), al decir de Geertz (1997) la etnografía se despliega en las tramas de la escritura.

Desde esa particularidad, que se ha constituido en una clave identitaria de la profesión, se torna imprescindible transmitir el oficio (Da Matta, 2004), el saber hacer antropológico (Ribeiro, 2004), en campo. En acuerdo a este criterio, desde el año 2013 incorporamos a la cursada la realización de una práctica pre-profesional en la que los estudiantes deben realizar un trabajo de investigación o de intervención en problemáticas socio-antropológicas, que incluye distintos momentos: definición y construcción de un proyecto, ejecución con trabajo de campo en la región del Gran La Plata (partidos de La Plata, Ensenada y Berisso), análisis e interpretación de los datos y difusión de resultados.

El tema sobre el que se realiza la investigación y/o intervención se define en cada comisión de trabajos prácticos, sobre una propuesta de tres opciones de la cátedra. Estas están vinculadas a temas de interés regional/local, o a temáticas de investigación de interés actual en la antropología sociocultural. Durante los años 2013 y 2014, estos trabajos se ocuparon de la inundación producida en la ciudad de La Plata en abril del año 2013. En el año 2015, cada comisión seleccionó una temática dentro de un conjunto de propuestas vinculadas con las especialidades de investigación de las docentes de la cátedra: antropología y educación, antropología urbana, antropología del cuerpo y antropología y violencia.

A partir de las propuestas temáticas, los estudiantes, en acuerdo con los docentes, proponen los lugares de realización del trabajo de campo. Se realizan los contactos, tramitan las autorizaciones pertinentes y efectúan los acuerdos de trabajo con las instituciones y

organizaciones, identificando un referente y presentándose como responsables de la propuesta. Los estudiantes realizan desde mayo a septiembre continuas tareas de campo en los lugares elegidos.

Para llevar adelante este proceso se ofrecen espacios de enseñanza e intercambio en diferentes formatos: clases "teóricas", clases de "trabajos prácticos", tutorías y trabajos de campo. La cursada es anual y a lo largo del año, dentro de cada una de las cinco unidades en que se divide el programa, una clase de "los teóricos" y otra de los "trabajos prácticos", son dedicadas especialmente a desarrollar temas teórico-metodológicos discutiendo colectivamente los avances de los proyectos. Además los alumnos, organizados en grupos que funcionan a semejanza de pequeños equipos de investigación y/o equipos técnicos de intervención, asisten a tutorías a cargo de la profesora titular y la profesora adjunta. En este espacio de frecuencia mensual, se retoma de forma más situada la experiencia que vienen desarrollando los estudiantes y se trabaja en la coordinación de las diferentes etapas en las que se encuentre el equipo, brindando enseñanza particularizada de las técnicas de construcción de datos, de análisis, trabajo comunitario o intervención, que fueran necesarias para la situación que el equipo aborda.

Como hemos mencionado, a través de diversas clases teóricas y prácticas se desarrollan contenidos que apuntan a avanzar en la construcción colectiva de las distintas instancias que implican el proceso de investigación/intervención. A modo de ejemplo, enumeramos algunas de nuestras propuestas de planificación de años anteriores:

- En una clase dentro de la unidad I se aborda la elección de un tema, la construcción de una pregunta de conocimiento y de un objetivo de investigación, y la respuesta a una demanda. El objetivo es construir un problema de investigación a partir de un tema y, a su vez, consensuar el objetivo general de la investigación de la práctica pre-profesional y los objetivos específicos para cada equipo.
- Se continúa en la Unidad II con el desarrollo de las ideas previas -hipótesis interpretativas-, la entrada al campo, el lugar del profesional y la construcción colectiva de un breve estado del arte. De este modo, se revisan investigaciones

de otros autores para construir un breve estado del arte sobre la temática que se encuentran abordando en las investigaciones grupales.

- En la Unidad III se avanza en el trabajo de campo (con enfoque de investigación o de intervención) con la elaboración de herramientas de construcción de datos: guías de observación, guías de entrevista. También a partir de trabajos etnográficos específicos, los estudiantes se aproximan a los distintos modos en los que se ha realizado la construcción de los datos y se ha registrado la realización del trabajo de campo.
- En la Unidad IV se comienza el análisis de los datos que los distintos equipos han obtenido en los trabajos de campo. Las herramientas de análisis son presentadas en las instancias de teóricos, prácticos y tutorías.
- Finalmente, en la Unidad V se realizan las exposiciones de la interpretación y los resultados de trabajos grupales para las prácticas pre-profesionales, con la entrega de los trabajos discutiendo también los mecanismos por los que se realizará el diálogo de resultados con las personas que participaron del proceso de investigación y/o intervención.

De esta manera, buscamos que sea a partir de las experiencias del oficio antropológico donde el/la alumno/a se apropie de las categorías analíticas, las herramientas metodológicas y el enfoque antropológico, para utilizarlos en la resolución crítica de situaciones, llevándolos a una comprensión reflexiva de los procesos sociales (Bourdieu y Wacquant, 1995); además, les permite experimentar la misma construcción del conocimiento que en el caso de la antropología conlleva un involucramiento subjetivo importante, subjetivo importante, un compromiso ético con las personas con las que trabajamos y una responsabilidad política por ser parte de una institución pública.

Desde el aprendizaje de los docentes llevamos a cabo un diálogo continuo con los estudiantes y al interior del equipo de cátedra que nos permite amoldar las propuestas metodológicas incorporando modificaciones acordes a los intereses de los alumnos, de los objetivos de enseñanza, y de las demandas comunitarias o de contexto.

La evaluación del proceso se realiza con diversas modalidades: una evaluación diagnóstica inicial grupal, una escrita e individual y, por último, una evaluación en proceso, tanto grupal como individual, relacionada con la propuesta metodológica focalizada en que el/la alumno/a ejercite el cómo hacer antropología social, utilizando las categorías para comprender e interpretar los fenómenos culturales. La evaluación diagnóstica nos permite sondear cuáles son aquellas categorías que los alumnos han incorporado a lo largo de sus aprendizajes; mediante una propuesta práctica de análisis de una situación acontecida en nuestro país, indagamos sobre los procesos de naturalización de los fenómenos sociales, el análisis de lo complejo en los procesos sociales, qué categorías permitirían desarrollar un análisis de dicho fenómeno social. La evaluación en proceso, en cuanto al seguimiento de las prácticas pre-profesionales recae en los espacios de tutoría. En dicha evaluación nos concentramos en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en sus progresos y en la identificación de las dificultades con el fin de acompañar su trayectoria y orientar la enseñanza.

REFLEXIÓN FINAL

Consideramos central, acorde a nuestra propuesta, que el alumno se involucre de manera activa en la construcción del conocimiento en el ejercicio del oficio y en su formación, en la experiencia directa que implica este “saber hacer”, el desarrollo de sus competencias. Es en este marco donde las prácticas pre-profesionales adquieren un rol importante y constituyen un espacio de desafío en las propuestas curriculares.

Dada la amplitud y pertinencia del tema, entendemos que socializar esta experiencia pedagógica con colegas de la facultad en particular, tanto como, con miembros de otras unidades académicas y docentes/investigadores en general, contribuirá a generar nuevos debates sobre los modos de iniciar a los alumnos en las armas de hacer investigación, intervención, gestión y/o trabajo comunitario, que en nuestro caso es *el oficio antropológico*. A través de lo producido por los alumnos, como ejercicios preliminares en sus trayectorias, apuntamos a dar cuenta de los modos de producir conocimiento con compromiso ético-político.

Partimos de que la construcción de conocimiento en antropología conlleva un involucramiento subjetivo importante, un compromiso ético con las personas con las que trabajamos y una responsabilidad política por ser parte de una institución pública. En este sentido, nuestra propuesta es compartir una experiencia pedagógica que expresa algunas inquietudes teórico-metodológicas y éticas propias de nuestro campo. La experiencia descrita trata de ejercicios preliminares de sistematización de cuestiones relativas a los lugares que la Antropología ocupa en la agenda social; lugares que involucran cuestiones complejas cuyas implicaciones éticas y políticas exigen un diálogo franco y abierto, tanto al interior de la disciplina como a la posición dialógica y cooperativa que es la condición esencial que orienta nuestro *oficio*.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Wacquant L. J. D. (1995). "Segunda parte: La práctica de la antropología reflexiva". En P. Bourdieu y L. J. D. Wacquant *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 158-165), México: Grijalbo.

Cardoso De Oliveira, R. (1996). "El trabajo del antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever". En *Revista de Antropología*, 39 (1) 13-37. (Traducción de Olga Brunatti para uso interno de la cátedra).

Da Matta, R. (2004). "El oficio de etnólogo o como tener `Antropological Blues`". En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.) *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 172-178), Buenos Aires: Antropofagia.

Figari, C. (2011). "Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica". *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Santiago de Chile*.

Geertz, C. (1997). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En C. Geertz *La interpretación de las culturas* (19-40). Barcelona: Gedisa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Haraway, Donna (1995) "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En D. Haraway *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Cátedra.

Krotz Esteban (1991). "Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico". En *Revista Alteridades* 1 (1) 50-57.

Krotz, Esteban (2004). "Alteridad y pregunta antropológica". En: M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.) *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 5-11). Buenos Aires: Antropofagia.

Menendez, Eduardo (2010) "El punto de vista del actor. Homogeneidad, diferencia e historicidad". En E. Menéndez *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo* (2ª Ed.), (pp. 290-365). Rosario: Prohistoria.

Ribeiro, Gustavo Lins (2004) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.) *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 194-197). Buenos Aires: Antropofagia.

Las prácticas profesionales supervisadas en orientación

- ❖ **RITA TERESITA CHA** | ritateresitacha@yahoo.com
- ❖ **MARÍA NATALIA GARCÍA** | nataliag.orientacionvocacional@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo tiene la intención de dar a conocer muy sintéticamente, la experiencia de las denominadas Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Lic. en Psicología, de la Facultad de Psicología de nuestra Universidad.

El primer contacto que realiza el alumno con la formación en Orientación Vocacional, es en el último año de su carrera, a través de esta asignatura, incluida, en el ciclo de Formación Profesional correspondiente al 6° año del Plan de Estudios.

Según la ubicación en el plan curricular, los alumnos cuentan al iniciar su proceso de aprendizaje con conocimientos previos relacionados a teorías y algunas prácticas incorporados en años anteriores a través de materias como Psicopatología, Psicodiagnóstico, Psicología Preventiva y Psicología Institucional, cuyos conocimientos se recuperan e integran en nuestra materia.

En nuestro país no hay una teoría sistemática de la Orientación Vocacional, aunque sí diversos e importantes aportes más o menos sistematizados, provenientes de diferentes áreas.

Es objetivo General de la Cátedra es lograr que los alumnos tomen conocimiento de los diferentes enfoques de la Orientación y asuman una actitud crítica y reflexiva frente a ellos, teniendo en cuenta el contexto global, nacional, regional y local.

Respecto a la formación profesional de los psicólogos en Orientación Vocacional, es necesario contar con la pluralidad de puntos de vista y perspectivas que les permita ubicarse ante las problemáticas vocacionales, a fin de saber en qué nivel operar y con qué objetivos. Consideramos precisamente, que las dificultades producidas en la asunción del rol del psicólogo como orientador se resuelven en gran medida con la realización, por parte de los alumnos, de PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS que aportan un aprendizaje vivencial en contacto directo con la realidad.

“Consideramos a la Orientación Vocacional en un sentido amplio e integrador, que se da a lo largo de toda la vida del individuo y se recorta en diferentes momentos del ciclo vital: pubertad, adolescencia, juventud, adultez, vejez. Entendemos que aprender a elegir vocacionalmente es una experiencia de vida que lleva implícito un proyecto de vida; quién tiene proyecto tiene futuro y, en consecuencia, menos posibilidades de entrar en crisis personales y/o sociales”.

Definimos la Orientación como el conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo especializado para que el orientado o sujeto de la Orientación, individual o colectivamente mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida pueda elaborar un proyecto educativo – laboral – personal y/o social a lo largo de la vida.

La Orientación constituye un área de trabajo del psicólogo y campo de especialización.

Algunas disgresiones previas:

Las PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS (desde ahora PPS), constituye en el momento actual del desarrollo de nuestra carrera, uno de los desafíos más importantes para el trabajo docente.

Como consecuencia de la sanción de la Ley de Educación Superior y el proceso de acreditación ante la CONEAU, el mejoramiento y en algunos casos inclusive la puesta en marcha de las PPS, forman parte de uno de los componentes prioritarios del Plan de Mejoras que nuestra Unidad Académica se encuentra implementando luego de haber sido acreditada por el organismo por el período de tres años a partir del 2013.

Esto significa concretamente que la totalidad de las asignaturas del tramo profesional (materias de 5° y 6° años), se encuentran claramente abocadas en realizarlas y mejorarlas y en todos los casos, como consecuencia de este Plan de Mejoras, se ha logrado incrementar el número de docentes con dedicación especial para las mismas.

Volviendo a lo nuestro:

No obstante este encuadre general, y teniendo en cuenta nuestra propia trayectoria, no podemos dejar de señalar que en nuestro caso particular, se vienen realizando en forma sistemática desde el año 2002 porque han sido siempre objetivo prioritario de esta asignatura. En la actualidad, nos vemos beneficiados y con perspectivas de muchísima más calidad en su realización, con la incorporación de nuevos cargos docentes con dedicación especial para su mejoramiento.

El equipo de trabajo conformado actualmente por el Profesor Titular, el Profesor Adjunto, el Jefe de Trabajos Prácticos Académico, el Jefe de Trabajos Prácticos de PPS, y los Docentes de Trabajos Prácticos, entre los que se cuenta con el 50% con incrementos de dedicación, desarrollamos actividades programáticas en las que se incluyen aspectos teóricos, prácticos y espacios de preparación y supervisión de PPS.

La propuesta docente que llevamos adelante, tiene fundamentos pedagógicos y epistemológicos:

- Desde lo epistemológico, partimos de la unidad entre la teoría y la práctica, como instancias indisociables del conocimiento. No hay teoría desligada de la práctica ni práctica sin fundamentación teórica.
- Desde lo pedagógico, esta unidad entre teoría y práctica, se va construyendo progresivamente ya que implica un permanente intercambio e interrogación entre sus partes constituyentes. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea colectiva (aunque el registro sea individual) de interacción recíproca, donde se va aportando desde distintos niveles de conocimiento y experiencias, hasta producir nuevos aprendizajes.

Se sustenta asimismo en una concepción de trabajo en equipo que posibilita acordar:

- Lineamientos generales en lo conceptual y una concepción de Orientación Vocacional de carácter Integral
- Estrategias metodológicas acordes con la concepción de aprendizaje que sustentamos.
- Criterios de evaluación del trabajo de docentes y alumnos.
- En nuestro propio espacio como equipo docente, intentamos no disociar tampoco la teoría de la práctica, transfiriendo esta experiencia al trabajo con los alumnos.

SON OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CURSO DE GRADO:

1. Introducir a los alumnos en un campo específico de aplicación interdisciplinaria: la Orientación Vocacional.
2. Lograr el conocimiento de los antecedentes teóricos y su relación con los marcos conceptuales actuales.
3. Acercarse con una actitud reflexiva a los diferentes niveles de la actividad orientadora.
4. Definir los diferentes campos de la realidad donde interviene la orientación vocacional – ocupacional.
5. Lograr que los alumnos se acerquen al conocimiento del contexto mundial de la orientación.
6. Reconocer la estrecha relación entre el mundo del trabajo, la educación, la economía y el contexto socioeconómico.
7. Lograr el conocimiento de las estrategias y recursos específicos de la orientación vocacional – ocupacional.

- 8.** Contribuir a través de las PPS (aprendizaje social/ vivencial), a la asunción del rol del psicólogo orientador.

Los lineamientos teóricos, a cargo de los profesores Titular y Adjunto se recuperan en el espacio de los Trabajos Prácticos, y en los espacios de Preparación y Supervisión de las PPS ya que los mismos tienen fundamentalmente, el sentido de generar las condiciones para la articulación y operativización de los desarrollos teóricos mencionados.

La gestión de procesos de orientación, cualesquiera sean sus campos y sus destinatarios, implica un posicionamiento desde un marco conceptual que en el momento actual es complejo y necesariamente integrador, en tanto se instala en la convergencia de problemáticas vinculadas a la educación, el trabajo, la salud y las políticas sociales del contexto en que se desarrollan.

En el proceso de formación que realizan los alumnos, es condición necesaria, la comprensión y gestión de diferentes intervenciones orientadoras, ya que este es el sentido y la finalidad fundamental de las PPS.

En estas prácticas se prioriza el abordaje grupal/ institucional de la orientación al interior del sistema educativo formal. Es importante destacar que la propuesta pedagógica de la cátedra contribuye a introducir paulatinamente al alumno en las actividades de investigación y en el conocimiento y significación que tiene la tarea de extensión universitaria, a través de los diversos requisitos que deben cumplimentar para aprobar la cursada de la materia.

Desde el año 2001 hemos trabajado en forma sistemática con más de 20 escuelas de enseñanza secundaria de gestión estatal, pertenecientes a los Distritos de La Plata, Berisso y Ensenada.

A través de las PPS que realizan los alumnos cursantes, formados por los docentes de Trabajos Prácticos y empoderados ahora en los espacios de Preparación y Supervisión, se asiste en promedio por año de trabajo, a una población de alrededor de 1000 adolescentes, jóvenes o jóvenes adultos próximos a egresar del nivel, según número de alumnos cursantes.

El sistema educativo constituye un ámbito de intervención prioritario de importancia sustantiva para la orientación. Por tal motivo, consideramos fundamental, desde el punto de

vista de la formación de los psicólogos, realizar un acercamiento a través de las prácticas extra áulicas de carácter preventivo. Es también un ámbito posible de inserción laboral para los futuros profesionales, por lo que tenemos la responsabilidad como formadores de ofrecerles marcos conceptuales para su comprensión y herramientas de trabajo para su desempeño en este campo.

Elegir instituciones educativas como campo de práctica, supone beneficios a favor de los aprendizajes específicos de los alumnos de la cátedra, y beneficios para las instituciones participantes. Consideramos que las PPS que se realizan, son muy valiosas para las escuelas en general y en particular con aquellas que no cuentan con equipos de orientación escolar (como es el caso de muchos Bachilleratos de Adultos) ya que abren un espacio de trabajo que posibilita a los alumnos próximos a egresar del nivel secundario, problematizar la situación del egreso y ofrecer algunas herramientas para que puedan elaborar sus futuros proyectos vocacionales/laborales.

SON OBJETIVOS DE LAS PPS:

a) En relación a la cátedra:

- Propiciar que la Universidad se proyecte a la comunidad con el propósito de colaborar con sus necesidades.
- Producir nuevos conocimientos en torno a los modelos de intervención en orientación vocacional ocupacional apropiados para el trabajo en contextos vulnerables y de inequidades psicosociales.

b) En relación a los alumnos cursantes de la cátedra:

- Aprender a elaborar un proyecto de intervención institucional en orientación vocacional.
- Acceder a una práctica concreta en la coordinación de Talleres vinculados a las problemáticas de la Orientación.

- Producir un informe escrito del trabajo realizado para: devolución a la institución participante, y acreditación del curso de grado.
- Introducir a los alumnos en el área de investigación.

c) En relación a los alumnos de las escuelas:

- Participar de un espacio de reflexión en torno a la problemática del egreso.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de la realidad y su importancia para la elaboración de futuros proyectos.
- Estimular su capacidad creadora.
- Reconocer destrezas y resilencias propias.
- Acceder a la información que se brinda en el centro de Orientación Vocacional Ocupacional.

d) En relación a las instituciones participantes:

- Conocer la situación de los alumnos frente al egreso en relación a proyectos de futuro.

Las PPS que se describen, posibilitan a los alumnos cursantes, elaborar un Proyecto de Intervención a nivel de las instituciones educativas, que supone brindar herramientas para su construcción, aprendizaje que es claramente transferible a otras situaciones de sus prácticas universitarias o profesionales en el futuro.

PARA ELLO, LA PROPUESTA COMPRENDE DISTINTAS ETAPAS:

Una primera, ligada al conocimiento de la institución asignada, a través de la realización de diferentes actividades como entrevistas a los actores institucionales, lectura de documentación propia de la institución, registros y observaciones del cotidiano, realizando un sencillo diagnóstico de situación institucional, que posibilitan luego la toma de

decisiones en cuanto a la planificación de la intervención específica que harán en cada una de ellas.

En función de este análisis, se planifica concretamente el CÓMO del proyecto, que consiste en el diseño y preparación de dos talleres de trabajo directo con grupos de los últimos años de las escuelas, que les permite la adquisición de herramientas metodológicas para el trabajo grupal y el desarrollo de diferentes roles propios del mismo (la coordinación, la observación, las relatorías, etcétera).

La segunda etapa, consiste en la realización concreta de estos talleres, según días y horarios acordados con las instituciones. Durante su implementación, se producen claras marcas subjetivas en los alumnos, que registramos a partir de las numerosas evaluaciones que realizamos como equipo docente.

La tercera etapa, es la devolución institucional de lo actuado y las principales conclusiones, a través del informe que especialmente preparan para ello, lo cual es claramente otro de los aprendizajes del rol profesional.

A LA MANERA DE CONCLUSIÓN:

El sistema educativo formal, elegido por esta cátedra, es un ámbito de intervención que ofrece la posibilidad de llegar a una vasta población que de otra manera no siempre accede a espacios de reflexión frente al egreso y se presenta como una muy buena oportunidad para hacer real el principio de "Orientación para todos y para todas", evitando la aparición de crisis personales y/o sociales por falta de proyectos.

Además permite hacer operativa la concepción de la "Orientación a lo largo de la vida de los sujetos" en la medida en que se toman instituciones educativas de adolescentes y de jóvenes y adultos.

Si bien dos talleres son una intervención limitada, no por ello son poco importantes para los destinatarios directos (alumnos de las escuelas participantes). Esto tiene múltiples demostraciones empíricas con las que contamos en nuestras evaluaciones, pero claramente les permite:

- Abordar algunas cuestiones vinculadas con un reconocimiento de sus saberes, identificando sus destrezas y resiliencias para pensarse egresando de la escuela secundaria.
- La inclusión de talleres de información educativa y laboral son una excelente oportunidad para ampliar el conocimiento de la realidad y también reconsiderar el imaginario sobre la elección vocacional que no se limita solo al acercamiento al nombre de una carrera (universitaria en su gran mayoría), sino que dispara claramente otro tipo de posibilidades de pensar un proyecto de vida.
- Promover actividad y cooperación en la búsqueda, e interrogación en las problemáticas específicas que los atraviesan, para elaborar soluciones realistas que puedan cotejarse desde distintos puntos de vista.

En cuanto a los alumnos cursantes de la materia, las PPS son claramente espacios de investigación - acción que posibilitan la producción de conocimientos sobre sí mismos, a partir de un “aprender haciendo”; con una metodología participativa que exige el trabajo colaborativo de aprender a participar, participando; lo que implica desarrollar actitudes de trabajo en equipo, al realizar el ejercicio integral de elaborar el PROYECTO DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL.

Nuestro convencimiento más profundo es que este tipo de PPS, tienen que ver claramente con la importancia de acercar a los alumnos a la realidad de las instituciones educativas y al tener que hacerse cargo de esta intervención, reconociendo en el “trabajo” una fuente fundamental de producción de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, E. (1999): El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Rio de La Plata (3° ed.)

Bohoslavsky, Rodolfo. (1978) “Orientación Vocacional - La estrategia clínica”. Cap. 4. Buenos Aires. Edit. Nueva Visión

Chá, T; Ruiz, E.; (2012) Cap 6. Comunidades vulnerables: una estrategia de intervención desde el modelo teórico operativo de orientación. En Gavilán, M (compiladora) Equidad y Orientación Educativa y Ocupacional. El desafío de una propuesta. Edit Lugar.

Chá, T y colaboradores (2009) El desafío de Elegir. La Plata. EDULP.

Documentos de cátedra:

Programa general de la Materia 2016.

Programa de Trabajos Prácticos 2016.

Propuesta de la cátedra para las escuelas secundarias 2015.

Gavilán, Mirta. (2006) "La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma" Cap. V y VI. Rosario. Ediciones Homo Sapiens.

Lomagno, C. (2004) "Consideraciones sobre la metodología de taller en el trabajo con jóvenes y adultos" Documento de trabajo. Dirección provincial de Capacitación para la Salud. Ministerio de Salud. Bs.As.

Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado.

- ❖ **CAROLINA CLERICI** | clericicarolina@hotmail.com
- ❖ **ANA CLARA MONTEVERDE** | acmonteverde@easbuceo.com.ar
- ❖ **LAURA MELINA PERUZZO** | laura_peruzzo@yahoo.com.ar

Facultad de Bromatología | Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

Una de las características principales del oficio científico es que los aprendizajes de este quehacer se constituyen tanto en el interior como en el exterior de una institución, o sea que es posible observar una cultura de formación de investigadores asociada a estas entidades, un modo de actuar que favorece u obstaculiza estos aprendizajes, y que revela la actitud de una comunidad respecto a la producción de conocimiento y a la formación para el oficio. En este contexto, cada estudiante que se embarca en el proyecto de elaboración de su tesina de grado recorre un camino particular, con logros y obstáculos también particulares. La reconstrucción del proceso de elaboración de la tesina, se presenta como una oportunidad para identificar diferentes aspectos de la formación en investigación que podrá ser objeto de futuros diseños que den cuenta de la trayectoria de formación en investigación.

Existen estudios que han abordado la problemática de la formación en investigación en diferentes contextos. En la formación de grado, Sirvent, Monteverde, Fernández, Agulló (2009) han observado que los estudiantes reconocen como fundamental en su aprendizaje los aportes de los investigadores formados que ofician como tutores y el aporte del grupo de trabajo en la construcción de sus diseños de investigación.

Otras investigaciones (Bertolano, Roquel, Jaquet, Di Riso, Arito, 2004) realizadas en el marco de la formación de posgrado, analizan los factores que se ponen en juego a la hora de la realización de la tesis y señalan: los requerimientos de dedicación y disciplinamiento en el uso del tiempo, la soledad de la tarea, los esfuerzos en la redacción para la producción escrita, entre otros. Carlino (2005) recupera los siguientes niveles de análisis en trabajos de maestría; las situaciones que constituyen un obstáculo para la elaboración de la tesis, los elementos que ayudaron a llevarla adelante, las características de la relación con el director y la descripción general que realizaron los participantes del proceso de elaboración de la tesis en general.

En esta comunicación se presenta la reseña de una investigación en curso que busca conocer el proceso de elaboración de la tesina de grado de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER. Entre los objetivos específicos se encuentran: conocer las operaciones que los estudiantes realizan y los progresivos y necesarios ajustes en relación con la elaboración de la tesina; identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores; e indagar sobre el espacio de tutoría. Algunos núcleos abordados fueron el trabajo metodológico realizado, la formación recibida durante la carrera, las tareas extracurriculares realizadas durante el período de producción de la tesina y la tutoría recibida.

Se espera que los resultados obtenidos en este estudio sean considerados en el diseño de políticas de orientación y acompañamiento de tesinistas. Es posible además realizar propuestas para el aprovechamiento de los resultados del presente trabajo para la planificación y evaluación en las cátedras de formación en investigación.

DISEÑO METODOLÓGICO

El tipo de diseño responde a una lógica de generación conceptual, de análisis inductivo de datos empíricos y generación de categorías teóricas (Sirvent, 2015).

Se realizaron entrevistas en profundidad para tener información sobre el proceso de elaboración de la tesina, los factores que favorecieron u obstaculizaron dicho proceso, los

aspectos de la formación durante la carrera recuperados, la escritura del trabajo y otros aspectos que surgieron en el momento de la entrevista.(Taylor y Bogdan, 1987)

Las unidades de análisis fueron estudiantes que culminaron el proceso de elaboración de la tesina de graduación durante el período 2007-2013. La muestra intencional estuvo formada por los primeros seis casos que respondieron a la convocatoria para participar en el estudio y que se analizan en esta oportunidad. Se prevé la realización de un muestreo teórico que amplíe la muestra original para lograr la saturación de las categorías teóricas (Strauss y Corbin, 2002).

RESULTADOS PRELIMINARES

Para garantizar el anonimato de los sujetos de estudio se utilizó un nombre de fantasía que refleja, de modo ilustrativo por su semejanza sonora, el significado que cada entrevistado atribuyó al proceso de elaboración de la tesina. Se buscó que cada uno dé cuenta de una categoría sustantiva del proceso. Los casos fueron reordenados en función de los tres grandes ejes que atraviesan el proceso de elaboración de la tesina.

Un primer eje refiere a la elección del tema y se nombra como metodológico. En el caso de Celia, la participación en ACELA (Asociación Celíaca Argentina) y el apoyo del grupo de celíacos en el marco de un proyecto de extensión, favoreció su interés por el tema y le facilitó la focalización como primer paso del proceso de elaboración de la tesina. Para Telma, la definición del tema fue el obstáculo que le implicó el retraso en la elaboración de la tesina a lo que alude constantemente como algo “tedioso”.

Un segundo eje estuvo más ligado a lo institucional, refiere a la pertenencia a un proyecto de investigación durante la realización de la tesina. Felisa caracterizó su proceso como de “pura felicidad” porque el haber participado o desarrollado su tesina en el marco de un proyecto de investigación fue positivo y resultó un factor facilitador. Benicio, en cambio, consideró que la pertenencia a un proyecto fue un beneficio. Para él, la pertenencia a un proyecto era visualizada como un instrumento para terminar la tesina en tiempo y forma.

Un tercer eje tiene que ver con cuestiones personales y el modo en que cada tesinista organizó sus tiempos. Tanto Alejandra como Soledad tuvieron un cierto grado de alejamiento de la facultad, ya sea geográfico o de las personas que debían servir de apoyo para el proceso. En el

caso de Alejandra, se alejó de la facultad en función de otras prioridades que la llevaron a perder el interés por la profesión y dejar en suspenso la realización de la tesina. En cambio, Soledad, se alejó de la facultad porque volvió a su ciudad de origen y, desde allí, debió afrontar el proceso de elaboración sola.

LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESINA

En el proceso de elaboración de la tesina, los estudiantes entrevistados no identifican vacíos en la formación. Si bien reconocen como un obstáculo la distancia temporal entre el cursado de las asignaturas y la realización de la tesina, en todos los casos recuperan lo desarrollado en las asignaturas metodológicas, además de otras materias específicas según el tema elegido. Consideran que el cursado de las asignaturas de la carrera les permitió desarrollar las estrategias necesarias para recuperar los contenidos y resignificarlos en el marco de la toma de decisiones.

Para la mayoría, la principal dificultad radica en la focalización del problema a investigar, que no escapa a las complejidades básicas de cualquier proceso de investigación, aún en niveles de posgrado o en investigadores experimentados. (Bertolano y otros, 2004)

Finalmente, todos reconocen la realización de la tesina como un proceso de formación con mayor o menor andamiaje, ya sea porque su tutor asume el rol de formador en dicho proceso o bien porque, ante la falta de orientación, atraviesan inevitablemente un proceso de aprendizaje.

LA TESINA EN EL MARCO DE PROYECTOS: ¿PRO O CONTRA?

La participación en proyectos de investigación o extensión tuvo una doble función: fue para algunos entrevistados un elemento facilitador y fue un factor obstaculizador para otros por diversas razones que se desarrollan más adelante.

La participación en proyectos implica la posibilidad de que los distintos miembros cumplan con los diversos roles que andamian el proceso de aprendizaje (asesores y tutores) que se encuentran más presentes y ofrecen una atención más comprometida y minuciosa.

Por otro lado, la participación en un proyecto facilita la elección del tema a investigar a partir de un proceso valioso de negociación del tema y la metodología para investigar en el que se intercambian intereses del proyecto y del tesista en un marco de libertad para la toma de decisiones. Haciendo referencia a la fertilidad del proceso, Felisa expresó “Aparte, es como que despertaron el interés en investigar en mí, que no me parece que pase en todas las tesinas o en todos los procesos, y creo que es por esto, porque no lo hacen enmarcado en nada.”

En otros casos, no se privilegia la participación en el proyecto como instancia de formación sino como una forma de “vehicular” la finalización de la tesina. En la práctica, las experiencias pueden ser complicadas porque el avance se ve afectado por cuestiones administrativas y burocráticas del proyecto de investigación en el que se intenta elaborar la tesina. Aparecen inconvenientes con los miembros del proyecto y con los responsables del área de investigación entonces, la participación en el trabajo colectivo se ve obstaculizada por la incompatibilidad de los tiempos del proyecto y los plazos para la realización de la tesina. A este respecto, Benicio refiere “Entonces en la desesperación que pasaba el tiempo, ya había pasado un año, llegamos al otro año, no tenía novedades o perspectivas de cuándo íbamos a ir ahí [viaje para la obtención de datos]. Entonces me di de baja en el proyecto.” Frente a esta dificultad, muchas veces el tesinista privilegia la urgencia por terminar y elige un tema que no sea de su mayor interés.

A diferencia de los entrevistados que realizaron su trabajo en el marco de un proyecto de investigación, otros lo hacen sumados a un proyecto de extensión. Este espacio facilita la elección del tutor y la ayuda de otros miembros del proyecto.

LOS OTROS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESINA

A lo largo del proceso de elaboración de la tesina acompañan referentes; algunos son formales, reglamentados por la institución como el tutor y el co-tutor; otros son informales, como es el caso de miembros de equipos de cátedra en los que han participado, miembros de las instituciones en las que realizan las prácticas, estudiantes avanzados o egresados. Este acompañamiento en algunos casos se piensa desde el inicio y en otros casos los acompañantes surgen a medida que se avanza.

Algunos entrevistados destacan el acompañamiento permanente de su tutor a lo largo del proceso de elaboración tanto del protocolo como del documento final de la tesina. Los avances son constantes, tutorados en forma presencial o por mail. Para cada avance, existe una devolución y las correcciones correspondientes. El tutor ayuda especialmente en el manejo de los tiempos, poniendo plazos que es necesario cumplir como organizador. Otros no tienen una experiencia positiva en este acompañamiento por falta de acuerdo entre su tutor y su evaluador. Otra dificultad es interpretar las correcciones realizadas sobre las entregas parciales, que pueden salvarse en el encuentro personal con el evaluador que puede aclarar los señalamientos realizados.

A diferencia de los casos anteriores que iniciaron su proceso con el acompañamiento de los referentes, otros tesinistas diseñan el esquema del proyecto de investigación solos y luego buscan un tutor que sea "accesible". La dificultad para coordinar encuentros por los horarios de trabajo, genera esquemas de producción más independiente donde el tutor corrige los avances sin la existencia de un espacio de diálogo. A veces las correcciones se realizan sin mayor convicción, solo con el objetivo de cumplir con los señalamientos de los otros. En ocasiones, se viven con angustia las diferencias de criterios entre el tutor y los evaluadores y no se logran comprender en su totalidad las correcciones realizadas, tal como lo expresó Alejandra: "Ese día sí me lo acuerdo, el día de que estaba desaprobado y yo le miraba las correcciones y no me parecía, no entendía tampoco qué quería". Frente al dictamen sentía que no sabía cómo corregirlo, que eso era todo lo que ella podía hacer, "uno da todo, como que yo ya había hecho todo lo mejor que podía. . . era como decir pero yo mejor que esto no puedo".

Otras experiencias en su relación con los otros es positiva ya que reciben acompañamiento no solo por parte del tutor sino también de la institución donde llevan a cabo su proceso y de otros referentes que funcionan como nexo, compañía y contención emocional durante toda la tesis y les permite el acceso a la población en estudio para la recolección de datos. Cuando no cuentan con pares para el apoyo durante la investigación, en general se vive como un obstáculo por la sensación de soledad.

LA TESINA Y LA VIDA COTIDIANA: TIEMPOS Y PRIORIDADES

Si bien los aspectos analizados en los apartados anteriores revisten una importancia fundamental, las dificultades señaladas con más fuerza por los entrevistados, tienen mucho más que ver con cuestiones personales que con la formación durante la carrera: la “distancia”, la urgencia por recibirse y su relación con la tesina como producto.

Un eje para este análisis es lo relacionado a la distancia que se establece entre el tesinista y la institución. En algunos casos es geográfica ya que viven en una ciudad diferente a la de la facultad y la vuelta a la ciudad natal trae dificultades por lo que implica re-adaptarse, encontrar un lugar físico donde trabajar, sumado a la falta de acceso a internet, Skype y otros recursos tecnológicos. En otros casos, la distancia no es geográfica sino subjetiva por pérdida de interés al priorizar otros objetivos en su vida cotidiana. Más allá del “tipo” de distancia, siempre es vivida como un obstáculo que no se puede resolver y hace lento y tedioso el proceso de elaboración de la tesina.

Otro eje de análisis es la manera en que las características personales entran en el proceso de elaboración de la tesina. En algunos casos, la timidez conlleva una actitud de espera de las correcciones tanto del tutor como del evaluador por una incapacidad de exigir el cumplimiento de los plazos o pedir explicaciones de los dictámenes. En estos entrevistados, la elección del tutor se realiza por criterios que no hacen a la experticia del docente en el área temática ni metodológica, sino por cuestiones de personalidad, como lo expresó Alejandra “yo busqué tutor eligiendo a la persona a la que más me animaba a pedirle, no el que yo decía quiero que sea esta persona”. Otro de los aspectos donde la personalidad impacta en el proceso de elaboración es cuando no logran negociar sus ideas y aceptan pasivamente las sugerencias del tutor.

Por supuesto, hay tesinistas que logran resolver con éxito los diferentes obstáculos emergentes en el proceso de elaboración de la tesina, pudiendo defender la delimitación del tema frente a la imposición de su tutora y poner límite a las sugerencias de cambios sobre lo ya acordado o armando un recorrido que les asegure la pronta finalización de la tesina en el marco de un proyecto de investigación.

Un tercer eje refiere a la valoración de la tesina como producto. En algunos casos, no se valora la producción, se la considera de poca utilidad y sin ningún impacto hacia la comunidad. En otros entrevistados, hay una valoración positiva de su tesina ya que la visualizan claramente como una instancia de aprendizaje y/o la posibilidad de aplicar lo aprendido en grupos de investigación o ámbitos laborales, valorando cada uno de los espacios de formación por sobre el apuro de finalizarla.

En cuanto a la mirada frente al producto que se va construyendo, aparece la dificultad de diferencias de criterios entre el evaluador y el tutor que muchas veces impiden el avance “Era como que para mi tutora la tesis estaba bien, y para mis evaluadoras había cosas que no estaban bien” y también la dificultad para interpretar o aceptar los dictámenes cuando son adversos: “Ese día sí me lo acuerdo, el día de que estaba desaprobado y yo le miraba las correcciones y no me parecía, no entendía tampoco qué quería. . . uno da todo, como que yo ya había hecho todo lo mejor que podía. . . era como decir pero yo mejor que esto no puedo”. (Alejandra)

Sólo excepcionalmente, la valoración es negativa al punto de señalar un desinterés por el tema o la producción final, “nunca tuve un amor a mi tesis como decir ‘qué divino lo que estoy investigando’ porque a mí me gustaba el tema que se me pinchó, me gustaba otro tema que no se podía. Entonces como que la hice. Ahora me preguntan ¿y la tesis? yo ni la tengo y no me interesa” (Alejandra)

ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La participación en proyectos de investigación o extensión fue diferente en los casos analizados, para unos un facilitador, para otros un obstáculo. A los señalamientos surgidos a partir del análisis de estas entrevistas, podemos agregar desde la experiencia como docentes, que en muchos casos la pertenencia a un proyecto condiciona el desempeño del estudiante en la elección del tema y dificulta encontrar la especificidad de su proceso frente a las demandas del proyecto general en el que se inscribe. Por otro lado, la pertenencia a un proyecto durante la elaboración de la tesina, puede ser facilitador de recursos económicos

para el desarrollo de la misma o contribuir a una inserción laboral, profesional y/o académica, tal como la asistencia a congresos y la presentación de pósters.

En relación con la participación de otros en el proceso de elaboración de la tesina, tal como lo reflejan los casos analizados, los referentes informales terminan siendo tan importantes como los formales ya que no sólo ofrecen apoyo en lo específicamente disciplinar sino también en aspectos más vinculados con lo estratégico y afectivo.

BIBLIOGRAFÍA

Bertolano, Roquel, Jaquet, Di Riso, Arito (2004). Didáctica Operativa Grupal para la Investigación y Tesis de la Maestría en Salud Mental. V Jornadas de la Asociación Española de Terminología. Universidad de Alcalá.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. Educere, año/vol. 9, número 030.

Sirvent, M. T., Monteverde, A. C., Fernández, A. y Agulló (2009). Hacia una pedagogía en formación en investigación: Desafíos en la enseñanza de la práctica de la investigación científica en ciencias sociales en la Universidad. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Internacional. 8, 9 y 10 de Septiembre de 2009. [Libro de resúmenes] Buenos Aires. Eudeba.

Sirvent, M.T y Monteverde, A. C. (2015) Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. Manuscrito en prensa.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002): Bases de la investigación cualitativa. Ed. Universidad de Antioquia.

Taylor S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. España: Paidós.

Prácticas de aproximación sensible al sitio.

- ❖ **KARINA CORTINA** | kcortina@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **FLORENCIA ARGÜELLO** | arqarguello@fau.edu.unlp.ar
- ❖ **PABLO LILLI**
- ❖ **JORGE SÁNCHEZ**
- ❖ **ALEJANDRO ARGÜELLO**

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

*“... junto a lo “posible” o “esperable” y con similar
importancia y jerarquía, lo “casual” o lo “aleatorio”,
como elementos de diseño.”*

Vicente Krause, “Presunciones”. 2013

La presente ponencia se inscribe en la experiencia curricular desarrollada en el nivel 6 del Taller Vertical de Arquitectura n°12 (TVA 12) como práctica de reconocimiento sensible al sitio propuesto como localización del trabajo práctico anual.

Nos propusimos colaborar en la construcción del puente pedagógico entre lo que ya se conoce y lo que se necesita conocer y tomamos a la “deriva” como técnica de (re)conocimiento, (re)descubrimiento de la localización propuesta –la Playa Ferroviaria de la Estación Tolosa, como técnica de paseo ininterrumpido a través de ambientes diversos.

Para ello retomamos el concepto de “deriva” planteado por Guy Debord motivados por esta forma de ver/recorrer la ciudad que nos posibilitaría realizar una cartografía sensorial que procurase comprender de un modo lúdico constructivo el espacio urbano, la noción de ciudad como sistema socioterritorial de carácter complejo, haciendo énfasis en las emociones y el comportamiento de los individuos y colectivos que la utilizan.

Retomar la “deriva” es pensar en el plano emocional y consideramos que situarnos en dicho plano es indispensable en tiempos en que nuestras ciudades se han/las hemos construido cada vez más vulnerables y por lo tanto el proyecto debe ser capaz de dialogar con el riesgo y la incertidumbre.

Pautamos la elección y la pluralidad de medios de movilidad y registro en los (re)conocimientos de cada uno de los equipos que integran el nivel 6 del TVA procurando enriquecer el análisis, siendo que tal pluralidad y flexibilidad no elogiaban una ausencia de criterio, sino que demandarían de una revisión sistémica e integral colectiva. Esta diversidad en cuanto a sus disímiles naturalezas, formas, orígenes y cualidades, permitieron un examen más holístico de la realidad física y social, con la finalidad de recrear ya en Taller un diálogo de (re)descubrimiento, (re)conocimiento y (re)construcción racional colectiva.

Aprendimos a “demorarnos”, en términos de Hans Georg Gadamer y, a partir de sus tres elementos: JUEGO, SIMBOLO y FIESTA, estructuramos los momentos de desarrollo de las prácticas; donde la vuelta al concepto de juego recupera el sentido lúdico en el análisis y reconocimiento sitio y su entorno, seguido de la elaboración y construcción del símbolo en la interpelación sujeto-objeto complejo de análisis, y finalmente, la noción de fiesta como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos.

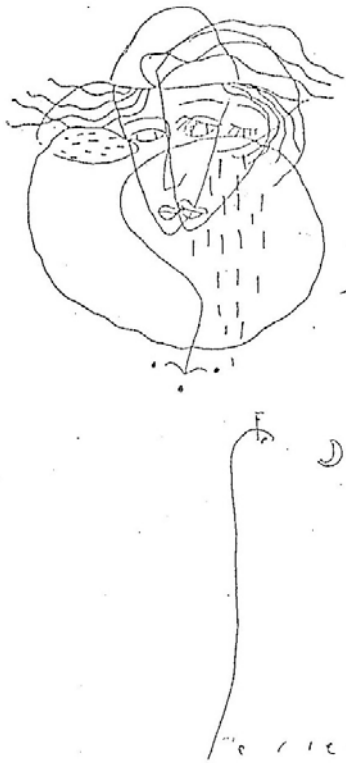


Fig. 1. Dibujo de Federico García Lorca "Payaso de Rostro que se desdobra" 1936.

GENEALOGÍA, PRINCIPALES REFERENTES.

La "deriva" como concepto científico es una propuesta del situacionismo francés. Recorrido que sigue la llamada del momento, sin objetivo específico, encontrando nuevos objetivos a su paso.

En este caso quien experimenta la "deriva" deja de cumplir su rol de ser prisionero (en términos foucaultianos) de un orden (pre)escrito que exige ver/recorrer el espacio de estudio con un orden predeterminado. Se plantea -en cambio- seguir las emociones y mirar a las situaciones urbanas de una forma nueva y radical.

Realiza un recorrido no disciplinado que le permite acceder a otro tipo de experiencias no normadas.

La teoría de la “deriva” es una técnica que valora el paso perpetuo a través de distintos y desiguales lugares, aunque se esté recorriendo el mismo espacio físico.

Si bien la inscripción histórica – conceptual del ejercicio propuesto reconoce su origen en la Teoría de la Deriva propuesta por Guy Debord (1958), no se queda allí y abreva en un variado espectro de autores que reflexionan acerca de las posibilidades de la observación, de la renovación de la mirada y de las construcciones de sentido y significado como recursos heurísticos para la comprensión de los contextos socioterritoriales de los sitios pautados.

Revisamos a Kevin Lynch y su producción desde el Massachusetts Institute of Technology (MIT) de Cambridge: *La Imagen de la Ciudad* (1960), *View from the road* y *La percepción abstracta del tiempo y la forma concreta de la ciudad* (1972), estudios acerca de la calidad de la ciudad, de la percepción del espacio, de la escala del barrio, no sólo de la gran ciudad. Y los cruces con otros grupos contemporáneos de la Harvard, Graduate School of Design (GSD) – Sert, Gideon, Tyrwith y aportes de las discusiones de los CIAM-. Denisse Scott Brown y su equipo, experiencias en Yale y Pennsylvania. La producción y trayectorias del institute of Architecture and Urban Studies (IAUS) de Nueva York, dirigido por Peter Eisenman (67-85), donde se forman Rem Koolhaas, Mario Galdesonas, entre otros.

También recurrimos a las ideas de Walter Benjamin (1972) sobre el “flâneur” basadas en la poesía de Charles Baudelaire y en los relatos cortos de Edgard Alan Poe.

El “flâneur” con su infancia eterna vigoriza el espíritu de la curiosidad lo que lo hace un agudo observador de las manifestaciones de lo urbano. Esta figura, a partir del deambular por las calles, puede describir profundamente la vida urbana; transitan en medio de la multitud impulsados por su merodeo intelectual; deliberadamente toman la decisión de conocer escogiendo los caminos para “aprehender” los detalles de la vida cotidiana.

En la actitud del “flâneur” lo que importa es la movilidad en el espacio y no el anclaje en el terreno; importa así el flujo y la circulación de los datos y su transformación en reflexión. La flaneríe es propicia para la exploración urbana, donde la circulación y la oscilación son una constante. Desde esta circulación permanente, ese ir y venir, es posible comenzar a reconocer tramos conexos y la forma de los recorridos de los individuos y/o grupos que transitan el lugar.

Desde la mirada del “flâneur” se practica la ciudad. Mirar, ver, observar, adiestrar la mirada para registrar lo que otros no ven por ser demasiado común. Perdido entre la multitud, adquiriendo una reflexión profunda más que un simple voyerismo.

Y, a Hans Georg Gadamer (1974) y su “Actualidad sobre lo bello”, análisis y miradas donde la problematización central acerca de la estética filosófica se vale de tres elementos: juego, símbolo y fiesta; donde la vuelta al concepto de juego recupera el sentido lúdico en el análisis y reconocimiento de la obra de arte, seguido de la elaboración y construcción del símbolo en la interpelación sujeto-obra, y finalmente, la noción de fiesta como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos.

Párrafo aparte vale la cita a su conceptualización del tiempo en relación al análisis, (re)conocimiento y reflexión con/en la obra: *“...el tiempo... así pues, toda obra de arte posee una suerte de tiempo propio que nos impone... recorreremos y caminamos por edificios arquitectónicos... todos son procesos de tiempo... hay que ir allí, entrar y dar vueltas, recorrerlo progresivamente y adquirir lo que la conformación le promete a uno para su propio sentimiento vital y su elevación... en la experiencia del arte, se trata de que aprendamos a demorarnos de un modo específico en la obra de arte. Un demorarse que se caracteriza porque no se torna aburrido. Cuanto más nos sumerjamos en ella, demorándonos, tanto más elocuente, rica y múltiple se nos manifestará. La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse...”*.

PRÁCTICA EN EL TALLER VERTICAL DE ARQUITECTURA [TVA]. METODOLOGÍA

“Cuando proyectamos, analizamos y evaluamos la esencia de la disciplina debemos considerar los aspectos del uso, la función, los de la forma, el espacio, los de la técnica, la materialidad y su relación con el “lugar”. La arquitectura debe entenderse como un sistema donde los anteriores aspectos funcionan como subsistemas; y ésta a su vez como subsistema del sistema social.”

Propuesta Pedagógica ASL. 3.1. La Práctica Proyectual, 2014

La práctica propuesta se desarrolló en relación al contexto mediato del Sitio propuesto “Playa FFCC Tolosa” y la articulación de los registros con los diferentes subsistemas de la estructura interna de la ciudad.

La noción de ciudad como sistema socioterritorial de carácter complejo reconoce en su estructura interna (Karol, 2010) los siguientes subsistemas que la componen:

- OIKOS, como el hecho geográfico y ambiental. Estructura, soporte natural, fenómenos ambientales (suelo, agua, clima).
- URBS, como el hecho territorial, físico, morfológico. Atributos físicos, morfología urbana (forma urbana).
- CIVITAS, como el hecho social, relacional, ciudadano. Fenómenos funcionales. Fenómenos económicos. Fenómenos sociales. Distribución espacial de la estructura, tramas, flujos, culturas, dinámicas sociales. Modos de producción y ocupación del espacio.
- POLIS, como el hecho político-institucional y normativo. Fenómenos culturales. Sistemas normativos y político-institucionales.

Se abordó desde una visión sistémica de la estructura de las ciudades y los territorios y desde una visión dialéctica de los procesos y actores que impulsan y explican su transformación en el tiempo.

Hubo entonces un reconocimiento de la complejidad del proceso de conformación del hecho urbano durante el desarrollo de la práctica de construcción colectiva, no menos compleja, de la mirada sobre el Sitio y su contexto.

El desarrollo se estructuró en 6 clases de Taller + la "deriva" y la "flânerie" distribuidas según modos de registro y desplazamiento de cada uno de los equipos desde distintos puntos propuestos en el contexto mediato del Sitio.

LAS PRÁCTICAS SE DESARROLLARON DEL 16 DE ABRIL AL 7 DE MAYO:

I | EL JUEGO

-1 clase- 16 – abr

18 a 19:30 hs | Clase Teórica de presentación y propuesta del ejercicio, conceptual y práctica

19:30 a 22 hs | Trabajo en Comisión.

Distribución de puntos de partida de reconocimiento de contexto y sitio y diferentes modalidades:

*s/puntos de partida en el contexto mediato:

Rotonda de Punta Lara Diagonal 74, Rotonda Diagonal 74 y 120, Rotonda 7 y 32, Estadio Único, Paseo del Bosque, Plaza Moreno, Parque Castelli, República de los Niños, Estación de Tren City Bell, Estación Tren Universitario Hospital San Martín.

*s/ recorridos: transporte público (micro, tren, tren universitario), transporte particular (auto o bicicleta), peatonal;

*s/ registro: croquis/bocetos, fotografías, audios, videos;

*s/ tipo de día, semana o fin de semana, y fracción horaria de "derivar", de "flânerie".

Distribución de aportes de otras disciplinas para construcción conceptual del enfoque de la práctica a realizar (películas, cortos, textos, cuentos, capítulos de novelas, pinturas, música)

Comienzo de trabajo en taller con aportes de otras disciplinas lectura de textos, cuentos, proyección de cortos. Primeros intercambios y reflexiones.

RECURSOS/APORTES DE OTRAS DISCIPLINAS [RECORTE NO EXHAUSTIVO]

❖ CINE:

- MANHATTAN (1979) Woody Allen
- TAN LEJOS, TAN CERCA (1993) Wim Wenders
- CARO DIARIO (1993) Nanni Moretti
- ANTES DEL AMANECER (1995) Richard Linklater
- BUENOS AIRES VICEVERSA (1996) Alejandro Agresti

- EL ARCA RUSA (2002) Alexandr Sokurov
- PERDIDOS EN TOKIO (2003) Sofia Coppola
- ANTES DEL ATARDECER (2004) Richard Linklater
- COPIA CERTIFICADA (2010) Abbas Kiarostami
- MEDIANOCHE EN PARIS (2011) Woody Allen
- MEDIANERAS (2011) Gustavo Taretto
- A ROMA CON AMOR (2012) Woody Allen
- ANTES DE LA MEDIANOCHE (2013) Richard Linklater
- LA GRANDE BELLEZA (2013) Paolo Sorrentino

-

❖ **LITERATURA:**

- LA CIUDAD AUSENTE, Ricardo Piglia.
- LA VILLA, César Aira.
- LA Balsa de Piedra, José Saramago.
- AUTOPISTAS DEL SUR, Julio Cortázar.
- LAS CIUDADES INVISIBLES, Italo Calvino.
- HOMBRE EN LA MULTITUD, Edgard Alan Poe.
- PARIS SPLEEN, Baudelaire.

❖ **MUSICA:**

- JAM SESSIONS | Géneros Jazz, Rock

- TAKE FIVE (1958) Standard de Jazz Paul Desmond, Time Out
- POR (1973) Luis Aberto Spinetta
- MAÑANA EN EL ABASTO (1987) Sumo
- EL BAR DE LA CALLE RODNEY (1991) La Portuaria
- PROFESSOR SATCHAFUNKILUS AND THE MUSTERION OF ROCK (2008) Joe Satriani
- LA TRAMA Y EL DESENLACE (2010) MADERA DE DERIVA (2012) Jorge Drexler
- ZAZ (2010) Zaz

II | LA CONSTRUCCION DE SIGNIFICADO

-4 clases- 20, 23, 27 y 30 abr

18 a 19 hs | Clases Teóricas acerca de los subsistemas a articular y el reconocimiento del sitio y sus pre-existencias-

*20 –abr | Charla “La Ciudad como sistema complejo”.

*23 – abr | Recorrida en Tren La Plata - City Bell – La Plata.

*27 – abr | Charla “Cartografías y registros”.

19 a 22 hs | Construcción colectiva de cartografías a partir de los registros realizados y los aportes de otras disciplinas analizados.

III | LA FIESTA

-1 clase- 4 de mayo

18 a 19 hs | Enchinchada de las cartografías construidas.

19 a 20:30 hs | Exposición de los grupos, debate, reflexión y conclusiones.

20:30 a 21 hs | Participación del ensamble de Jazz “Barco Lento a China”.

21 a 22 hs | Recorrida por la exposición.

Los registros en video producidos por los equipos se encuentran en el

Canal Youtube Taller ASL | <https://www.youtube.com/channel/UCGME02Hf8DuVMrZzZJiJdbg>

CONCLUSIONES | SINTESIS DEL ENFOQUE CONCEPTUAL Y APORTES.

Hasta aquí, nos propusimos abordar el concepto de deriva “revisitado” junto a los enfoques citados como método para analizar el contexto urbano en el que se desarrolla un Proyecto Urbano - Arquitectónico.

Esta mirada conceptual y técnica consideramos, a partir de la experiencia, que puede ser utilizada de igual manera para analizar un entorno natural si esa fuese la implantación del proyecto.

Y, del mismo modo el concepto de deriva -incorporado por el estudiante como método de análisis- puede ser utilizado también para comprender o interpretar obras de arquitectura con situaciones análogas (sitio, programa) al ejercicio proyectual propuesto o a obras que por su carácter complejo o emblemático así lo ameriten.

Si bien la práctica propuesta se desarrolló en el nivel 6 del TVA n° 12, se considera posible de ser abordada en relación a los contextos mediatos de los sitios propuestos en cada nivel del TVA.

Su comprensión como un proceso de construcción de enseñanza – aprendizaje integral con reflexiones inmanentes a lo largo de los seis años del TVA, plantea su articulación en cada nivel a partir de la profundidad, y su correspondiente complejidad, en la articulación de los registros con los diferentes subsistemas de la estructura interna de la ciudad.

Se explicitan todos por la naturaleza inescindible del carácter complejo de la ciudad, pero a los fines pedagógicos y analíticos se plantea gradualmente la articulación, profundizando el reconocimiento de los dos primeros, OIKOS y URBS, en el CICLO BASICO, para sumar CIVITAS en el CICLO MEDIO y finalmente POLIS en el CICLO SUPERIOR del Plan de Estudios VI de la FAU UNLP.

Se considera que, si fueran escindible en el análisis de la situación posterior al acercamiento, la interpelación, las reflexiones y modos que se disparan desde el ejercicio, verificamos la contribución desde el hecho colectivo a la construcción personal de la práctica del proceso proyectual y a la construcción personal del pensamiento proyectual.

Asimismo, a fines del primer semestre se articularon las actividades curriculares del TVA n° 12 en los niveles 5to y 6to, metodológicamente desde la práctica propuesta, con los Proyectos de Extensión y Voluntariado Universitario “Habitando el Barrio Intercultural – Lote 27” y “Colectivo Producción Hábitat” y las Organizaciones sociales, educativas y gubernamentales que los integran, teniendo la localización una connotación muy importante, por ser una realidad geográfica regional y cultural muy diferentes a las locales.

La modalidad se planteó a partir de un ejercicio de tres clases, se propusieron ideas para modos de habitar en un contexto socioterritorial específico, donde se estructuró en el desarrollo de la práctica proyectual a partir de los tres momentos ya citados y explicitados, el juego, la construcción de significado y la fiesta.

BIBLIOGRAFÍA

Appleyard Donald, Lynch Kevin, Myer John R. (1965) The View From the Road. M.I.T. PRESS.

Argüello, Alejandro.; Sánchez, Jorge.; Lilli, Pablo. (2014) Propuesta pedagógica Taller Vertical de Arquitectura n° 12. Facultad de Arquitectura y Urbanismo Universidad Nacional de La Plata.

Benjamin, Walter (2005) Libro de los Pasajes. Ediciones Akal.

Debord Guy (1958) Teoría de la Deriva de Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte. Literatura Gris, 1999.

Gadamer, Hans Georg (1991) “La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta”. Ed. Paidós.

García Lorca, Federico (1992) Libro de Poemas. Editorial Losada.

Karol, Jorge (2010) La ciudad como sistema complejo. Taller de Teorías Territoriales y Planificación Territorial N° 1. Facultad de Arquitectura y Urbanismo Universidad Nacional de La Plata.

Krause, Vicente (2013) Presunciones. Ed. Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito 1.

Lynch Kevin (1998) La imagen de la ciudad. Editorial Gustavo Gilli.

McLean, K (2014) 'Smellmap Amsterdam: Olfactory Art & Smell Visualisation in Forbes, A & Chevalier, F (eds) Proceedings of the IEEE VIS 2014 Arts Program, VISAP'14: Art+Interpretation.

La clínica jurídica de derecho ambiental: humanismo, reflexión y el apren-dizaje cooperativo para la evolución como personas y como abogados.

❖ **GABRIELA M. COSENTINO** | gabimc3@gmail.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN: LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Los conflictos actuales, propios de la crisis civilizatoria exigen hoy más que nunca la formación de profesionales con una enseñanza básica más completa. Este desafío obliga tanto a los docentes como a los estudiantes y jóvenes graduados a esforzarse cada vez más en un universo progresivamente incierto, complejo y tecnificado.

En este contexto la humanización en el proceso de enseñanza universitaria, juega un rol fundamental por cuanto sólo el crecimiento interior de la persona le permitirá desarrollarse integralmente en todos los campos de la vida.

En el presente relato trataré de plasmar una experiencia pedagógica, que me tocó vivenciar - primero como estudiante-integrante y actualmente como abogada y coordinadora- y que tiene como base el enfoque humanista señalado. Se trata de la experiencia de trabajo en la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental, que se viene desarrollando desde el año 2008 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, enmarcado dentro del Programa de Extensión ²⁹ Clínicas Jurídicas de la citada Facultad.

Podría afirmar de modo anticipado que la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental es más bien una especie de laboratorio, jurídico porque se trabaja con esa materia, pero en donde se parte de la transformación de la persona, estudiante-profesional, a partir del diálogo y la interacción, para luego abordar con creatividad e innovación la resolución de casos reales.

Se busca en este trayecto de despertar individual y colectivo, que los integrantes de los equipos desde su campo de acción -el derecho ambiental- logren cuestionarse, percibir y ser concientes, en la medida de lo posible, acerca de las causas que generan la conflictividad, para concomitantemente avanzar hacia la búsqueda de herramientas - en nuestro caso el jurídicas- que generen una grieta en el sistema imperante y abran paso a posibles alternativas jurídicas que brinden solución a los conflictos concretos.

En honor a la brevedad, haré hincapié solamente en las bases que se fueron construyendo y los valores que la sostienen, y dan lugar a que fluya una práctica de trabajo distinta, superadora, centrada en la horizontalidad y el aprendizaje cooperativo. Esta dinámica de trabajo nos ha dado resultados ampliamente positivos por cuanto el crecimiento del equipo ha generado favorables transformaciones en sus integrantes, permitiendo el desarrollo personal y grupal, tanto desde el punto de vista humano como el profesional.

Esta innovación en la forma de aprendizaje es un sistema que puede aplicarse a cualquier carrera, más allá del campo del derecho, razón por la cual quiero compartirla con todos los presentes en esta jornada.

LA CLÍNICA JURÍDICA DEL DERECHO AMBIENTAL. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

Como se adelantó la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental forma parte del Programa Clínicas Jurídicas, de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, constituye una metodología de enseñanza.

Entre los objetivos primordiales del programa se encuentra el de ofrecer a estudiantes y jóvenes graduados un espacio de formación que les permita capacitarse, desarrollando a la vez destrezas, por medio del trabajo sobre conflictos reales, construyendo el caso y

patrocinado a los sujetos involucrados ante los estrados judiciales, en sede administrativa o legislativa.

Los conflictos con los que trabajan las Clínicas, son de tipo colectivo, es decir, aquellos en donde se superan los intereses individuales, están involucrados derechos de la colectividad y comprometido el interés público. Es la diferencia con el programa de los Consultorios Jurídicos Barriales, puesto que en ellos se trabaja con numerosos casos donde están involucrados intereses de particulares.

Si bien existen diferentes Clínicas con temáticas y particulares características, formulada esta descripción general, me limitaré sólo al abordaje del trabajo en la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental, puesto que es la experiencia que conozco en profundidad por haber transitado por ella desde sus orígenes hasta la actualidad.

Cabe destacar que la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental es una de las pioneras estando entre las tres que primero se crearon por Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 398 de la Facultad de Ciencias Jurídicas en el año 2007.

Conforme surge de la resolución que dio origen al Programa, la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental tiene por misión difundir y concienciar a la comunidad sobre la existencia, el alcance y la importancia de esta clase de derechos y las formas de defenderlos. Asimismo intervendrá en aquellos supuestos en que resulte necesario tutelar el ambiente y lo urbano-ambiental, sea que tal defensa propenda a proteger las generaciones actuales o bien a las futuras.

LA DINÁMICA DE TRABAJO EN LA CLÍNICA JURÍDICA DEL DERECHO AMBIENTAL. HUMANIZAR PARA ABOGAR

Como las demás Clínicas la nuestra, está sujeta a un reglamento, por lo cual los casos a tratar transitan previamente por un procedimiento interno que debe respetarse. Al describir dicho procedimiento me detendré en señalar las particularidades que hacen a la dinámica de trabajo de la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental.

Básicamente el procedimiento es el siguiente:

1- CONFORMACIÓN DE EQUIPOS:

Anualmente luego de una convocatoria que lleva a cabo la Secretaría de Extensión, por distintos medios, se conforman los equipos de trabajo con estudiantes y noveles graduados, entre diez y doce integrantes, previo proceso de selección. Los integrantes son entrevistados por el director, quien tiene en cuenta el perfil de los entrevistados.

Como integrante y actual coordinadora puedo afirmar que la Clínica Ambiental tiene como característica la heterogeneidad de sus integrantes en todo sentido. A veces el proceso inicial es lento por cuanto se trata de ensamblar todas las partes para que el equipo funcione fluidamente. Trascorrido el tiempo, que pueden ser a veces meses, el grupo va tomando identidad propia y pasa de ser un conjunto de personas a un equipo con intereses comunes que ellos mismo se van planteando, a través de la guía del director que como se explicará fomenta la interacción y el aprendizaje cooperativo, nunca imponiendo siempre proponiendo.

La lentitud y la reflexión -criticable en este sistema de vida donde todo marcha aceleradamente y hay que llegar (no importa como pero rápido) para pasar a la actividad siguiente- es un primer cambio en el modelo.

El esquema de "aceleración" se rompe en la Clínica Ambiental, porque se trabaja más en el proceso que en la búsqueda de un objetivo, pero que al final redundando en un resultado superador porque se rompen los esquemas clásicos de pensamiento y de acción.

Este proceso, esta aparente pérdida de tiempo, logra la generación de vínculos entre un grupo de desconocidos, resulta un salto cualitativo por cuanto permite la unidad en la diversidad, permitiendo que cada integrante aporte al proyecto que decida el del equipo desde una perspectiva diferente, contribuyendo al intercambio de ideas y a la generación de propuesta originales. Ha pasado que algunos integrantes se apartan porque entienden que prefieren seguir con el sistema que ya conocen o se sienten incómodos con esta modalidad a la que realmente no están acostumbrados. Otros siguen y continúan fluyendo.

2.- SELECCIÓN DEL CASO Y DISEÑO DE LA ESTRATEGIA:

Conformados los equipos sus integrantes, de manera consensuada y en base a una serie de pautas, seleccionan un caso y diseñan la estrategia para llevarlo adelante, el director orienta pero

no impone. El litigio que se realiza es un litigio estratégico, no es un hacer por hacer, sino que se privilegia la calidad por sobre la cantidad. Se busca innovar, proponer y llevar adelante acciones no intentadas, sentar un precedente, desafiar con un caso concreto al modelo imperante.

No debemos olvidar que es una Clínica de Derecho Ambiental, donde los potenciales demandados son grandes sujetos contaminantes. Los casos que se llevan adelante no son casos clásicos donde están en juego intereses individuales patrimoniales, están en juego un derecho de incidencia colectiva, el ambiente, y el bien de la comunidad que lo integra. Este tipo de procesos son por definición litigios complejos, porque la materia es compleja, se trata sin ánimo de ser redundante de conflictos ambientales, donde hay una desigualdad entre las partes, débiles -que la Clínica propugna proteger a través del patrocinio letrado- versus poderosos.

Se propicia la tarea interdisciplinaria y el vínculo con otras Facultades, además de la interacción con los actores involucrados, por cuanto la complejidad de la materia requiere una formación holística, que se nutre del contacto con la realidad y los diversos saberes.

3.- APROBACIÓN DE LAS AUTORIDADES: SELECCIONADO EL CASO Y DISEÑADA LA ESTRATEGIA, DEBE SE ELEVARSE AL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD PARA SU APROBACIÓN.

4.- DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA: APROBADO EL CASO, EL EQUIPO DE TRABAJO COMIENZA A PRESTAR LOS SERVICIOS JURÍDICOS EN BASE A LA ESTRATEGIA DISEÑADA.

Paralelamente se llevan adelante los casos ya iniciados por los equipos de los años anteriores.

CONFORMACIÓN DE LA CLÍNICA JURÍDICA DE DERECHO AMBIENTAL: REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.

La Clínica Jurídica de Derecho Ambiental ha ido mutando junto a sus integrantes desde su creación. Como se adelantó la metodología de trabajo esta centrada en la horizontalidad y el aprendizaje cooperativo. Nuestra Clínica, se integra con un director, una coordinadora, estudiantes de la carrera de abogacía próximos a recibirse y nóveles graduados (entre estos últimos se designan responsables para el seguimiento de los casos abordados).

En la actualidad el equipo suma un total de dieciséis integrantes, separados en dos subequipos, los nuevos integrantes que ingresan cada año y los que vienen trabajando con los casos ya iniciados, ambos subequipos transcurrido un lapso de tiempo confluyen en la realización de proyectos en común.

1.- EL EQUIPO:

Hay un director e integrantes, no hay roles asignados, se reparten las tareas. El liderazgo pertenece al equipo. Se construye el conocimiento entre todos. Si bien hay funciones distintas tanto el director como el coordinador y los responsables del seguimiento de los casos se comportan horizontalmente.

2.- EL DIRECTOR:

Abogado, graduado de nuestra casa de estudios, con basta trayectoria en litigios complejos, precursor en materia de derecho ambiental, docente experimentado, autor de libros y de textos académicos.

Favorece la creación de vínculos entre los integrantes, con la confianza desaparece la competencia y aparece la cooperación.

Orienta, no impone; ayuda a ordenar ideas, a elegir opciones, a pensar alternativas, a que cada integrante ofrezca lo mejor de sí mismo.

Estimula la interacción, la escucha activa, logra que el grupo se convierta por sí solo en un equipo.

Otorga a los proyectos que se diagraman una perspectiva diferente, generando un plus, se integra al equipo como uno más.

Facilita el aprendizaje, brinda dosificadamente fuentes de información para que cada integrante sea artífice de la construcción de su propio conocimiento.

Evita aplacar con sus saberes el desarrollo del resto del equipo, todo lo contrario, permite la expansión del pensamiento creativo.

Motiva con su experiencia, sin imponer; ubica a los integrantes ayudándoles a enfocarse en las tareas; brinda competencia técnica, sugiriendo material de lectura (legislación, doctrina y jurisprudencia).

Evita el dogmatismo y el enciclopedismo; logra que ningún integrante se “trague la pelota”, como se diría en la jerga futbolera, para la pelota circule y juegue todo el equipo.

3.- LOS INTEGRANTES (ALUMNOS Y GRADUADOS):

El equipo actual se integra con alumnos y graduados, predominan en número integrantes mujeres. Se llevan a cabo encuentros una vez por semana. Se valora la puntualidad, la presencia, la continuidad, la responsabilidad y el compromiso.

Como se mencionó se trabaja en dos tiempos, con grupos de integrantes nuevos que se seleccionan cada año y los que van quedando para el seguimiento de lo iniciado. Transcurrido un tiempo los nuevos integrantes se integran con los de años anteriores para la realización de proyectos en común.

Los integrantes seleccionan un caso, que buscan o llega a su conocimiento por diversos medios, por ejemplo periodísticos. Elegido el tema comienzan su abordaje, se trabaja grupal e individualmente, no se imparten clases, se sugiere material de lectura, pequeños pasos para lograr el desarrollo de las tareas que ellos mismos se han impuesto.

En la actualidad existen dos abogadas designadas para el seguimiento de los casos, elegidas por los propios miembros del equipo para que focalicen en la realización de tareas puntuales, se suelen formar subgrupos de trabajo de dos o tres integrantes, cuyas actividades luego son puestas en común y se integran a las de los demás subgrupos.

4.- LA COORDINADORA:

Es quien escribe este relato, me presenté a la primera convocatoria que se llevó a cabo en el año 2008, en el 2013 me designaron coordinadora, actualmente soy la integrante más antigua, después del director.

De acuerdo a mi experiencia puedo decir que coordinar la Clínica Jurídica de Derecho Ambiental es una tarea fascinante y a la vez compleja y silenciosa. Se trata de encaminar las acciones, de que todo marche para que los fines en común se lleven adelante, pero sin imponer, sin creerse ni líder ni autoridad, tratar de motivar, fomentar el aprendizaje cooperativo y la solidaridad entre los miembros.

El coordinador contribuye con el director en las tareas organizativas, ayuda a todo el equipo a interactuar y en las actividades que se realicen pero al mismo tiempo es uno más.

Se pretende que cada integrante desarrolle su capacidad de auto liderarse, sin esperar que alguien, con más trayectoria o antigüedad, con mayor carisma o con prepotencia le diga lo que tiene que pensar o lo que tiene que hacer, se trata de brindar espacio de libertad a cada integrante para que el equipo fluya sin imposiciones.

Básicamente el coordinador trata de coadyuvar para que se cumpla lo programado y en los tiempos propuestos, es decir busca que las cosas simplemente salgan. Ayuda a cada uno de los integrantes a complementarse y se fusiona con el equipo, siguiendo la horizontalidad del mismo modo que lo hace el director.

Es una tarea de observación, atención y participación en todo, ordenar y asignar las actividades, complementar, ayudando sin avasallar, sin imponer, sin abrumar. A veces es una tarea casi invisible aunque demandante porque no se ve, salvo si algo no sale, pero siempre ampliamente gratificante sucedan o no las cosas que se plantearon. Se trata de transitar con el equipo, es un retransitar.

LA EVOLUCIÓN: ALGUNOS RESULTADOS Y PROYECTOS EMPRENDIDOS

Siguiendo la metodología descrita se ha generado un equipo de trabajo, cohesionado y con identidad propia pero, que se sigue transformando, propiciándose para ello la interconexión con los alumnos y graduados que en el futuro se vayan sumando.

Se busca el desarrollo del equipo y que dentro del equipo cada integrante crezca se transforme positivamente, despertando sus mejores cualidades, lo cual redundará en su beneficio y el de todos.

Estos son algunos temas en los que hemos y estamos trabajando: causas judiciales (contaminación de laguna, por vertido ilegal de efluentes cloacales por parte de la empresa ABSA; contaminación con residuos industriales por parte de YPF SA, en la reserva parque paseo del bosque de La Plata; contaminación y daño a la salud por aplicación ilegal de agroquímicos en la localidad de Guernica partido de Presidente Perón; realización de dictámenes jurídicos a solicitud de guardaparque de la Provincia de Misiones por proyecto de camino vehicular que atravesaría un parque provincial; dictamen sobre los alcances de las normas de presupuestos mínimos en relación a una resolución del Consejo Federal del Medio Ambiente; publicaciones de textos académicos en Revista Nacional de Derecho Ambiental (relativos al Ambiente en el nuevo Código Civil y Comercial y comentarios a fallos).

Cabe destacar que los casos judiciales permitieron a los integrantes litigar en distintos fueros de la justicia provincial y federal y en distintas instancias (los casos tramitan y tramitaron por el Fuero Civil y Comercial, Penal, Contencioso Administrativo –primer instancia- , Cámara de Apelación en lo Civil y Comercial, Cámara en lo Contencioso Administrativo, Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires; Fuero Federal Civil, Comercial y Contencioso Administrativo –primer instancia- ; Cámara Federal de Apelaciones y Corte Suprema de Justicia de la Nación).

CIERRE

Esto fue una síntesis de nuestra experiencia, me gustaría ahora darles la palabra a los que siguen, para escuchar también sus propuestas y enriquecer la nuestra.

Relato de experiencia pedagógica: "Seminario de integración"

❖ **AGUSTINA GUBIA** | gubiaagustina@hotmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

PRESENTACIÓN

La materia en la cual me encuentro, Administración en Trabajo Social, se ubica en el último año de la carrera. Esto genera que la misma sea pensada, teniendo en cuenta la próxima salida laboral al campo profesional de los estudiantes. Este dato no es menor ya que el Programa se estructura y se piensa en función de esta característica. *Los contenidos procedimentales y actitudinales buscan que el estudiante pueda hacer jugar todos los conocimientos y experiencias incorporados a lo largo de la carrera, integrando a ellos los enfoques y metodologías que la especificidad de la asignatura puede aportarles, pensando en la consolidación de competencias y habilidades que efectivamente le permiten participar del proceso de formulación y gestión de políticas públicas, en cualquiera de los niveles o sectores del ejercicio profesional que decida luego insertarse*³⁰.

A modo de presentación, desde el año 2005 me desempeño como ayudante diplomada concursada de la materia Administración en Trabajo Social de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social-UNLP. Se trata de una materia anual, cuya cursada se divide en espacios Teóricos y Prácticos, siendo los primeros obligatorios para aquellos que promocionen. En su organización, se encuentra un total de cuatro prácticos a cargo de Ayudantes Diplomados y adscriptos, y dos teóricos dictados por la Profesora Titular. Además la organización de la

³⁰ Programa de Administración en Trabajo social- año 2015.

cursada contempla actividades extras dirigidas para los estudiantes que promocionan la materia, a cargo de la Profesora Adjunta.

Como equipo de cátedra realizamos reuniones semanales donde organizamos y planificamos los Trabajos Prácticos, como así también, reuniones del equipo de cátedra completo donde se terminan de acordar lineamientos generales.

A partir de esos encuentros a finales del año 2009, mientras cumplía con el interinato del cargo de Jefa de Trabajos Prácticos, planificamos la tarea de enseñanza y como parte de un proceso de reflexión acerca de la misma, nos planteamos de qué manera podíamos resolver lo que considerábamos un problema, vinculado a ciertas dificultades de los estudiantes para identificar lo trabajado (temas/ conceptos vistos) en los Prácticos como parte de un proceso, esto mismo ha sido el resultado de varias evaluaciones realizadas con los estudiantes en años anteriores. Es así que decidimos proponer junto con la profesora adjunta la realización de un encuentro a realizarse en el marco de los trabajos prácticos, un espacio ampliado al cual hemos llamado *Seminario de Integración*.

El mismo, es pensado como un espacio de síntesis entre lo aprendido y el abordaje y análisis de la realidad social utilizando los elementos de la Planificación Estratégica Situacional (tema central que se aborda durante este primer cuatrimestre) por parte de los estudiantes.

Este encuentro está previsto realizarse en el cierre del primer cuatrimestre; en él se abordaran los temas trabajados en los TP. Será un espacio de encuentro en el cual se procesaran los contenidos trabajados tanto en Prácticos como en Teóricos de manera diferente, llegando a profundizar contenidos curriculares.

Lo que se espera es generar una dinámica sustantivamente diferente a la que se desencadenó en cada uno de los prácticos previos, a efectos de que este espacio se presente como una instancia de 'nueva totalidad' (por eso el desafío de buscar una modalidad que no se visualice como sumatoria lineal de ejercicios parciales anteriores)

En este sentido, se buscaría interpelar a estudiantes y equipos de práctico, proponiendo situar a todos en una posición diferente respecto de las modalidades habituales, a partir de modalidades diferentes, a las que se dan en los espacios de prácticos, reflejadas en las presentaciones que los estudiantes realizaran. En ese encuentro serán los estudiantes

quienes manejaran el espacio, exponiendo por grupo diferentes piezas elaboradas por ellos como forma de presentar la temática abordada en el seminario. Esto es trabajar los diferentes textos utilizando el cuerpo (sketch), elaborando un video o un mural, entre otras posibilidades. En este sentido decimos que se plantearan posiciones diferentes respecto de lo que se da en los prácticos, ya que docentes y estudiantes serán observadores y participantes de lo que allí surja. Los equipos de docentes de cada práctico, acompañaran en la elaboración de las piezas didácticas elaboradas y elegidas por los grupos, asesorando en lo que estos requieran para llevarlo adelante.

Como expresa Litwin (2008)

“...Las estrategias que despliegan los docentes para favorecer los procesos de integración por parte de los estudiantes son parte de los procesos reflexivos, tales como los procesos de descripción interpretación o valoración, que deberían estimularse en el aula...la integración es una entre tantas estrategias, pero al analizar el campo de conocimiento son esos procesos de mayor abstracción los que permiten dar cuenta de una mejor comprensión de un campo. Integrar, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido, en síntesis, desde la perspectiva del conocimiento, integrar es, relacionar”(p. 72)

Al decir de Lucarelli A. (2004) *“la búsqueda de lo alternativo en lo metodológico a partir de considerar al estudiante desde perspectivas que destacan sus posibilidades cooperativas, creativas”.*

EL SEMINARIO COMO DISPOSITIVO INNOVADOR

Este dispositivo fue creado con la idea de llevar adelante una actividad “diferente” que se encontrara a mitad de camino, un ejercicio de sistematización y contrapunto analítico entre marcos teórico metodológicos y experiencias (tanto del equipo docente, en términos de trayectorias profesionales y vivencias laborales relacionadas con los temas en discusión; como de los propios estudiantes, desde las percepciones y aprendizajes recogidos a lo largo de las prácticas pre- profesionales y demás instancias de formación).

El seminario es reconocido desde el equipo de cátedra como un proceso que recorre etapas pero que no es lineal (etapas de gestación, implementación, institucionalización) En este

sentido hemos decidido, desde el equipo, trabajar con el seminario realizando modificaciones que permitan mejorar la propuesta, ya que luego de su puesta en marcha, evaluamos algunas cuestiones de forma pero sobre todo organizativas (vinculadas por ejemplo a los tiempos de las presentaciones grupales, la organización de esas presentaciones, etc.) y decidimos volver a encarar ese dispositivo, potenciándolo aun mas. Cada año en que se implementa se lleva a delante la evaluación del mismo, docentes y estudiantes evaluaran el funcionamiento del Seminario, logrando así generar una retroalimentación que permita modificar lo necesaria para volver a llevar a cabo este formato.

Tomo a la propuesta del seminario como una estrategia innovadora rescatando a Litwin (2008), cuando menciona que *“una innovación educativa es toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados”*(p.65). El seminario es una experiencia novedosa, ya que se trata de un espacio diferente a los que se encuentran en la cursada, donde los roles tanto de los estudiantes como de los docentes son distintos, como así también el dispositivo que se piensa para abordarlo.

Al decir de Litwin (2008), intentamos *“crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas, de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes y docentes por igual”*(p. 69)

Lo pensamos como un espacio de encuentro, reflexión-acción, reelaboración, y recreación colectiva. La propuesta realza el valor de lo creativo, lo lúdico que se propone a los estudiantes para trabajar en el encuentro, siendo una de las cuestiones más novedosas implementadas, en el sentido de que es algo diferente a la manera de trabajar en los trabajos prácticos y que viene a “romper” eso que se daba, generando así también nuevos aprendizajes.

EL SEMINARIO COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN

En cuanto a definirlo como “Integrador”, lo que buscamos es completar un todo con las partes que faltan, hacer que algo o alguien pase a formar parte del todo, una acción y efecto de incorporarse o unirse a un grupo para formar parte de él. Se espera no solo integrar contenidos que han sido vistos en los TP durante el 1er. Cuatrimestre, sino también generar un espacio de encuentro donde todos los equipos de prácticos se unan en una actividad en

común; tomando *“a la estrategia de integración en la enseñanza como aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos... una estrategia de trabajo grupal se justifica porque promueve actividades de integración...”*(p.70- Litwin- 2008) en este caso intentando integrar:

- Conceptos y nociones
- Entendimientos / apropiaciones diferentes
- Marcos teóricos/realidad actual
- Inserciones y/o focos de interés diferentes para la práctica del Trabajo Social.
- Personas (grupos de distintos teóricos y prácticos, personas que nunca trabajaron juntas, docentes y estudiantes, etc.)

Finalizando, es importante mencionar que la elaboración de estas presentaciones es acompañada por los equipos docentes; los estudiantes tienen el espacio de los prácticos (al menos dos encuentros) en donde a partir de la información recabada, se proponen preparar la presentación que realizarán en el momento del encuentro. Esto genera que el equipo docente se involucre también con estas producciones y sean presentadas en conjunto con los grupos.

A partir de esta estrategia pensada para la elaboración es que se logra la integración de personas mencionada, ya que el equipo docente y los estudiantes se conforman en un mismo grupo “que tira” para el mismo lado. Asimismo dicha integración se dará también en el momento mismo del encuentro en donde se encontraran todos los prácticos, participando de una misma actividad.

REFLEXIONES FINALES

La propuesta analizada en el presente trabajo ha sido llevada a cabo varios años en la cátedra en la cual me encuentro por lo que es posible reflexionar acerca de lo que ha

generado para el equipo de cátedra, la elaboración de la propuesta o si se quiere el reajuste que de la misma se ha hecho.

El proceso de elaboración de la propuesta, constituyo algo innovador al interior de la cátedra, no solo por el dispositivo pedagógico en sí y sus características; sino también por la forma en que se ha construido conjuntamente.

Desde su surgimiento (detección e identificación de la situación problema) hasta la construcción de la estrategia para responder a la situación identificada, en los prácticos se realizo un trabajo "extra", tanto de planificación como de producción en el aula en donde el equipo docente y los estudiantes, pensaban, diseñaban lo que luego se expondría en el Seminario. Esto genero el involucramiento de las docentes, cada uno de ellas tenía a su cargo el acompañamiento del grupo. Se generaban así procesos diferentes a los que acontecían en cada practico del cronograma habitual, el trabajo en el aula se planificaba distinto y los roles también eran otros.

Pienso que lo realizado se vincula con el diseño de un trayecto significativo de enseñanza a partir de haber elaborado por escrito, en conjunto con la Profesora Adjunta (y en colaboración con el equipo docente en general), la propuesta del Seminario de Integración, propuesta pensada e implementada en la cátedra de la cual formo parte.

Al decir de Gimeno Sacristán (1993) *"los planes del profesor discutidos y conocidos por los alumnos son una forma de comprometerlos en la actividad, comunicarles su sentido, proponiéndoles una lógica que no se legitima por la simple autoridad del docente sino por su sentido..."*(p. 318), funciona como un contrato. En este sentido puede ser pensado como una decisión que permita –junto con otras- crear condiciones para que la innovación arraigue.

En función de esto último, en los prácticos se trabaja la preparación del encuentro en relación de esa propuesta que se entrega a los estudiantes, se ve punto por punto para, a partir del entendimiento de lo que se espera, se comience a construir.

BIBLIOGRAFÍA

Follari, R. y Soms, E (1994). La práctica y la formación profesional. Bs. As. Humanitas.

Fumagalli, L. (2000) Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. Artículo presentado en, Seminario Internacional: La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación OIE / ANEP, Uruguay.

Fullan, F. (2002): "Los nuevos significados del cambio de educación". Madrid. (primera parte). Octaedro

Gimeno Sacristán en "Ámbitos del diseño" (en: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) Comprender y transformar la enseñanza, 2da edición, Madrid. Morata.

Litwin E. (2008) El Oficio de enseñar. Condiciones y Contexto. Cap. 4 "Reflexiones en torno a cómo enseñar". 1era. Edición. Editorial Paidós.

Lucarelli E. (2004) Las innovaciones en la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria- Universidad nacional del Sur.

Material brindado en las clases del Taller: Prácticas de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria- UNLP (primer semestre 2011)

Programa de la materia Administración en Trabajo Social, año 2015. Carrera Licenciatura en Trabajo Social. UNLP.

Experiencias sobre alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

❖ **MARINA LAURA LANFRANCO VAZQUEZ** | mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente versa sobre algunos aspectos vinculados a mi trabajo final de Especialización en Docencia Universitaria, titulado: "Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata", presentado en el año 2014 bajo la dirección de Graciela Cappelletti.

El mismo, se enfocó en mi labor docente en dos asignaturas del último tramo de la carrera de Abogacía: Derecho de la Navegación Cát. II y Derecho Agrario Cát. II.

En ese marco, me interesó observar las problemáticas vinculadas a la "alfabetización académica", especialmente en su fortalecimiento en el aula (Carlino, 2005).

Considero que reviste una importancia primordial tal fortalecimiento ya que, el lenguaje escrito, constituye una de las herramientas esenciales de comunicación y trabajo para los profesionales del derecho.

Para ello, se ha construido un marco teórico sobre la base de investigaciones previas.

También se ha indagado sobre la propia actividad docente destacando el papel protagónico de la alfabetización académica como estrategia válida, positiva y con efecto multiplicador, en el contexto áulico (Morán Oviedo, 1986; Carlino 2005; Camilloni 1995).

ESTRATEGIAS

Al trabajar con los estudiantes en el aula y proponerles la realización y valoración de sus propios textos académicos como material de estudio (Conf. Carlino, 2001, Carlino 2002), se intentó generar confianza en ellos mismos, como lectores críticos y como autores de sus propios escritos.

Para ello, se ha trabajado sobre distintas estrategias:

- Pruebas diagnósticas,
- Trabajos prácticos individuales y grupales; en el aula y domiciliarios
- Guías de lectura y lecturas en el aula
- Evaluaciones
- Reescrituras de trabajos prácticos
- Encuestas.

Me he valido del entorno virtual que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales ha diseñado y puesto a disposición del cuerpo docente, en el marco de las denominadas *cátedras virtuales* (<http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/>).

En cada *cátedra virtual* a su vez, se pone a disposición de los estudiantes el material que pueda servirles, tanto a aquellos que pertenecen al régimen de curso por promoción como también aquellos que eligen rendir la o las asignaturas bajo modalidad libre. Esto es importante de mencionar porque en la carrera de Abogacía los estudiantes pueden optar por esta segunda modalidad en tantas materias como deseen, y el entorno *cátedras virtuales*, aparece como una interesante puerta de entrada a material bibliográfico y didáctico, sistematizado y actualizado por los docentes que administran cada uno de sus espacios. No obstante lo dicho, en este trabajo se ha utilizado el entorno *cátedras virtuales*, como extensión del trabajo en el aula.

Una serie de prácticos y guías de lectura disponibles en *cátedras virtuales*, ya se habían diseñado con anterioridad a la realización de este trabajo de Especialización (TFI) y puesto a disposición de los estudiantes tanto de Derecho de la Navegación, como de Derecho

Agrario, Cátedra II en el *Espacio de la Prof. Titular* (en este último caso, la mayoría de la información disponible era material bibliográfico, links a páginas de interés, etc. El grueso de material didáctico por mí diseñado, pertenecía a la otra asignatura).

A partir del material que ya existía y con el incentivo de profundizar mi base teórica y de ponerle “nombre y apellido” a mis propias prácticas, si vale tal expresión, comencé a sistematizarlas con distintas herramientas didácticas para poder trabajar *a conciencia* en alfabetización académica, con coherencia entre el pedido y el objetivo esperado (Bernstein, 1988).

Los grupos de estudiantes de las dos asignaturas en las que me encuentro inserta eran muy disímiles en número en ese momento, aunque ambos grupos transitaban la parte final de la carrera de Abogacía.

Los grupos de Derecho de la Navegación, generalmente han sido en número reducido, reunidos en una comisión bajo el régimen de curso por promoción, y el de Derecho Agrario se trataba de un gran grupo de estudiantes que reunía tres comisiones de profesores adjuntos en una clase teórica semanal de la profesora titular. En ese espacio me desempeñaba en mi rol de auxiliar docente.

Claramente las necesidades de ambos grupos eran diversas, y el desafío estaba dado por poder instrumentar actividades tanto de lectura como de escritura acordes a esas necesidades adecuadas a ambos espacios.

Considero que el lenguaje jurídico, como todo lenguaje técnico, requiere de una utilización apropiada y una práctica permanente que debe iniciarse en el proceso de formación universitario, donde debe *darse tiempo* para que cada estudiante pueda *apropiarse* de él, hacerlo suyo (Limón y Carretero, 1997; Fucito, González y Cardineaux, 1995).

Pero no es solo tiempo. Se requiere de un hacer.

De allí que el interés estuvo centrado en fortalecer la alfabetización académica sobre todo, en el aula de manera presencial, profundizándola en actividades de lectura y escritura a los efectos de potencializar habilidades y capacidades de los futuros abogados (Palacio, 2010).

Aparece como elemento fuerza, protagónica y necesaria, la activa participación de los estudiantes en el aula, como forma de valorización de dicho espacio presencial, donde los

estudiantes se consideren verdaderos protagonistas de sus propios textos académicos y no meros glosadores o escribas de los discursos del profesor (Alvarado y Cortes, 1999; Carlino 2001 y Alvarado y Setton, 2009).

Al trabajar con la literatura especializada para construir el marco teórico de mi TFI surgió como punto de partida la siguiente afirmación:

“Para favorecer la construcción de conocimiento se requiere de un “hacer efectivo” por parte de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, el que se ve fortalecido por la realización de actividades de lectura y escritura, esenciales para los diversos ámbitos de incumbencia de la profesión jurídica”.

En esa línea, uno de los objetivos específicos diseñados, se trataba de analizar los instrumentos para aplicar en el aula y en su caso reformularlos para su perfeccionamiento, así como también diseñar nuevos.

UNA DE LAS EXPERIENCIAS EN LA ASIGNATURA DERECHO DE LA NAVEGACIÓN

A los fines de compartir en esta reseña destacamos una de las experiencias realizadas y analizadas en el TIF para el grupo reducido de estudiantes de Derecho de la Navegación del curso por promoción, en una suerte de nuevo trabajo práctico producto de la evaluación de las propias prácticas, cuya experiencia aquí se comenta brevemente.

Promediando la asignatura, luego del primer examen parcial y una vez que logré advertir que ciertos contenidos dados de manera expositiva y sobre los cuales habíamos realizado trabajos prácticos escritos y orales, no habían sido integrados unos con otros, advertí la necesidad de fortalecer los mismos, orientados hacia su integración y comprensión. En una suerte *diario de clase* se explica a continuación el fundamento de esta observación (Porlán, 1991).

En una oportunidad solicité a los estudiantes que recuerden determinada solución jurídica para un tema en concreto. Ellos no lograron hacerlo verbalmente, luego de invitarlos a que relacionen esa cuestión con temas ya dados y con el material en la mano (teniendo en cuenta conocimientos previos de la materia y de otras materias, Limón y Carretero, 1997; Stone Wiske 1999 y Carlino 2004); pensé en que sería mejor fortalecer ese aspecto con un

cuadro comparativo por escrito que integre los temas dados. De tal forma fue diseñado para cubrir ese faltante un trabajo práctico nuevo.

A continuación se ingresa el ejemplo de Trabajo práctico de análisis comparativo de normativa de Derecho de la Navegación por agua y navegación por aire.

Cuadro N° 1 Trabajo práctico de análisis comparativo de normativa de Derecho de la Navegación por agua y navegación por aire.

Elaboración de un cuadro comparativo sobre la normativa vigente de los contratos laborales del derecho de la navegación por agua y del derecho aeronáutico, interna e internacional con más sus convenios colectivos de trabajo vigentes.

Al hacerlo, prestar especial atención a las normas que legislan los aspectos públicos y los aspectos privados de cada contrato.

Este trabajo práctico ha sido diseñado a los efectos de construir el marco normativo que se aplique a cada relación laboral. El mismo se encuentra disperso y se desprende de diversos ordenamientos y normas escritas.

Considero que fue una estrategia interesante ya que en el proceso de corrección, en algunas devoluciones a los estudiantes, se les ha repreguntado de forma no indicativa sobre cierta información faltante, no dando la respuesta ni indicando que estaba mal o bien, y en su mayoría lograron completar la información de sus cuadros. En el caso más dificultoso fueron necesarias dos devoluciones o repreguntas, en una suerte de "reescritura" (Carlino, 2003).

Según los resultados obtenidos de la evaluación de los mismos y retomando esos temas en clases posteriores se noto más claramente la integración de los temas, por tanto pude considerar que la nueva estrategia había funcionado positivamente.

ESTRATEGIA DE TRABAJO ESCRITO PARA UNA CLASE MULTITUDINARIA EN LA ASIGNATURA DERECHO AGRARIO.

Como se mencionara con anterioridad, esta estrategia, fue puesta en práctica para la clase de la Prof. Titular de la Cátedra II Derecho Agrario, Dra. Marisa Adriana Miranda. Fue necesario diseñar un trabajo especial para ser resuelto por un grupo de estudiantes que reunía en plenario a tres comisiones. Para ello, se ha buscado una forma de extractar las ideas de los mismos en un formato de escrito que, a su vez, sea pasible de ser analizado.

La estrategia ha sido la siguiente: luego de la exposición por parte de la Prof. Titular de un tema previamente asignado para la clase (en este caso, versaba sobre el Concepto de Derecho Agrario, alcances e implicancias del mismo), se solicitó a los estudiantes que en un breve escrito indiquen cuales han sido las ideas centrales sobre las que había rondado la clase, a los efectos de resumen o síntesis que permita recuperar los elementos principales dados (para poder identificar si lo han comprendido y de qué forma) para que luego puedan utilizarlos para vincular próximos temas (Stone Wiske, 1999). Este tipo de *trabajos síntesis* son muy interesantes para identificar luego en la bibliografía recomendada las ideas centrales que sirven como ordenadoras o estructurantes de cada tema.

A los efectos de realizar un análisis adecuado, se ha tomado una muestra de la siguiente forma: De cada comisión se tomaron 10 escritos, haciendo un total 30 escritos para analizar sobre un universo de 89 escritos correspondientes a todos los estudiantes presentes en esa clase, y que, a su vez, escribieron y presentaron sus resúmenes (Carlino, 2004).

En base a esos escritos, se pudieron conformar categorías según las respuestas de los estudiantes, como habían comprendido y como consideraban según sus propias palabras, al Derecho Agrario (Stone Wiske, 1999).

De las respuestas analizadas surgieron las siguientes categorías, no excluyentes entre sí, entendiendo al Derecho Agrario como:

- Disciplina o rama jurídica (no necesariamente autónoma)
- Disciplina autónoma del resto del derecho
- Conjunto de normas

- Objeto de la misma la regulación y/o estudio de:
 - Actividad agraria y actividad conexas
 - Protección de los recursos naturales
 - Propiedad agraria
 - Producción
 - Relaciones entre los sujetos agrarios
 - Relaciones entre la sociedad y la naturaleza
 - Relaciones de consumo

Cuadro N° 2 Resultados cuantitativos arrojados por las respuestas de los estudiantes de Derecho Agrario

El derecho agrario es entendido como:	Comisión 3	Comisión 4	Comisión 5
-disciplina o rama del derecho que estudia...	5	3	7
-Disciplina autónoma	3	-	5
-Conjunto de normas	6	7	6
Que tiene como objeto:			
-Actividad agraria y conexas	8	7	3
-Protección de los recursos naturales	2	2	6
-Propiedad agraria	1	1	-
-Producción	-	4	6
-Relaciones entre los sujetos agrarios	7	8	7
-Relaciones entre la sociedad y la naturaleza	1	6	5
-Consumo	2	1	-

Puede observarse del cuadro anterior que prevalece la mirada sobre una rama del derecho, en su faz de *ordenamiento jurídico o conjunto de normas*, antes que verla como *disciplina que*

estudia determinadas relaciones jurídicas además de la normativa escrita (Ninno, 2007; Miranda 2006; Miranda 1997; Miranda 1994).

El objeto de esta rama por lo extractado de los escritos de los estudiantes, parece dividirse en una serie de ítems que no se excluyen entre sí pero que parecen hacer foco en la producción, la actividad agraria y sus actividades conexas, así como también, las relaciones jurídicas que de ella surgen entre los diversos sujetos e institutos de la actividad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Se podría decir que el fortalecimiento de la alfabetización académica resulta esencial, sobre todo a través de trabajos de lectura y escritura en el aula, los que benefician a los estudiantes y coadyuvan a la comprensión lectora y la escritura; ambas habilidades sumamente necesarias para el futuro profesional próximo.

El marco teórico de referencia que se ha utilizado, ha dado fundamento a las ideas propias se han planteado como propuesta de mejora, a partir del cual he podido valerme desde el punto de vista teórico-metodológico para probar, diseñar, rediseñar y analizar distintos elementos de trabajo.

Modestamente considero que facilitar estas instancias implica, a su vez, autorizar a los estudiantes a expresar sus opiniones en un ámbito ameno y de confianza.

Esa confianza se prueba clase a clase con el trabajo diario, con los pequeños avances de cada uno, donde se los puede observar, más sólidos y con más confianza en sí mismos, trabajando con la fundamentación jurídica como base teórica y metodológica.

En el caso de la estrategia diseñada para clases multitudinarias para estudiantes de Derecho Agrario, resultó complejo tomar una muestra de real comprensión de un tema estudiado o incluso en el caso de análisis, más difícil aún un tema expuesto en una clase teórica.

No obstante, la aplicación de esa estrategia ha arrojado resultados muy interesantes y sobre todo heterogéneos, donde prevalece el derecho escrito y la norma como sinónimo de derecho o fundamento basal del sistema jurídico.

Merece una mención especial, la utilización del entorno *cátedras virtuales* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, como extensión del trabajo en el aula.

Este particular recorrido sobre las problemáticas de mi interés, dista de ser un ciclo cerrado.

Solo da cuenta de un recorrido.

Se trata de mis propias prácticas que en el afán de mejorarlas, de aprender y enseñar de manera significativa, he valorizando especialmente la alfabetización académica en el espacio áulico.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado M. y Setton Y. (1998) *"Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito"* en *Versiones 9*.

Alvarado M. y Cortes M. (2000) *"La escritura en la universidad. Repetir o transformar"* en *Ciencias Sociales. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, N° 43*.

Bernstein B. (1988) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*, CIDE Santiago de Chile.

Camilloni A. (1995) *"Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior"* en *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Didáctica de nivel superior" universitaria, Universidad de Valparaíso, Chile*.

Carlino P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Fondo de Cultura Económica.

Carlino P. (2001) *"¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades"* en *Lectura y Vida, Revista de la Asociación Internacional de Lectura, a 23, N° 1*.

Carlino P. (2002) *"Leer, escribir y aprender en la Universidad: como lo hacen en Australia y por qué"* en *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología / UBA, año 7, N° 2*.

Carlino P. (2004) *"Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas"* en *Propuesta Educativa, 26 p. 22 a33*

Carlino P. (2004) "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad" en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura (ISSN 0325-8637)*, año 25 N°1.

Carlino P. (2004) "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria" en *Educere*, año 5, 26, p. 321-327.

Carlino, P. (Coord) (2004) *Textos en contexto*, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.

Fucito F., González M. y Cardinaux N. (1995) *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata*, Producción Gráfica, Buenos Aires.

Limón M. y Carretero M. (1997) "Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En *Construir y enseñar ciencias experimentales*, AIQUE, Buenos Aires.

Miranda M. (1997) *Temas Agroambientales*, Editorial de la UNLP La Plata

Miranda M. (1994) *Los recursos naturales en el derecho agrario*, Librería Editora Platense, La Plata.

Miranda M. (2006) *Negro sobre verde (Agroquímicos, horticultura y sustentabilidad ambiental en el Derecho argentino) (tesis doctoral)*, La Plata

Morán Oviedo P. (1986) *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza – aprendizaje en perspectiva de la didáctica crítica*, en Panzsa M. y otros *Operatividad de la didáctica*, México

Nino C. S. (2007) *Introducción al análisis del derecho*, Editorial Astrea, Buenos Aires.

Palacio, S. (2010) *Pedagogía Jurídica. Elementos para la formación de los abogados*, Federación Argentina de Colegios de Abogados, Buenos Aires.

Porlán, R. (1991) *El diario del profesor Díada Sevilla*, disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/Innovacion/ElInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T213diariodeclase#2>

Stone Wiske M. (1999) (compiladora) *La enseñanza para la comprensión*, Editorial Paidós, Bs As.

La experiencia del Programa de Apoyo a la creación de carreras de pregrado en la UNMdP.

- ❖ **SILVIA MALVASSI** | silviamalvassi@yahoo.com.ar
- ❖ **EMILIA GARMENDIA** | egarmen@mdp.edu.ar
- ❖ **ANDREA RAINOLTER** | eval@mdp.edu.ar
- ❖ **PAULA MESCHINI** | paulameschini@gmail.com

Secretaría Académica | Universidad Nacional de Mar del Plata

1.- PLANTEO DE LA PROBLEMÁTICA

El Programa de apoyo a la creación de carreras de pregrado de la Universidad Nacional de Mar del Plata se formula desde la Secretaría Académica a partir de reconocer ciertas realidades del contexto e institucionales. Entre ellas, el reconocimiento de que la universidad pública tiene el compromiso de responder al requerimiento social de salidas laborales con un nivel de calidad acorde a los estudios de nivel superior, en tanto los cambios económicos, sociales, culturales, científico-técnicos han propiciado nuevas necesidades laborales y han abierto el campo a actividades específicas que requieren jerarquizar la formación de sus trabajadores.

En este escenario, tanto en el ámbito de la actividad pública como en el empresarial, social y/o individual surge una demanda de cuadros profesionales intermedios capacitados a la que el sistema educativo a nivel superior no debería darle la espalda. En la mayoría de los casos los egresados del nivel secundario no poseen todas las capacidades necesarias para insertarse al mundo laboral, y la oferta educativa de nivel superior se orienta, en su mayoría a las carreras de grado. Las carreras de pregrado se presentan como una alternativa posible, ya que están orientadas a cubrir la franja existente entre el nivel medio, que no prepara plenamente para la actividad laboral, y un título de grado.

Las universidades cuentan con la potencialidad de responder y anticiparse, a través de múltiples y heterogéneas estrategias a las demandas y necesidades del sector productivo y la sociedad. Esto no significa estar, exclusivamente, al servicio de la producción, significa promover la participación plena de los sujetos en el mundo del trabajo a partir de facilitar la adquisición de saberes, habilidades y competencias que permitan una inserción laboral y social plenas y contestes con el derecho a la educación de las personas.

En nuestro caso, la UNMDP cuenta con nueve Facultades que, para el ciclo 2016, ofrecen 54 carreras de grado y pregrado. De ellas, el 94% son de grado. De las cinco carreras de pregrado (duración teórica menor a cuatro años), sólo una tiene carácter de Tecnicatura: la carrera de Técnico Universitario en Gestión cultural. Como se puede apreciar en la tabla siguiente.

Tabla 1: Cantidad de carreras de grado y pregrado de la UNMDP por Unidad Académica

Facultad	Grado		Pregrado		Totales	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Cs. Agrarias	4	100		0	4	100
Arquitectura y Diseño	3	75	1	25	4	100
Derecho	1	50	1	50	2	100
Cs. Economicas y Sociales	5	100		0	5	100
Cs. Exactas y Naturales	9	100		0	9	100
Humanidades	12	86	2	14	14	100
Ingeniería	10	100		0	10	100
Psicología	1	100		0	1	100
Cs. De la Salud y SS	3	75	1	25	4	100
	48	91	5	9	53	100



De las cinco carreras de pregrado que se ofrecen, el 40% se dicta con modalidad a distancia y una sola se ofrece en las dos modalidades:

- Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural– A distancia -Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.
- Martillero, Corredor y Tasador Público – A distancia - Facultad de Derecho.
- Enfermería - Presencial - Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social.
- Bibliotecario Escolar – Bimodal - y Bibliotecario documentalista - Presencial - Facultad de Humanidades.

En el interjuego de la problemática descrita, las tensiones que se generan en el seno de las unidades académicas y en la trama universitaria en su complejidad, surge la oportunidad de poner en juego un dispositivo que puede habilitar ciertas condiciones de posibilidad para poner en marcha un Programa que se propone:

- 1)** Relevar la oferta académica de carreras de pre-grado universitario en la Argentina y las tendencias regionales e internacionales sobre el particular.
- 2)** Identificar las líneas prioritarias en la formación universitaria de pre-grado, reconociendo tanto las áreas de vacancia como las de concentración y exceso de oferta.
- 3)** Publicitar a través de técnicas grupales y de comunicación institucional, los documentos ministeriales vigentes acerca de los criterios y procedimientos por los que se efectúan las evaluaciones curriculares de las propuestas de creación y/o modificación de carreras de pre-grado.
- 4)** Facilitar la formulación de proyectos de creación y/o modificación de carreras de pre-grado en el ámbito de cada Unidad Académica, asistiendo a sus Secretarías con las informaciones actualizadas y la asistencia técnica y administrativa suficientes.
- 5)** Orientar a las Unidades Académicas interesadas, en las diversas modalidades de cursado de las carreras de pre-grado, favoreciendo las políticas inclusivas y manteniendo simultáneamente, el nivel académico al que la UNMDP aspira.

- 6) Asistir técnicamente a las Unidades Académicas, -a requerimiento de las mismas-, en la construcción de nuevos diseños curriculares de carreras de pre-grado.
- 7) Asesorar en las operatorias y procedimientos administrativos de tramitaciones ante el Consejo Superior y las instancias ministeriales que correspondieran, a fin de obtener el reconocimiento oficial y la validación nacional de los títulos de las carreras de pre-grado cuya apertura se ordene.
- 8) Mantener sistemático contacto con la Secretaría Académica de la UNMDP, de quien depende el Programa, a efectos de ajustar los lineamientos de acción semestral.
- 9) Mantener sistemático contacto con la Secretaría Académica de la UNMDP, de quien depende el Programa, a efectos de ajustar los lineamientos de acción semestral.

2.- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: ESTRATEGIAS Y ACCIONES

Como hemos referido este Programa está pensado para impulsar y propiciar la creación de ofertas curriculares, de menor duración, orientadas a fomentar el desarrollo social, económico y cultural a nivel nacional, regional y local.

En esta dirección esta propuesta intenta facilitar, desde la Secretaría Académica del Rectorado, la creación de carreras de pregrado por parte de las Unidades Académicas de la UNMDP. Por esta razón se pensó que el Programa abarque, fundamentalmente, dos líneas de acción, a saber: Asistencia técnica e Indagación

La primera línea de trabajo -Asistencia Técnica- prevé el acompañamiento, orientación y asesoramiento a los equipos designados por las Secretarías Académicas y/o Departamentos de las Unidades Académicas, para la construcción y diseño curricular de nuevas propuestas formativas a nivel de tecnicatura, presenciales o a distancia que se estimen crear. Así como en las operatorias y procedimientos administrativos de tramitaciones ante el Consejo Superior y las instancias ministeriales que correspondieran, a fin de obtener el reconocimiento oficial y la validación nacional de los títulos de las carreras de pre-grado cuya apertura se ordene.

La otra *-Indagación-* está orientada a documentar y aportar información que facilite identificar nichos de formación, a nivel de carreras de pregrado, y precisar prioridades en aquellas áreas disciplinares identificadas así como modalidades de cursado que mejoren la inclusión de jóvenes y adultos. Este abordaje también incluye la búsqueda de información actualizada acerca de las tecnicaturas universitarias ofrecidas por universidades nacionales y privadas de la Argentina

Dos fueron las estrategias y acciones iniciales: La primera fue la creación de un espacio virtual dentro de la plataforma e-educativa, de acceso a los involucrados, que pudiera concentrar información relevante para la tarea como por ejemplo: Normativa Ministerial y de la UNMDP, documentos oficiales e investigaciones sobre líneas de desarrollo local, áreas de vacancia de formación, etc. A continuación se presenta imagen del aula.

La segunda estuvo orientada a dar a conocer a los Secretarios Académicos de las Facultades los alcances del Programa. A su vez se comunicó que la intervención de los integrantes del mismo sería a demanda.

A continuación se detallan algunos avances y concreciones en la tarea:

- Relevamiento de tecnicaturas universitarias presenciales y a distancia ofrecidas por universidades nacionales argentinas –concentración y áreas de vacancia-
Construcción de un Mapa de la Oferta
- Indagación en documentos oficiales u otras investigaciones sobre líneas de desarrollo a nivel local, regional y de país. A modo de ejemplo: Argentina 2020 – PEPBA 2020 – Plan estratégico MDP – Plan estratégico UNMdP – CINTUS 1924/2010, otros.
- Reunión a demanda de Facultades de la UNMdP: De las nueve facultades de la UNMDP hasta la fecha hemos comenzado a trabajar con tres de ellas y con diferente grado de avance. A continuación se detallan las mismas:
 - **Facultad de Arquitectura y Urbanismo:** Se ha concretado la aprobación por parte de su Consejo Académico de tres propuestas de tecnicaturas en la línea a la comunicación audiovisual.

- **Facultad de Psicología:** Se ha comenzado a trabajar en el diseño curricular de una tecnicatura universitaria en acompañamiento terapéutico.
- **Facultad de Ciencias Agrarias:** Se han iniciado reuniones preliminares para analizar la factibilidad de creación de una carrera de pregrado en la línea de producción alimenticia.

Resulta interesante mencionar que de las tres primeras Facultades que se acercaron al Programa solamente una de ellas cuenta con carrera de pregrado. En paralelo a la creación del presente Programa, el equipo que lo integra participó en el asesoramiento de nuevas líneas académicas orientadas hacia la pesca artesanal e industria lechera. El Programa, dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado está conformado por cuatro profesionales: dos especialistas en educación, el Director de estudios de la UNMdP y un especialista en estadística educativa.

3. ALGUNAS PERSPECTIVAS DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS QUE HAN DADO SENTIDO A LA PROPUESTA

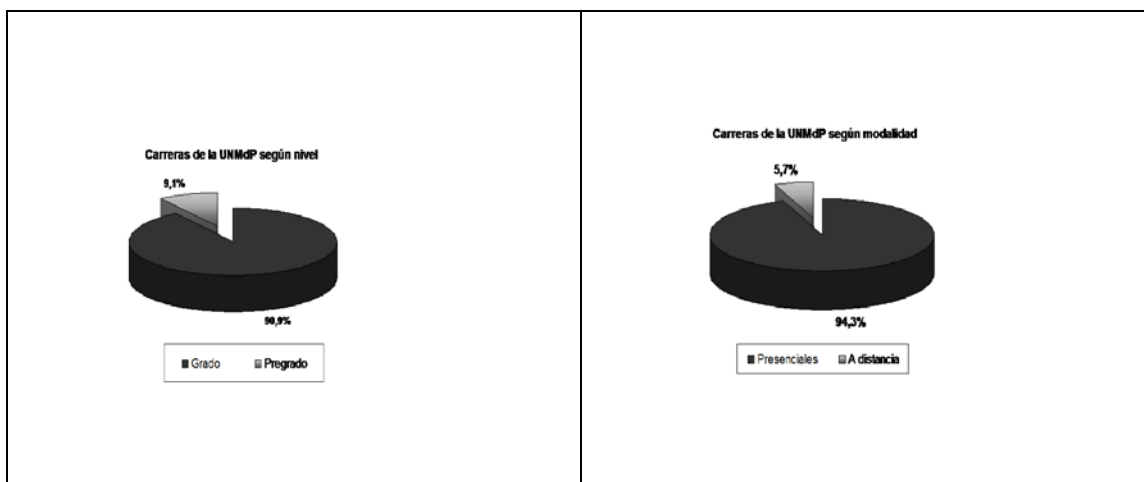
La UNMdP forma parte de un sistema de educación superior que en nuestro país se caracteriza por presentar una elevada dispersión institucional y una creciente heterogeneidad luego de un gran desarrollo y expansión acrecentados a partir de finales de los 90. A pesar de este crecimiento, que se ha expresado tanto en la oferta como en la demanda de estudios superiores, ya en los años 2005, Dirié y Oiberman anticipaban que:

“Distintos especialistas advierten acerca de la falta de articulación entre ambos subsistemas: universitario y el no universitario y una acentuada unilateralidad desde el momento que la inmensa mayoría de la demanda se orienta al sector universitario.² Asimismo expresan que el mal llamado «sistema» de educación superior en la Argentina constituye un conglomerado institucional complejo y heterogéneo³ que podría más adecuadamente caracterizarse como un «conglomerado de educación superior»⁴ o «conglomerado desarticulado de instituciones, carreras y títulos»⁵.

A pesar de que se podría afirmar que es posible constatar esta tendencia, tanto de favorecer propuestas no universitarias en del nivel superior como la de diversificar la oferta universitaria mediante la generación de carreras cortas a partir de nuevas necesidades y modos productivos generados por políticas públicas novedosas, la UNMdP no ha logrado, en estos últimos veinte años, estar a la altura de las propuestas de otras universidades tanto de nuestro país como a nivel internacional.

Como se puede apreciar en los siguientes gráficos, las únicas cinco carreras de pregrado que se dictan en la UNMdP apenas superan el 9,1 % en términos nominales, sin considerar la matrícula ya que en esos términos se modifica su relevancia considerando que las carreras que más alumnado tienen son las que portan ambos atributos tenidos en cuenta para esta presentación: la corta duración y la modalidad de enseñanza: de las 54 carreras ofrecidas, sólo el 6% se ofrece con modalidad a distancia.

Figura 1: Porcentaje de carreras de grado y pregrado de la UNMdP y por modalidad



Atravesar la posibilidad de generar propuestas que ofrezcan nuevas experiencias y trayectorias a los estudiantes, consituye un desafío que, conteste con los ejes de trabajo elegidos para estas jornadas, aporten a la inclusión educativa en la universidad. La educación se transforma en un elemento clave que brinda oportunidades para unos o agudiza la exclusión para otros. Ante esta situación es crucial no perder de vista el rol social de la

universidad como herramienta para la promoción de la igualdad de oportunidades mediante el mejoramiento de la calidad de vida y la integración de las personas en materia laboral, social y ciudadana. Una de las miradas posibles centra el eje en aquella que genera condiciones de posibilidad y dignidad, sobre todo para que aquellos grupos históricamente desfavorecidos logren la inserción social, laboral y económica. Uno de los principios de la universidad pública es propiciar las condiciones necesarias que garanticen el acceso equitativo a la formación, su permanencia y consecución de los estudios universitarios.

4. BIBLIOGRAFÍA

Camilloni, A. (coordinadora) (2000). *Diseño del Sistema de Educación Superior*. Secretaría Académica Universidad Nacional de Buenos Aires.

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. FLACSO/Cresalc/Unesco/GE. Buenos Aires, Argentina.

Dirié, C. y Oiberman, I. (2005). *Oferta y demanda de formación técnico profesional en dos provincias argentinas*. Documento de Trabajo N°131, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nu. Consultado en febrero 2016

Fanelli, A. M. García de y Trombetta, A.M. (2000). *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de Educación Superior*. Serie Estudios y Propuestas, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias y ponencias varias presentadas en el Coloquio Internacional «La Educación Superior: Transformaciones y Tendencias», organizado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación en Buenos Aires, Argentina.

Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

Sigal, V.y Wentzel, C. (2002). *Aspectos de la Educación Superior No Universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales*. Documento N° 72. Departamento de Investigación. Universidad de Belgrano.

Protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller de arquitectura.

- ❖ **LUZ MARIANA PAINCEIRA** | Impainceira@hotmail.com
- ❖ **GISELA BUSTAMANTE** | bustamantegs@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo condensa una experiencia pedagógica innovadora desarrollada durante 20 años en el taller vertical de arquitectura del cual somos parte. A través de él, nos proponemos plantear cómo son los procesos de enseñanza- aprendizaje y las prácticas de enseñanza de la arquitectura, en el marco de la propuesta pedagógica elaborada por la cátedra y cómo se recrean permanentemente acompañando los cambios que se van dando en la Universidad, la facultad y la sociedad en la que nos encontramos inmersos.

Aprender arquitectura es adquirir un saber extraordinariamente productivo, es un saber para “hacer”. El verdadero aprendizaje que nos deja la acción proyectual no es simplemente lo que produce como proyecto arquitectónico, sino el conocimiento que se adquiere a través de su práctica.

Podemos establecer que el verdadero eje que vincula al alumno y al docente son las cuestiones específicamente relacionadas a la teoría y la práctica del proyecto arquitectónico en una tarea colectiva, de colaboración espontánea y participación voluntaria. Se considera a la tarea proyectual como “aprender de lo realizado”, producir conocimiento de lo actuado. Se transfiere el “saber hacerlo”, ejercitándolo conjuntamente en un proceso no lineal. Es aquí donde se verifica la relación enseñanza- aprendizaje como un camino compartido entre docentes y alumnos que protagonizan sus propios procesos creativos.

Esa particular manera de generar conocimiento a través del “hacer”, la relación dialéctica docente- alumno, el aula taller como ámbito de trabajo pedagógico, la elección de temáticas y localizaciones de trabajo inmersas en una realidad determinada, la mirada crítica, la reflexión permanente y la evaluación de las experiencias que nos permiten reformular las herramientas y ensayar alternativas, constituyen la principal riqueza de este proceso pedagógico.

Es a partir del relato de experiencias vividas durante estos 20 años en escenarios y tiempos compartidos que estos conceptos se recrearán y tomarán vida.

This paper comprises an innovating pedagogical experience developed for 20 years in the vertical Architecture Workshop we are part of. Through this workshop, our purpose is to set out the teaching-learning processes and the teaching practices of Architecture within the pedagogical framework elaborated by the Chair. We also aim to update these processes adjusting them to the ongoing changes given at the School, University and Society we live in.

To learn architecture is to acquire a knowledge that is remarkably productive, a knowledge aimed at "doing". The true learning through project work is not only the architectural product but also the knowledge acquired through its practice.

We can state that teachers and students truly connect through the issues specifically related to the theory and practice of a project work in a joint task where there is spontaneous collaboration and voluntary participation. Project work is considered as "learning from the product", as imparting knowledge from the process of "doing". The "know-how" is transferred, putting it into practice together with a non-linear process. This is where the relation between teaching-learning is being verified as a path shared by teachers and students who are the main characters of their own creative processes.

This specific way of generating knowledge through "doing", the dialectic relationship between teachers-students, the classroom workshop as a pedagogical work environment, the subject choice and the work locations in a specific reality, the critical mind, the continuous reflecting attitude and the experience assessment allowing us to restate alternative tools and put them into practice make this pedagogical process immensely valuable.

It is from these life experiences shared over twenty years in different scenarios that these concepts will be brought to life.

LA EXPERIENCIA

El “taller” es un espacio compartido durante cinco horas, dos veces por semana, es un contenedor de relaciones humanas, del trabajo producido, de los conocimientos construidos colectivamente, es un espacio de vínculos, un espacio abierto a la participación, al intercambio, a la opinión, al debate, a la construcción colectiva. Es un espacio de crecimiento.

El aula taller como espacio físico-ambiental, es un lugar social, un recinto muy especial, que define el carácter del espacio intelectual que en ella se genera. Es un gran espacio colectivo donde docentes y alumnos de los 6 niveles nos apropiamos de distintos sectores generando un “clima” de libertad, respeto y confianza, marco adecuado para que se den naturalmente las relaciones pedagógicas que buscamos potenciar: la relación horizontal: educando-educador y educador-educando que fomente el diálogo y el debate, relacionando siempre teoría y práctica como simultaneidad en la acción, estimulando las ideas y promoviendo la libertad de pensamiento y la libertad creativa basada en la participación efectiva de cada estudiante en la búsqueda de su propio lenguaje.

El “paisaje” lo configuran las largas mesas de dibujo donde trabajamos “codo a codo” estudiantes y docentes. Superficies de apoyo, a veces las paredes, a veces los tableros de dibujo (ubicados verticalmente), que permiten colgar los trabajos producidos por los alumnos, exponerlos y a veces corregirlos, opinar y debatir entre todos. Pizarrones que recorren todo el perímetro del aula, sin marcar direccionalidad o jerarquías. Tampoco aparecen tarimas que “elevanten” al profesor, porque esa “horizontalidad” planteada entre docente y alumno, también se vivencie en el espacio.

Entender cómo se producen los vínculos entre los sujetos y los conocimientos y qué tipo de aprendizaje o proceso de apropiación-construcción se producen o promueven en los alumnos es fundamental para organizar un conjunto de tareas que realizamos los docentes y los alumnos en forma conjunta, en un tiempo y espacio institucional y que estructuran u orientan nuestras acciones.

La Arquitectura es una disciplina que integra contenidos técnicos, científicos y artísticos. La arquitectura como saber, es la noción académica, epistemológica y científica, que abarca el conjunto de fundamentos, teorías, hipótesis y pensamientos elaborados sobre la realidad física que construye el hombre.

El proyecto no es la práctica, sino la teoría, ya que el proyecto es un postulado, es la propuesta de una transformación de la realidad que involucra múltiples disciplinas, pero cuya validación solo puede devenir de una práctica, según los principios esenciales del método científico. Es el resultado de un proceso: una serie de operaciones transformativas y pasos que van posibilitando la definición cada vez más precisa de un objeto aun no existente, desde una idea más o menos difusa hasta la formalización precisa y detallada que posibilitara su concreción material.

El proyecto de arquitectura no debe albergar dudas en su resultado, no obstante parece ser que la duda se presenta como el territorio más adecuado para desarrollar el proyecto de arquitectura. La esencia del aprendizaje es la exploración y el cambio. La duda como actitud intelectual.

La reflexión sobre la acción implica el esfuerzo de una inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia. En el mismo sentido, la reflexión sobre la "reflexión en acción" (Schön, 1992), implica para el docente volver sobre su propia práctica, replantear los problemas frente a situaciones nuevas y reorganizar lo que se hace al propio tiempo de hacerlo.

Una vez aclaradas algunas cuestiones pedagógicas sobre la complejidad de la enseñanza de la actividad proyectual es necesario clarificar la acción conjunta del docente y del alumno, y el rol fundante que cumple esta relación en la enseñanza de la arquitectura.

Los docentes promovemos el carácter creativo, propositivo y desafiante de la acción proyectual, la cual no puede lograrse sin una fuerte dosis de convencimiento, interés y motivación. Impulsamos la búsqueda de las herramientas necesarias para asumir y sostener las críticas promoviendo la indagación persistente y la socialización del conocimiento. Nos situamos con anticipación, demostrando los aspectos positivos o negativos que las propuestas promueven, reorientando el trabajo hacia los objetivos fijados. Abonamos el camino del alumno y la libertad creativa en la búsqueda de un lenguaje propio, sin recurrir a bibliografía anticipatoria como referente. Es aquí donde se verifica la relación enseñanza –

aprendizaje como un límite difícil de precisar y donde los roles se entrecruzan. Se transfiere el “saber hacerlo” ejercitándolo conjuntamente. Esta colaboración debe ser tanto práctica como teórica, cada acción debe ser debatida, cada operación debe ser fundada teóricamente, cada acto debe ser significado.

Podríamos decir que basamos nuestras prácticas docentes en “las culturas de cooperación o colaboración” (Hargreaves, 1995) que apuestan al sentido de comunidad, apoyo y relación mutua, auto revisión y aprendizaje profesional compartido. Esto exige una interdependencia mayor entre los docentes y entre estos y sus alumnos, una potenciación para la acción, la reflexión crítica y el compromiso con la realidad. En esta forma de trabajo existe un concepto de enseñanza como tarea colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria.

A través de nuestra experiencia pedagógica de “docencia compartida” (de la Barrera 2002) , en donde enseñar críticamente significa producir teoría desde el propio contexto o retomar teorías producidas por otros pero significándolas en virtud de nuestra situación y no a través de la mera transpolación de un contexto a otro por medio de la transmisión, podemos afirmar que asumir la enseñanza y los aprendizajes desde este tipo de vínculos colaborativos, resulta enriquecedor por la responsabilidad compartida entre profesores en el compromiso de seguimiento y orientación de los alumnos, por la oportunidad de compartir las discusiones sobre una misma temática entre los estudiantes y los docentes involucrados en la tarea y por la posibilidad de realizar indicaciones, sugerencias, orientaciones para un mismo proceso de aprendizaje abordado cooperativamente.

En este sentido, Paulo Freire destaca el valor del carácter colectivo de la tarea docente:

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial”. (Paulo Freire, 1985)

De alguna manera todo lo relatado anteriormente nos remite al concepto de “innovación” (Elisa Lucarelli, 2004), en el cual desarrolla como rasgos esenciales: el protagonismo en los procesos de gestación y en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, y la ruptura con el estilo didáctico habitual que se da en el aula universitaria.

La innovación, en nuestra práctica, también tiene que ver con la elección de temáticas y localizaciones diferentes cada año, la modalidad de trabajo en vertical, las maneras de prolongar los tiempos compartidos y la evaluación de los procesos de producción y los resultados obtenidos por los alumnos.

La construcción del pensamiento en la arquitectura debe basarse en las condiciones objetivas de nuestro territorio. La reflexión de la realidad y nuestra condición de país, el equilibrio necesario entre ideología y desarrollo instrumental, fue lo que nos permitió construir diferentes hipótesis de trabajo en el taller que nos permitieran verificar la propuesta pedagógica. Por ejemplo, la crisis por la que atravesó el país en el 2001, motivó, de alguna manera, la temática abordada durante ese año en el taller. Frente a la pobreza, la necesidad de vivienda y el remate de vagones de ferrocarril que quedaban en desuso, se decidió reutilizar esos vagones para generar viviendas, valerse de ese recurso disponible para generar un hábitat digno para la gente. Fuimos con los alumnos a Remedios de Escalada, al Centro de Preservación del Ferroclub Argentino, a medir, dibujar, relevar los vagones descubriendo su sistema constructivo y su espacialidad. Recopilamos los dibujos de los alumnos, sus anotaciones, sus observaciones en fichas que se repartieron a toda la cátedra. Trabajamos a la par alumnos y docentes en un tema sin precedentes, inédito. Y una vez que se entregaron los trabajos, organizamos una publicación compilando las propuestas de los alumnos, como una manera de registrar esa experiencia tan enriquecedora para todos.

Cuando trabajamos en la ciudad de Chascomús, provincia de Buenos Aires, durante los años 2002 y 2003, luego de las inundaciones, o cuando decidimos trabajar en el barrio "El Dique" de Ensenada, provincia de Buenos Aires, (2006- 2007), revalorizando la presencia del agua en la trama de la ciudad, involucramos a los vecinos, las Instituciones, las autoridades, tanto en las primeras etapas de análisis y diagnóstico, como en la exposición final de los trabajos producidos. En jornadas abiertas y participativas, los estudiantes explicaron sus proyectos como posibles respuestas a las necesidades del barrio, o del sector intervenido, constituyendo un verdadero aporte intelectual- creativo construido colectivamente en el taller.

Una experiencia inédita, al menos dentro del contexto de nuestra facultad, fue el trabajo que la Cátedra llevó adelante junto a una facultad de Brasil, durante el 2007. Mediante un convenio que realizó la Universidad de La Plata, con la UNESCO, Universidad de Criciuma, en

Brasil, participamos conjuntamente titulares, docentes y alumnos de los últimos años del taller de una “Oficina de Proyecto” para reformular el Plan Urbano de la ciudad de Urussanga, al sur de ese país. Recorrimos, relevamos gráficamente la ciudad y comenzamos a diseñar alternativas que dieran respuesta a las problemáticas descubiertas y debatidas por los diferentes grupos integrados por alumnos y docentes de ambos países. Nos comunicamos principalmente a partir de dibujos para sortear la barrera del idioma. Fue una intensa semana de trabajo continuo que dejó un saldo altamente positivo en cuanto al crecimiento disciplinar, el fortalecimiento de los vínculos y el aporte a la comunidad del material producido, que sentó las bases para repetir la experiencia en el 2012 en la ciudad de La Plata y en el 2013 en Brasilia.

La propuesta de la Cátedra incluye el desarrollo de trabajos Verticales, (llamados así porque se realizan en grupos conformados por integrantes de todos los años, desde 1ro a 6to), cuyo objetivo es involucrar a todo el grupo en un análisis, a escala urbana, del sector a intervenir (región, ciudad, sector de la misma), y un diagnóstico de las potencialidades y las necesidades (en términos de infraestructura, servicios, equipamiento y vivienda). De este diagnóstico elaborado por los alumnos, surgen las temáticas (salud, vivienda, educación, cultura) y las localizaciones (terrenos donde implantar el proyecto) para los trabajos individuales y grupales del resto del año. Retomando toda esta producción, los titulares elaboran los programas (tema específico. Ej: teatro) para cada año, teniendo en cuenta las escalas y complejidades que puede resolver un alumno en las diferentes instancias. Estos trabajos resultan muy enriquecedores porque representan una manera colectiva de comprender códigos, lenguajes, metodologías, pero desde “el hacer” (desde la práctica, desde el proyecto), nos permite enriquecer el proceso de aprendizaje, a partir de la consolidación de conceptos que abarcan todos los temas y escalas, basado en la discusión, crítica y reflexión desde los grupos.

Las numerosas y complejas variables técnicas involucradas, conllevan un proceso de alta complejidad que necesita de concentración y permanencia, pues es la forma de arribar a soluciones, generando una primera puesta en escena que se perfeccionará mediante sucesivas pruebas. Esto es así pues el proceso cerebral tiende a utilizar ambos hemisferios a la vez, la racionalidad y la lógica, la intuición y la creatividad, permitiendo descubrir caminos

diversos, producir procesos sucesivos de jerarquización y equilibrio de las variables, y traducirlos en ideas. Este proceso es integral, no lineal y continuo.

Si entendemos el tiempo como condición constitutiva tanto de la dinámica pedagógica como la práctica proyectual podemos comprender la incidencia de la dimensión temporal en el proceso de enseñanza – aprendizaje del proyecto: el tiempo cronológico, psicológico, creativo, procesal, institucional, histórico. Hacer arquitectura conlleva internamente un tiempo al cual no solo hay que descubrir y reconocer sino respetar.

Por ello, en distintas oportunidades, el grupo de docentes y alumnos, buscó la manera de prolongar los tiempos y espacios pedagógicos compartidos. Durante los años '93 y '94 se llevaron a cabo los "Foros de discusión", encuentros planteados fuera del horario de clase, donde docentes y alumnos pertenecientes a dos cátedras de arquitectura de la facultad, la Cátedra del Arq. Bidinost y "nuestro" taller, nos reuníamos a reflexionar, opinar y debatir sobre diferentes temas propuestos, como por ejemplo el déficit de vivienda y las propuestas de vivienda social y la reformulación del plan de estudios. En 1998, los docentes de la cátedra decidimos alquilar conjuntamente un espacio al que llamamos ESTARQ, un galpón recuperado a partir de la organización y la solidaridad de docentes y alumnos. Un espacio integrador que constituyó un ámbito de encuentro y de actividad permanente, del que se fueron apropiando los alumnos para realizar sus trabajos de proyecto y los docentes para las reuniones de formación, planificación, corrección y evaluación de trabajos. También se llevaron a cabo concursos de arquitectura, exposiciones de fotografía, recitales de bandas de alumnos y fiestas. El ESTARQ dejó de funcionar en el 2001, no estuvo exento de los problemas externos que nos afectaron a todos en ese momento. Muchos debimos priorizar otras necesidades y se nos hizo imposible seguir colaborando para mantener el lugar. De todas maneras, la experiencia fue muy valiosa, y "el estarq" va a quedar siempre en el corazón de todos los que llegamos a vivirlo.

La evaluación de los procesos que llevan adelante los alumnos y de los resultados de esos procesos, nos lleva a completar la definición de esta experiencia como una práctica innovadora. El seguimiento personalizado de los procesos, nos permite contemplar que los tiempos de aprendizaje no son los mismos para todas las personas sino que dependen de diversos factores (el desarrollo de sus estructuras cognitivas, los modos de procesar la

información en relación con las características del objeto de conocimiento) y la dificultad para abordar la complejidad del proyecto. La diversidad de caminos abordados por los alumnos durante el proceso creativo, conlleva a múltiples resultados o respuestas arquitectónicas debiendo nosotros, los docentes, tener actitud creativa y la apertura necesaria para poder evaluarlos.

El desarrollo de este relato nos ha motivado a reflexionar acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje y las prácticas de enseñanza de la arquitectura que llevamos adelante, resignificando las vivencias y constituyendo una herramienta para construir un conocimiento sistemático sobre lo actuado, que nos permita seguir innovando y creciendo.

BIBLIOGRAFÍA

De la Barrera, Sonia. (2002). Práctica docente y pedagógica en la universidad: fundamentos de una docencia compartida. Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Freire, Paulo. (1985). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: Editorial SXXI.

Hargreaves, Andy. (1995). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, España: Morata.

Lucarelli, Elisa. (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de innovación pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.

Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Del trekking y la escalada al caminar y el trepar en la formación en educación física universitaria.

❖ **MÓNICA PALACIO** | monica.palacio@crub.uncoma.edu.ar

❖ **GRACIELA CAPPELLETTI** | gachycappelletti@gmail.com

Centro Regional Universitario Bariloche | Universidad Nacional del Comahue | Universidad Nacional de Quilmes | Universidad de Buenos Aires | Universidad de San Andrés.

INTRODUCCIÓN

Las actividades de montaña como el trekking y la escalada han avanzado desde los inicios del montañismo (alpinismo). Desde la primer ascensión al Mont Blanc el 8 de agosto de 1786 considerado el inicio del alpinismo en el que por primera vez se asciende a la cumbre de una montaña con el único objetivo de hacerlo, hasta la actualidad ha habido evoluciones notorias en la actividad. (Moscoso D., 2003)

Podemos nombrar algunas de ellas como la creación de organismos de montaña (clubes de montaña), el aumento de los practicantes de la actividad, el crecimiento de empresas dedicadas a la fabricación, distribución y venta de productos especializados de montaña, la producción, distribución y venta de guías de lugares de montaña (mapas y guías de escalada) entre otros. (Moscoso D., 2004) (Lagardera Otero & Martinez Morales, 1998) (Moscoso D., 2003)

Este crecimiento en la práctica de actividades de montaña se encuentra vinculada con la formación de profesionales y técnicos encargados de acompañar desde una educación (formal y no formal) la enseñanza de las modalidades técnicas de las disciplinas de montaña. (Arribas Cubero, 2008) (Padilla, Guerra, & Fuentes, 2005) Cómo este proceso se concreta en Argentina, específicamente en el sistema universitario, en el marco de la universidad pública, es el objeto de abordaje de la investigación que se está llevando adelante.

En nuestro País desde el año 1991, en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.) se lleva adelante la propuesta formativa del Profesorado de Educación Física que brinda una orientación en actividades de montaña. (PEF-CRUB-UNCo.) Se trata del primero y único en el País con esta orientación. Resulta relevante considerar el proceso de selección, creación y adaptación de contenidos para la elaboración de los programas de cátedra en el marco de este Profesorado. (Palacio & Puga, 2011)

En esta comunicación se trabajó con el objetivo presentar el análisis del proceso de adaptación de un conocimiento propio de las prácticas de actividades de montaña a un contenido curricular propio de la formación docente en un profesorado universitario.

Para ello se recurrió al análisis de Planes de estudio y Programas de Cátedras de la orientación en los que se trabajasen contenidos de Trekking y escalada, además de entrevistas a docentes de las asignaturas de montaña del Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (PEF-CRUB-UNCo.)

METODOLOGÍA

Se trabajó desde un enfoque cualitativo en el que se prioriza la comprensión de sentidos y significados desde la perspectiva del actor. Así mismo se busca comprender las situaciones sociales desde una mirada contextualizada. (Hernández Sampieri & Otros, 2006) (Taylor & Bogdan, 1987) (Valles, 1999) Al tratarse de una investigación educativa y por la complejidad del fenómeno diríamos que se trata de un estudio de caso (Simons, 2011) (Stake, 1999) en el que el modelo de la investigación busca describir y analizar la complejidad de las prácticas, identificando no sólo los significados públicos y explícitos sino los sentidos subjetivos de los participantes implicados en ellas (Milstein, 2007)

El alcance de la investigación es de tipo descriptiva en el que se busca especificar características, propiedades, particularidades y rasgos importantes del fenómeno, o situación que se analice. (Hernández Sampieri & Otros, 2006) Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental de Planes de Estudio, y programas de cátedra de asignaturas en las que se trabajase contenidos de trekking y escalada. Se trabajó con la totalidad de los documentos conformando un corpus de 4 textos correspondientes a los

planes de estudio Ord. 236/91, Ord. 1083/94, Ord. 745/97 y Ord. 435/03 y 65 Programas de cátedras de las tres asignaturas que perduraron en la formación en las que se trabajan contenidos de trekking y escalada, a saber: Caminatas de montaña (1991 a 2002) Actividades en el entorno regional en adelante AER (2003 a 2015) y Andinismo I y II (1992/3 a 2002) y Deportes regionales estivales I y II en adelante DREI y DREII respectivamente (2003 a 2015). Como segunda técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista abierta a los docentes encargados de cátedra de las asignaturas de referencia.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el momento en que se creó el PEF-CRUB-UNCo. (1991) se tomó la decisión de incorporar la orientación en montaña respetando y potenciando el desarrollo local, dada la experiencia y disponibilidad de la zona de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, ciudad pionera del montañismo en nuestro País.

Esto implicó crear nuevas materias a enseñar, estructurar y seleccionar contenidos específicos e incorporar profesionales entendidos en la materia a la enseñanza y la formación docente.

Se trata entonces de generar una estructura curricular para adaptar una actividad que se realiza en el contexto de la sociedad (el montañismo) en una actividad con sentido educativo en el marco de la educación física (caminar y trepar en la montaña).

A partir del recorrido de la investigación, afirmamos que este proceso de adaptación involucró al menos 3 aspectos: Primero los actores convocados. Segundo la secuencia de materias a desarrollar, el perfil profesional de formación y las incumbencias que se desprenden de él. Tercero los contenidos a tratar en cada materia de formación, su nivel de complejidad técnica y las adaptaciones necesarias, conformando un nuevo contenido. La enumeración de estos aspectos no necesariamente se establece como secuencia temporal, pueden darse en simultáneo y poseer articulaciones que los vinculan.

- De los actores convocados: Del guía de montaña al Profesor de Educación Física con orientación.

Al tratarse de una nueva orientación quienes poseen el conocimiento para llevar adelante la formación son las personas que practican la actividad de montaña. La profesión de guía de

montaña surge junto a la realización de la actividad. En principio se trataba de los llamados “baqueanos”, personas del lugar que acompañaban a pioneros y excursionistas. En nuestro País, fue la Administración de Parques Nacionales quien reconoció por primera vez la profesión de Guía de Alta Montaña. En 1938 se aprueba el “Reglamento para Guías de Alta Montaña” que distingue baqueanos de guías y en 1947 se distingue entre los Guías de alta montaña y de cordillera. En esta etapa se consideraban las habilitaciones de guías en función de los antecedentes y curriculum de la persona que postulaba a desempeñarse como tal. En el caso de las habilitaciones en el Parque Nacional Nahuel Huapi, se contaba también con las referencias solicitadas al Club Andino Bariloche (Primero de nuestro País, creado en 1931).

En el año 1984 se crea en San Carlos de Bariloche la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM). Una de sus funciones es dictar cursos de formación de guías de montaña. La Administración de Parques Nacionales otorgó en 1989 reconocimiento a la entidad manifestando que las habilitaciones serían otorgadas en función de los cursos aprobados en la AAGM.

También existía personal calificado en el Ejército Argentino, que en 1964 crea la Escuela Militar de Montaña con asiento en San Carlos de Bariloche y en la Gendarmería Nacional Argentina (GNA) que en 1987 crea el Centro de Capacitación en Alta Montaña (CENCAMON) con asiento en el Escuadrón 34 Bariloche.

Con este panorama en los inicios de la carrera PEF-CRUB-UNCo. se recurre a personal idóneo para el dictado de las materias propias de la formación en Montaña.

Este recorrido, entonces, respecto a la formación asume una trayectoria que va desde la especialidad en la actividad hacia la formación docente.

Cuadro Nro 1: Titulación de encargados de cátedra de materias de orientación por año.

	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	12	14	15
Caminatas/AER	Guía AAGM	GNA		Guía AAGM										Prof. EF UNCo. Y Guía AAGM											
Andinismo I/DREI		Guía AAGM										Prof. EF UNCo. Y Guía AAGM													
Andinismo II/DREII		Guía AAGM																							

Fuente: Elaboración personal en base a programas de cátedra 1991-2015

Si bien como puede verse desde el comienzo hasta la actualidad no se deja la profesión de Guía de montaña como formación de base (en especial en las asignaturas de mayor complejidad técnica como Andinismo II, hoy DRE II) se va realizando la incorporación de docentes en Educación física. Así mismo al analizar las composiciones de las cátedras nos encontramos con la incorporación en la figura de ayudantes de cátedra de docentes de educación física (en su mayoría egresados del propio PEF-CRUB-UNCo.) que no poseen la formación de guía AAGM.

Desde el testimonio de los docentes a cargo de las asignaturas de orientación, se visualiza como la formación para ellos fue inicialmente a partir del interés por la actividad de montaña en sí y no para trabajar en ello, incluso desvinculado en los momentos iniciales de la visión del rol que tendrían en la formación de docentes de Educación Física.

“... Yo empecé porque me gustaba la actividad y lo empecé a realizar como deporte, me fui capacitando entre medio hice una cantidad de cursos y capacitaciones que me permitieron tener una cantidad de títulos como el de guía de alta montaña, otro de instructor nacional de escalada a partir de la federación, a lo que voy es que cuando yo hacía esas capacitaciones yo las pensaba como para aprender a desenvolverme en el medio, pero nunca se me ocurría a mí trabajar de esto en un principio, luego con el tiempo, y habiendo hecho estas capacitaciones me di cuenta de que podía trabajar de lo que me gustaba, que es lo que empecé a hacer y luego se abrió la carrera. Me llaman a mí casi como una llamada de amigos, y empecé a formar parte de una de las cátedras que en aquel tiempo era Caminatas. En realidad éramos un rejunte de guías, instructores y creo sin una idea clara de para qué, ni menos de que el alumno se iba a recibir de profesor de Ed. Física.”(Entrevista Docente a cargo de DREII)

Desde una perspectiva reflexiva, se reconocen dos tipos de conocimiento en las prácticas educativas desde el rol docente, uno inmediato que deviene de las prácticas cotidianas y otro proveniente de conceptualizaciones generales y formalizadas. (Edelstein, 2011). En el testimonio analizado se muestra el modo en que los actores involucrados en la definición de

contenidos vivencian las experiencias propias en relación a la enseñanza y aprendizaje de las actividades de montaña y su sentido en la Educación Física.

Junto a las experiencias personales se encuentran las exigencias formales que se explicitan en un Plan de estudios y en un Programa de cátedra. A continuación analizaremos los modos en que los documentos oficiales expresan el proceso de transformación de una práctica a un contenido educativo.

- De la montaña a la Educación Física con orientación.

Del análisis de los Planes de estudio que se fueron sucediendo en el PEF-CRUB-UNCo. Podemos ver también un proceso que con avances y retrocesos e incluso con superposiciones en diversas instancias se mueve desde un centro en la actividad de montaña tal como se da en su contexto de práctica a la adaptación del mismo a un contexto universitario de formación de docentes de Educación Física.

El primer aspecto que demuestra el proceso de transformación es el de las incumbencias; allí se ve como en el Plan de Estudios original el eje estaba en las actividades de montaña.

*“...Habilitado para: a) Ejercer la docencia en nivel secundario y terciario como profesor de Educación Física cuando el programa contemple fundamentalmente actividades de montaña. B) Actuar como profesor de actividades recreativas de montaña en instituciones públicas y privadas. c) Actuar como guía en actividades de montaña de baja y mediana complejidad d) Actuar como colaborador y dar apoyo logístico en actividades científicas que requieran el desplazamiento o permanencia en zonas de montaña.”
(Incumbencias Plan de estudios 1991 - Ord. 0236/91)*

En esta primera instancia se observa que el ejercicio de la docencia se limitaba a niveles superiores y a aquellos casos en los que los programas contemplaran actividades de montaña, esto fue observado por el Ministerio de Educación, lo que dio lugar a un cambio que priorizó el trabajo del docente en Educación física pero sin abandonar la impronta de la montaña.

“...a) Ejercer la docencia como Profesor de Educación Física en todos los niveles educativos. B) Actuar como profesor en actividades de montaña

(Campamentos, caminatas, Ski y escalada) en instituciones públicas y privadas. C) Actuar como guía de montaña en actividades de baja y mediana complejidad, d) Actuar como colaborador y dar apoyo logístico en actividades científicas que requieren el desplazamiento en zonas de montaña.” (Incumbencias Plan de Estudios 1994/1997 – Ord. 1083/94 y 747/97 respectivamente)

En un tercer momento podemos decir que ganó espacios la Educación Física por sobre la montaña dando cuenta de un profesorado con orientación.

“...Estarán habilitados para: - La Planificación, conducción y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Ed. Fis. - El asesoramiento en temas relacionados con la enseñanza de la E.F.- El ejercicio de la docencia en E.F. en todos los niveles del sistema educativo. - Desempeñar el papel profesional de profesor en diferentes instituciones del sistema educativo así como fuera del mismo (formal y no formal) - Desempeñar el papel profesional en actividades Educativas, recreativas en el medio natural y en otros contextos educativos. - El ejercicio de actividades profesionales de enseñanza e iniciación deportiva en el campo de la E.F. en lo deportivo, recreativo y turístico en instituciones públicas o privadas del sistema educativo y fuera del mismo. - La participación en la promoción de la salud dentro del sistema educativo y fuera de él. - La participación en investigaciones en y desde el campo disciplinar de la Educación Física. - La participación en equipos de investigación desde el campo pedagógico de la Educación Física.”(Incumbencias Plan de estudios 2003 – Ord. 435/03)

De igual manera se puede observar este mismo proceso a través del análisis de las cargas horarias por materias en cada plan de estudios. Si bien las áreas no fueron homogéneas en todos los planes se realizó un agrupamiento de asignaturas para su comparación, resultando de la siguiente manera:

Cuadro Nro. 2: Distribución horaria por área y plan de estudios.

Planes	Cantidad de Horas	Pedagógicas	Educación Física	De Montaña	Ambientales	Formación General
Ord. 0236/91	3915 c/Créditos optativas	496 hs	320 hs	1216 hs	608 hs	896 hs
Ord. 1083/94	3915 c/Créditos optativas	510 hs	990 hs	1110 hs	450 hs	720 hs
Ord. 00745/97	3955 c/Créditos optativas	600 hs	1140 hs	920 hs	300 hs	795 hs
Ord. 0435/03	3695 c/opt. Tray. Montaña	760 hs	1200 hs	760 hs	210 hs	660 hs
	3565 c/opt. Tray. Problemática	760 hs	1380 hs	120 hs	120 hs	870 hs

Fuente: Elaboración personal en base a Planes de Estudios Ord. 236/91, 1083/94, 745/97 y 435/03.

Se observa en el cuadro el aumento de las cargas horarias en la formación pedagógica y de materias propias de la Educación Física (Como los deportes tradicionales, atletismo, gimnasias, natación) y la disminución en el tiempo de la carga horaria en materias de montaña.

Pero el análisis no estaría completo si no revisamos el modo en que los contenidos fueron adaptándose a lo largo del tiempo.

- Del trekking al caminar técnicamente en la montaña y de la escalada real a la escalada adaptada con sentido educativo

Para comenzar, presentaremos algunas conceptualizaciones acerca del contenido. Luego, analizaremos el caso del Profesorado.

Por supuesto, al referir al contenido, el profesor “trabaja” con el contenido pensando en la enseñanza; lo que implica revisar el tema o la práctica que se propone enseñar de diversas formas, reorganizarlo, organizar actividades, proponer ejemplos, entre otras acciones. Según Klafki (1995), este proceso permite comprender lo central en el contenido educativo, la trama de relaciones que implica y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe (Klafki, 1995). Si consideramos que el contenido que analizamos en estos programas, devienen además, de una práctica contextualizada, como

son las actividades de montaña, esta consideración puede comprenderse en la total implicancia del sentido que pretendemos comunicar. Resulta relevante considerar el carácter constructivo del proceso que lleva a cabo el docente en relación con el contenido a enseñar. Más aún, considerando que el espacio de la prescripción curricular para el caso analizado se construye casi al mismo tiempo que el de la enseñanza: Se definen asignaturas y sus contenidos, al mismo tiempo que se decide la enseñanza y sus estrategias. Podemos decir que en el diseño de propuestas y programas de enseñanza se genera una nueva instancia de construcción del conocimiento. Mediante este proceso, se delimitan saberes y se lleva a cabo una descontextualización dado que el conocimiento que se define para ser enseñando se deslocaliza de la red de problemáticas y problemas en el que originalmente se produjo para situarlo en una nueva estructura en función de determinados propósitos pedagógicos.(Chevallard, 1997:73)

El proceso de configuración del contenido que se lleva a cabo tanto en la construcción de los programas de estudio como en las decisiones que se toman para la puesta en práctica de las clases considera el análisis de las intenciones pedagógicas, pero también aspectos ligados a lo que habitualmente se conoce como:

- La selección del contenido: los profesores definen prioridades, delimitan niveles de profundidad y deciden qué tipo de información incluir, escogen dimensiones posibles de análisis de los temas. Distintos trabajos mencionan (Cols 2001; Feldman y Palamidessi 2001, la existencia de criterios que se ponen en juego que actúan como un tamiz que permite alcanzar cierto balance en la propuesta y corregir posibles sesgos. Bourdieu y Gros (1990) refieren a este aspecto.
- La secuencia del contenido: Cabe preguntarse qué es lo que determina el orden de sucesión, los criterios que la definen, y las razones para ese ordenamiento.
- La organización del contenido, se refiere al problema de la determinación de formas de relación horizontal entre los saberes, que intentan promover la integración de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esta es una acción propia de la definición de contenidos para un programa de asignatura, o para una propuesta formativa completa (propuestas de de alcance temporal mayor)

En el caso analizado, dado que las actividades de montaña pueden definirse como saberes prácticos, que además, se llevan adelante en un contexto específico y que requieren de condiciones geográficas, de infraestructura, equipamiento (y hasta climáticas) apropiadas, en las que también deben considerarse las articulaciones con el calendario académico de la universidad, las preguntas acerca de estos aspectos resultan relevantes y brindan condiciones para el análisis.

Los primeros contenidos que se observan en los programas de las 3 asignaturas que perduraron en la formación desde sus inicios aparecen muy cercanos a lo que se hace en la práctica del andinismo. Los programas inicialmente poseen escasa estructuración y resulta ordenador del mismo el cronograma de salidas al medio natural. Al tratarse de un conocimiento en el que la práctica resulta fundamental, la explicitación de los lugares y lo que ellos mismos potencian en términos educativos resulta altamente significativo como base del aprendizaje.

En los primeros tiempos no parece haber una selección de contenidos a enseñar sino que se enseña todo lo que se sabe respecto a la montaña en la zona y alrededores. ¿De qué manera? Yendo al medio, la mayor cantidad de veces posible. Por eso el promedio de días destinados a salidas a la montaña en las diversas etapas de análisis fue disminuyendo, según se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 3: Promedio anual de salidas por asignatura según Plan de estudios.

	91-93	94-96	97-02	03-15
Caminatas/AER	18,5	21	27,6	14,18
Andinismol/DREI	25	29,83	31,5	16,35
Andinismoll/DREII	32	36	28,5	17,41

Fuente: Elaboración personal en base a programas de 1991-2015

En este proceso también se da el abandono de las salidas de más de 5 días que se realizaban en los primeros tiempos y luego dejaron de practicarse. Siendo las más frecuentes las que van desde medio día a dos días, coincidentemente con las acciones que los docentes de Educación Física podrían realizar.

Respecto a las actividades de montaña coincidimos con los criterios de clasificación que explicita Moscoso, 2003 para quien se debe considerar la inclinación del terreno (lo que

permitiría desde una caminata hasta una escalada), las características del terreno (firme, inestable, nieve, roca, hielo), el momento del año en que se practica la actividad (invierno-verano), la dificultad técnica a utilizar (sin dificultad a dificultad extrema) y el equipamiento requerido (sin equipamiento, a equipamiento técnico).

Teniendo en cuenta estos aspectos podemos decir que en relación al trekking se fue optando por el desarrollo de los contenidos de: Trekking sin dificultad técnica hasta 3500 metros de altitud y Travesías, Trekking con dificultad técnica hasta 3500 metros de altitud, Ascensión, Trekking o travesía de integración. Dejándose de practicar a partir del año 2003 aproximadamente el Trekking por encima de 3500 metros de altitud y el Tránsito en glaciar – Técnica de Hielo. (Programas de Caminatas de montaña 1991-2002, AER 2003-2015, Andinismo I y II 1992/1993-2002 y DRE I y II 2003-2015)

En todos los casos los contenidos que se trabajan en estas prácticas que tienen una duración entre 1 y 4 días son: conceptos de equipamiento, seguridad (variabilidad según la época del año), marcha y guiada.

Respecto a la escalada se han seleccionado contenidos y desarrollado adaptaciones de los mismos. Un claro ejemplo del primer punto es el abandono de manera temprana del dictado del contenido de escalada real o de primero (libre y artificial), por cuestiones de seguridad. Por este motivo se optó por dar prioridad al trabajo en Top-rope o escalada con cuerda de arriba en la que el escalador asciende asegurado por un compañero a través de una cuerda sujeta desde arriba. De este modo si el escalador cae o desea descansar, queda sostenido por el compañero sin riesgo de vuelo. Y el tránsito por cuerda fija en tránsito ascendente, diagonal o travesía. Usado para superar pasos difíciles en un trekking o como suplemento de la escalada de primero haciendo que los alumnos asciendan equipando una vía pero asegurados a la cuerda fija, de este modo simulan una escalada real pero con un marco de seguridad. (Entrevista docente DRE1).

Una adaptación importante se dio en los contenidos de rappel, generando el concepto de rappel escuela. En este último se trabaja buscando máxima seguridad sin límite de equipamiento, con un nudo de fijación que no permite el desplazamiento de la cuerda y con dos cuerdas inicialmente para evitar la velocidad del descenso en la pared vertical. (Entrevista docente DREI)

Se adaptó también el contenido de tirolesa, utilizado en la actividad original para rescate, al contenido de tirolesa recreativa a partir del año 2000 (Programas de cátedra de Andinismo I y II 2002-2002 y DREI y II 2003-2015)

Otro contenido que se agregó desde el año 2000 fue el de escalada en muro y mini-muro, muy pertinente al trabajo de un docente de Educación Física.

CONCLUSIÓN

En el desarrollo de este trabajo hemos recorrido el proceso de configuración de un contenido propio de la actividad de montaña, hacia uno apropiado para la formación y el trabajo docente de un Profesor de Educación Física. Proceso que aún continúa gestándose y en permanente movimiento, adaptación y cambio.

En la conformación del proceso se puso en juego la participación de actores que detentan el saber desde la práctica, generando conocimientos (muchas veces naturalizados) que debieron revisarse para lograr su explicitación, su readecuación en otro contexto (el de la Educación Física) para que encontrasen la manera de ser transmitidos.

En este sentido podríamos decir que la construcción que se da de los contenidos como elementos curriculares se produce a partir de una síntesis que al decir de Alicia De Alba, 1988, se da a partir de una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

La fuerte impronta de una institución con tradiciones arraigadas y fuertemente estructurada como es la Universidad hace que en el encuentro con los conocimientos prácticos de la montaña resulte una tensión permanente por imponer los requerimientos de implementación y adaptación de las regulaciones establecidas.

Realizamos una reflexión sobre la práctica, considerando que la misma está relacionada con los contextos en los que se desarrolla. Decimos siguiendo a Lave, 1991 que la cognición se distribuye uniformemente entre personas, actividades y entornos.

Por eso las adaptaciones observadas se dieron en sintonía con las necesidades de estructuración que presentan los contextos de la Institución Universitaria, los conocimientos y experiencias de los actores involucrados y las posibilidades que el medio físico otorga a las actividades de montaña.

Todo ello sin perder de vista que este proceso se da en el marco de la articulación con los saberes, prácticas y reflexiones de la Educación Física.

De esta manera hemos transitado el proceso que llevó a la transformación del trekking y la escalada en contenidos vinculados al caminar y trepar en la montaña como incumbencia posible para ser enseñada y puesta en práctica por el docente de Educación Física. Dando cuenta de una práctica contextualizada, fuertemente vinculada con la región y que permanentemente se ve interpelada por el campo de la Educación Física y la academia universitaria a fin de dar cuenta de la pertinencia del contenido en el contexto educativo.

El proceso de transformación y adaptación continúa y en él no solo se visualizan las dificultades a nivel de contenido sino también de logística en la implementación. Quedan abiertos los interrogantes sobre los criterios que sostuvieron la selección de contenidos, las implicancias en la pedagogía y didáctica de su transmisión y los ajustes de implementación requeridos.

BIBLIOGRAFÍA

Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural, Un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Valladolid: Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo social.

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, Nro. 292.

Cols, E. (2001). *Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Chevallard, I. (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel.
- Hernández Sampieri, R., & Otros. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Klafki, W. (1995), "Didactic analysis as the core of preparation of instruction", en *Journal of curriculum studies*, Vol. 27, N°1
- Lagardera Otero, F., & Martínez Morales, J. (1998). *Deporte y ecología la emergencia de un conflicto*. En M. García Ferrando, & Otros, *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Milstein, D. (2007). *Documento final: Seminario Entender la escuela y la investigación educativa en la formación docente de la provincia de Bs. As.* . Recuperado el Enero de 2011, de <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109150039/semininvestentender.htm>
- Moscoso, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI*. Madrid: Barrabes.
- Moscoso, D. (2004). *El proceso de Institucionalización del montañismo en España*. *Acciones e Investigaciones sociales* (19).
- Padilla, S., Guerra, & Fuentes, G. (2005). *Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural*. Recuperado el 16 de Agosto de 2010, de *Revista Digital EF Deportes Año 10 Nro 83*: <http://www.efdeportes.com>
- Palacio, M., & Puga, J. (2011). *Encuentros entre el Andinismo y la Educación Física: Historia del profesorado del Centro Regional Universitario Bariloche*. En R. Rosengart, & F. Acosta, *Historia de la Educación Física y sus Instituciones: Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Taylor, & Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Aprendiendo juntos.

- ❖ **SILVIA LILIANA ROSSI** | silvia.rossi@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA AMANDA PLANO** | amanda.plano@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **VICTORIA RUBBINI** | victoria.rubbini@econo.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

¿CUÁNDO COMENZAMOS Y QUÉ HACEMOS?

Cada año ingresan a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata aproximadamente 2200 alumnos aspirantes. Aquellos que optan por alguna de las siguientes carreras de grado que ofrece la Facultad: Contador Público, Tecnicatura en Cooperativismo y las Licenciaturas en Economía y Administración, deben aprobar un Ciclo Básico de dos años de duración, que incluye un total de 13 asignaturas.

Una de las primeras materias que dichos alumnos deben cursar, durante el primer cuatrimestre de su vida universitaria, es Administración I -Introducción a la Administración y al estudio de las Organizaciones-.

La experiencia docente que vamos a describir se viene desarrollando desde el ciclo lectivo 2011, (aunque tiene sus orígenes en el año 2009), en la Cátedra B de dicha asignatura.

El actual equipo docente de la Cátedra B de Administración I, está conformado por una profesora Titular, cinco Profesores Adjuntos, un Jefe de Auxiliares Docentes, seis Auxiliares Diplomados, y un número que varía en forma anual de Adscriptos Graduados y Alumnos. Se organizan en seis comisiones, con diferentes horarios de clases y cubriendo todas las bandas horarias; cada una de ellas con un promedio de 130 alumnos inscriptos al inicio de la cursada en el mes de febrero.

El dictado de la materia se lleva adelante en dos clases presenciales semanales de 3 horas de duración cada una de ellas; además se utiliza el "AU24" (campus virtual de la Facultad de Ciencias Económicas) como apoyo a la actividad presencial con el fin de potenciar y facilitar los intercambios entre alumnos y docentes.

Los docentes de la cátedra cumplen diferentes roles en forma alternativa y ajustada a los requerimientos y a la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene cada cohorte de alumnos en particular. Se favorece y propicia la generación de espacios de enseñanza-aprendizaje que den lugar a relaciones humanas positivas y que se potencie el trabajo colaborativo (tanto entre alumnos, entre el equipo docente y entre alumnos y docentes).

La cátedra se compromete todos los años a trabajar para promover el desarrollo de las capacidades de observación y análisis de los alumnos aplicadas al ámbito de las organizaciones humanas; favoreciendo el reconocimiento de organizaciones de variadas características; ejercitando y promoviendo el desarrollo de las habilidades cognitivas y de razonamiento crítico en sus alumnos.

Los contenidos mínimos de la materia que se desarrollan a lo largo de la cursada son compartidos con las otras dos cátedras existentes en la Facultad (Cátedras A y C):

1. Las organizaciones. Objeto de estudio de la Administración.
2. Administración y Ciencias Administrativas. Conceptos Fundamentales.
3. Modelos para la descripción de las Organizaciones.
4. Recursos y dinámica organizacional.
5. Administración profesional.

Con el fin de facilitar la apropiación de dichos contenidos por parte de los alumnos se solicita como requisito para aprobar la cursada de la materia, la realización de un Trabajo Práctico Integrador (TPI), que consiste en que los alumnos desarrollen grupalmente trabajos de campo en organizaciones a su elección, integrando y aplicando los contenidos teóricos desarrollados en las clases; bajo supervisión continua del equipo docente.

Durante el primer mes de clases, los alumnos eligen con quienes compartirán el trabajo en grupo, condicionados en gran medida por sus habilidades sociales; y a lo largo de todo el primer cuatrimestre, van elaborando diferentes informes de avance sobre la organización que eligieron para trabajar. Dichos informes se presentan primero por escrito; y luego al finalizar la cursada se realiza la presentación oral del mismo frente a toda la clase.

El variado origen socio-cultural de los alumnos permite extender el horizonte a una amplia región del país y a otros países del continente, enriqueciendo aún más la propuesta, por cuanto algunos grupos de trabajo eligen organizaciones con sede en sus ciudades y/o países de origen.

La elaboración del informe final es el resultado a obtener, pero la estrategia de enseñanza se apoya en el seguimiento permanente del proceso de apropiación del conocimiento y de la construcción de la descripción, utilizando todos los conceptos aprehendidos en el marco de los pequeños grupos y con aportes de los avances de cada uno de ellos. La realización de puestas en común sobre todos los trabajos permite que el aprendizaje se extienda a otras organizaciones, además de la elegida por el propio grupo.

La guía que se ofrece para la realización del TPI orienta a los alumnos en cuestiones de contenidos y de formato, anticipando las formas usuales de presentación de trabajos profesionales.

¿QUIÉNES SON NUESTROS ALUMNOS?

En los últimos años nos hemos encontrado con algunas paradojas propias de los jóvenes que ingresan a nuestra facultad y que unos pocos pertenecen a la Generación Y, y la mayoría pertenecen a la Generación Z (nacidos a partir de 1991). Como común denominador a la hora de describir estas generaciones, observamos que en su gran mayoría se encuentran atrapados en una “adolescencia prolongada”, con la necesidad de tener adultos como referentes y guía; pues si bien se declaran autónomos e independientes en sus modos de vida, requieren de una mayor contención y acompañamiento a la hora de emprender las responsabilidades y obligaciones que conlleva el estudio universitario.

La conformación de los grupos de trabajo para la realización del TPI facilita la socialización inicial de los alumnos de la facultad, debido a que muchos de ellos están en pleno proceso de adaptación por el desarraigo que implica dejar sus ciudades de origen, sus familias y amigos; y están aprendiendo a vivir solos, con las dificultades que ello supone en la actualidad.

Nuestros alumnos tienen muchos conocimientos sobre tecnología y en gran parte son dependientes de ella, son inteligentes, individualistas, y se encuentran preparados para establecer contactos y vínculos virtuales; pero se observa que tienen cierta escasez de habilidades interpersonales.

A pesar de ser nativos digitales y de estar habituados a moverse en el mundo virtual, hemos observado también que presentan algunas dificultades a la hora de buscar información y/o investigar en Internet por la sobreabundancia que existe de información. Es por eso requieren del acompañamiento del equipo docente para que los orienten y les transmitan algunos criterios básicos para tener éxito en sus búsquedas; y además para ir adquiriendo de a poco habilidades para discriminar la información valiosa y poder validar la misma.

Desde lo socio-emocional la realización del TPI permite tender nuevos puentes entre los alumnos dentro de sus respectivos grupos de trabajo y con el equipo docente que los guía y sigue a lo largo de todo el primer cuatrimestre en el que se cursa la materia.

En el seguimiento y supervisión del trabajo de los grupos, cumplen un rol fundamental los ayudantes y adscriptos alumnos, dado que su cercanía generacional con los ingresantes, facilita los vínculos y por lo tanto también la comunicación. Emplean herramientas tecnológicas muy utilizadas por los jóvenes como son Facebook, WhatsApp, Twitter, Google+, etc.

Los ayudantes y adscriptos tanto graduados como alumnos, se ven enriquecidos y muy motivados en el ejercicio de éste rol; pues de a poco y casi sin darse cuenta se van iniciando en su formación como futuros docentes; adoptando un rol muy activo (y que ellos perciben que resulta ser de gran utilidad para los alumnos) desde sus inicios.

¿CÓMO APRENDEMOS A APRENDER JUNTOS?

Tal como plantea Rosa María Torres³¹ hay muchas fuentes de aprendizaje y todos ellos son importantes y complementarios a la hora de asegurar aprendizajes significativos para los alumnos. Por eso, la Cátedra B de Administración I cree que la observación de una organización real, el contacto con las personas que en ella trabajan, la posterior reflexión hacia el interior del grupo de trabajo, el análisis compartido y el intercambio de información y de opiniones en el aula, entre pares y con el equipo docente; son potenciadores del aprendizaje en el ámbito de la Universidad y adecuados para la etapa inicial de una carrera universitaria.

El propósito es que los alumnos puedan aplicar en organizaciones reales, gran parte de los conocimientos adquiridos en la cursada de la materia y propiciar también, el enriquecimiento compartido entre alumnos y docentes a partir de la producción de nuevos análisis sobre los diferentes tipos de organizaciones que ellos mismos eligieron para investigar, analizar y luego realizar el TPI.

Este proceso de feed-back permanente permite que la actualización bibliográfica y de los casos que se proponen para ejercicios puntuales fluya naturalmente desde la variedad que genera el propio mundo organizacional, así como se facilita la comprensión de descripciones propias de otros contextos.

Podemos decir, que el equipo docente se descubre aprendiendo clase a clase, por los diferentes casos que se analizan en los distintos grupos de los TPI. Las consultas siempre refieren a la organización elegida sobre la cual, la mayoría de las veces los alumnos que la visitaron tienen más datos e información que los docentes que los acompañan. A pesar de ello, muchas veces no saben como utilizar esa información a la hora de escribir los informes de avance o de realizar la presentación final del mismo.

³¹ Torres, Rosa María. (2004). Comunidad de Aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2004.

Consideramos que es importante que podamos transmitir a nuestros alumnos, desde los primeros años de vida universitaria, que todo el cuerpo de conocimientos con el que se van a encontrar a lo largo de su carrera no es un cuerpo de conocimientos cerrado ni estático. Toda disciplina científica que se precie de tal, siempre trabaja sobre conocimientos que son provisorios y por lo tanto posibles de ser refutados y reemplazados por otros, siguiendo el ritmo de la realidad humana y de la evolución científica y técnica.

Creemos que es nuestra obligación como docentes universitarios fomentar en los estudiantes su espíritu crítico y guiarlos en esa búsqueda; desarrollar su capacidad de indagación, despertar su inquietud y darles permiso para poder cuestionar las ideas y teorías del campo disciplinar que abordamos en la materia.

Sin bien la educación en nuestro país ha sido tradicionalmente orientada por “la pedagogía de la respuesta”, de tipo dogmática y verticalista, en donde los estudiantes escuchaban clases magistrales; creemos que podemos potenciar su aprendizaje generando aulas más participativas, democráticas, que permitan la diversidad en todos sus sentidos; sobre todo porque muchas veces los alumnos nos sorprenden con sus aportes e ideas y esto sin duda, enriquece la labor del equipo docente.

Desde la perspectiva de la pedagogía, se dice que el uso de la pregunta tiene gran importancia en el aula. La pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas y/o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y escrita, la comunicación entre pares, la atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.³²

Creemos por eso, que es muy importante en la realización del TPI la utilización de la “pedagogía de la pregunta”³³ por parte de los docentes para poder ayudar a los estudiantes en el ordenamiento de los datos obtenidos en sus investigaciones de campo; para que luego puedan ser asociados y/o vinculados con los contenidos teóricos de la materia.

³² Zuleta Araujo, Orlando (2005) La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. La Revista Venezolana de Educación -Educere on line-. Vol.9, n.28, pp.115-119. Consulta (21/2/2014). Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000100022&script=sci_arttext

³³ Zuleta Araujo, Orlando (2005) Obra citada.

En los comienzos de la implementación del TPI, años 2009 a 2011, los alumnos tenían como consignas a desarrollar un listado con temas que se habían explicado en las clases teóricas y debían aplicarlos a la organización elegida, cuestión que les resultaba bastante dificultoso.

Se observó que en la instancia inicial del TPI las pautas para su elaboración contenían tecnicismos y estaban planteadas como temas a relevar, por lo que en el momento en el que los alumnos debían armar los cuestionarios de relevamiento, planificar las entrevistas, analizar las respuestas obtenidas, les resultaba difícil su categorización; dado que era su primera experiencia en este tipo de trabajo de campo.

Se detectó que en las entrevistas los alumnos utilizaban directamente las consignas de las pautas para la elaboración del TPI, tales como por ejemplo: *“Características de la organización entendida como un sistema abierto”*. Lo cual resultaba muy complejo para los entrevistados que no entendían la terminología y que los alumnos muchas veces no lograban *“explicarlas y/o traducirlas”*. También era importante que los alumnos interpretaran las respuestas y las analizaran para poder vincularlas con el material teórico propuesto desde la cátedra, que utiliza vocabulario técnico.

Como parte de un proceso de aprendizaje surgió la necesidad de los integrantes de la cátedra B de Administración I de hacer, en forma anual, una reflexión compartida sobre la práctica del TPI y una reformulación de las pautas para la elaboración del mismo.

Casi sin darnos cuenta, año a año, contra semestre de la cursada, organizábamos reuniones de trabajo para reflexionar, repensar y mejorar las consignas del TPI, a partir de los aprendizajes compartidos.

Los lineamientos que debieron seguir los grupos de alumnos para la elaboración del TPI durante el año 2014, fueron descritos en dos *“Fichas de Relevamiento de Información”* que proponían una serie de preguntas que les servían como orientación para que los alumnos puedan iniciar la búsqueda de datos. Además esas preguntas les facilitaban la planificación y la realización de la/s entrevista/s, que en forma habitual, realizaban con algunos de los trabajadores de las organizaciones seleccionadas para iniciar el trabajo de campo.

Citando las palabras de Paulo Freire:

“las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logan los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida”.

Orientar, enseñar y ayudar a nuestros estudiantes a formular preguntas, a utilizar preguntas para orientar sus análisis, los estimula y los pone en un lugar de pensamiento crítico y analítico. Y creemos entonces, que de ese modo se predisponen a aprender mejor, encontrándole un sentido a lo que hacen, y adoptando un rol proactivo, pues existe un aprendizaje significativo.

Por eso, tal como dice Orlando Zuleta Araujo en su texto “es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender”³⁴.

En el año 2015, las dos Fichas de Relevamiento utilizadas en el año 2014 se rediseñaron y se armaron nuevas pautas que seguían las unidades y los contenidos del Programa de la Materia para facilitarle a los alumnos la ubicación y apropiación de los contenidos.

Podemos decir entonces, que con esta práctica se enriquecieron tanto alumnos como docentes en este camino de aprendizaje continuo y compartido, propio de una comunidad de aprendizaje.

“Las aulas organizadas como Comunidad de Aprendizaje nos muestran un grupo de personas, integrada habitualmente por un profesor o profesora y un grupo de alumnos y alumnas, con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden juntos mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente”. (Coll, 2004)³⁵

³⁴ Zuleta Araujo, Orlando (2005). Obra citada.

³⁵ Coll, César. (2004). Las comunidades de Aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. Documento presentado en el “IV Congreso Internacional psicología y educación”. Almería 30-31 de Marzo y 1-2 de Abril de 2004. (Consulta 25/3/2014). Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_Almeria_04.pdf

¿CÓMO ARTICULAMOS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN, EXTENSIÓN Y TRANSFERENCIA?

Con motivo del 60° aniversario de la Facultad de Ciencias Económicas en el año 2013, la Secretaría de Asuntos Académicos impulsó una convocatoria de libros de cátedra, invitando a los integrantes de las mismas a la producción de contenidos a ser publicados como libros virtuales editados por la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Con el propósito de algunos integrantes de la cátedra de presentarse a la convocatoria, se propuso que las organizaciones analizadas en los TPI se realizaran en entidades seleccionadas del Directorio de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), producto del Proyecto de Investigación desarrollado por docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP denominado: “Directorio de Organizaciones de la Sociedad Civil en la ciudad de La Plata y zona de influencia”, acreditado ante la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (años 2009 y 2010). Esto implicó un trabajo de transferencia/extensión del proyecto de investigación con impacto directo en las actividades docentes dentro de la cátedra B de Administración.

Se informó a los alumnos que al final de la cursada se elegirían trabajos de las diferentes comisiones para ser presentados en una publicación de la cátedra relativa a las OSC de la zona de La Plata.

Se pensó en armar un texto que pudiera luego ser utilizado como material bibliográfico y de consulta por los alumnos de la cátedra y de otras materias de la Facultad, intentando propiciar el análisis de organizaciones que no fueran empresas.

Luego de un arduo trabajo de armado de los contenidos teóricos relativos a la descripción de las OSC, de la selección de los mejores TPI para incluirlos en el texto; se publicó el Libro de Cátedra – Colección 60° Aniversario³⁶- “El tercer sector ¿es el tercero en Argentina? Organizaciones, integrantes y poblaciones objetivo” que está disponible en el SEDICI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual) que es el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, que colabora con la libre circulación y socialización del conocimiento.

³⁶ Denda, E.; Rossi, S.; Plano M.A. (2013). El tercer sector ¿es el tercero en Argentina? Organizaciones, integrantes y poblaciones objetivo. ISBN: 978-950-34-1024-0. Publicación virtual disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30100>

Entre las organizaciones descriptas por los alumnos en los TPI e incluidas en el libro virtual podemos mencionar: Un Techo para mi país, Asociación Española Andaluz La Plata, Unión Vecinal La Plata, Patria Nueva, Asociación Cultural "Espacio de la Palabra" y Asociación Civil "Barrios del Plata".

¿QUÉ NOS DICEN NUESTROS ALUMNOS?

Al finalizar el ciclo lectivo 2014 se realizó una encuesta anónima a los alumnos que cursaron en las comisiones 6 y 7 de la Cátedra B.

Entre las preguntas se encontraban algunas referidas a la práctica, en particular al desarrollo de los TPI y sus aportes para la comprensión de los contenidos teóricos de la materia.

Una de las preguntas de la encuesta, les pedía a los alumnos que puntuaran de 1 a 5 (siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el más alto) "el aporte que representaba el TPI para la comprensión de los temas teóricos". Los alumnos nos dijeron que el TPI es muy valioso para la comprensión de la teoría de la materia, con un 73% de las respuestas en la escala más alta (valoración 4 y 5).

Otra pregunta en relación al TPI incluida en la encuesta, nos permitió deducir que el 90% de los alumnos que respondieron considera a la realización del TPI como una experiencia enriquecedora. El 94% considera que es una buena herramienta para acercarse a la realidad y el 42% considera que fue complicada la organización dentro del grupo de trabajo.

El gran desafío que tenemos por delante como equipo docente de la cátedra B, es poder mejorar la encuesta y luego sistematizar los datos de la misma para poder hacer una evaluación objetiva año a año que incluya a todas las comisiones de la cátedra.

¿QUÉ REFLEXIONES PODEMOS COMPARTIR?

A partir de la evolución del TPI desde el año 2009 hasta el 2015 hemos potenciando nuestra capacidad de reflexión y enriquecido nuestra práctica docente hacia el interior de la Cátedra B. Muchas veces hemos puesto a prueba nuestros conocimientos y otras los hemos acrecentado. Además aprendimos a conocer más a nuestros alumnos ¿y por qué no decirlo?

nos acercamos más a ellos. Por parte de los alumnos los resultados de las encuestas demuestran lo valioso del aporte del TPI tanto para la comprensión de los temas como para identificar la complejidad de las organizaciones reales. A su vez, resulta un aliciente para el ejercicio de sus habilidades sociales debido al trabajo grupal.

Podemos observar que el TPI abrió un nuevo espacio de diálogo y comunicación entre la mayoría de los integrantes de la Cátedra B, pues nos resulta casi natural ponernos a comentar sobre los avances en los TPI con las particularidades de las organizaciones que tenemos bajo análisis en cada comisión. Es casi una práctica obligada los días en que hay mesa de finales y nos encontramos todos.

También nos motivó como docentes a incursionar en otras prácticas diferentes a las del aula de clases; como por ejemplo: el Libro Virtual, o sin ir más lejos escribir este artículo para presentarlo en estas 1ras. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.

Importancia de las características del docente en el desempeño del dictado de los cursos de ingreso a la Universidad

- ❖ **NORMA BEATRIZ SALVATIERRA** | nsalvatierra@yahoo.com
- ❖ **FABIANA ANDREA MACEIRAS** | fabianamaceiras@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de Lomas de Zamora

INTERÉS POR EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito del trabajo es describir un proyecto de investigación (PI) no experimental realizado en campo, de naturaleza institucional, desarrollado en el seno de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ).

El ingreso a los estudios de nivel universitario exige una formación de base que, en las actuales condiciones de funcionamiento y desempeño del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, no proporciona en forma suficiente las necesarias competencias para el sostenimiento de los jóvenes que desean formarse en las carreras de grado.

Sin perjuicio de reconocer los esfuerzos que el nivel provincial de la Gestión Educativa realiza con el fin de mejorar los resultados en el nivel secundario, reconocemos, año tras año, dificultades en la formación de base, necesaria para la nivelación, permanencia y egreso de los alumnos en el nivel superior. La Universidad y en particular las unidades académicas tienen como objetivo inmediato durante los cursos introductorios una política sostenida de inclusión y permanencia de los estudiantes a lo largo de sus carreras. En este sentido y especialmente por nuestro carácter de Institución Pública, entendemos que *es nuestra responsabilidad articular las medidas necesarias* con el fin de promover más y mejor formación académica universitaria para todos los alumnos ingresantes.

El foco de interés puesto en el curso de ingreso y en la importancia del perfil docente para un eficaz desarrollo del mismo y su posterior trascendencia, surgió de la identificación del problema que, resulta uno de los más preocupantes: el abandono estudiantil en las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración. Nuestro análisis nos permitió corroborar que el abandono se venía sosteniendo desde inicios del 2004. Si bien, este fenómeno constituye un hecho de naturaleza estructural para el comportamiento de la matrícula estudiantil de la FCE, desde el año mencionado se registraron valores que superaban los estándares habituales.

Se identificaron una serie de factores en el comportamiento de la matrícula estudiantil, destacándose las carencias en la comprensión lectora lo cual afectaba el proceso de la escritura, manifestado especialmente en la realización de exámenes y trabajos solicitados en las diferentes materias. Estas deficiencias revelaban una falta de aplicación de metodologías de estudio, además de la escasa destreza para comunicarse, dificultades para adaptarse al sistema universitario, considerándose uno de los más importantes la brecha existente entre el perfil deseable del alumno ingresante a la Universidad Pública y el nivel de desempeño pedagógico real del mismo.

La identificación de esas deficiencias sirvió como punto de partida para establecer las finalidades y relevancia del proyecto de investigación que se presenta, basado en criterios de calidad formativa al inicio de las carreras y sobre todo orientado a la retención y permanencia de los alumnos en el sistema universitario.

Lograr el desarrollo integral del alumno va más allá de la organización de simples actividades aisladas o dictado de materias. Por lo tanto, consideramos necesario ocuparse de los estudiantes con acciones que incorporen verdaderos procesos de orientación e información efectiva desde antes de su ingreso a la vida universitaria y durante sus primeros años en ella.

OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO

Identificar las características de los docentes que dictan Curso de ingreso en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, necesarias para acompañar y retener al alumno que debe realizar el tránsito del nivel secundario al nivel universitario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO

- Detectar la presencia de los rasgos de docente motivador, docente tutor, docente investigador.
- Estimar la proporción de docentes que poseen los rasgos mencionados.
- Establecer la correlación entre los docentes que poseen estos rasgos y la retención de estudiantes al finalizar el curso de ingreso.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA DEL TRABAJO

Los rasgos personales y académico-pedagógicos, observados en los docentes que dictan el Curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, en aquellos cursos en los cuales se detectó una marcada retención de alumnos, colaboran en la inserción de estudiantes en la vida universitaria.

Relevancia del proyecto

La presente investigación de campo se relaciona con el desempeño docente al inicio de las carreras de grado y el posicionamiento y relevancia que tiene los rasgos personales y académico-pedagógicos del mismo ante la problemática planteada.

PRIMERA ETAPA

Detectar la presencia de los rasgos de docente motivador, docente tutor, docente investigador: Se indagará la presencia de las características seleccionadas en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ que dictan el Curso de Ingreso a las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, a fin que estas contribuyan a obtener resultados favorables con respecto a los objetivos propuestos. A continuación se expone esquema de análisis relacionado con la problemática que a nuestro criterio obstaculiza de alguna manera la retención de los estudiantes en los cursos de ingreso.



Esquema 1. Análisis del problema en el ingreso a carreras de grado

Fuente: Esquema propio realizado por Secretaría Académica de la FCE de la UNLZ

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad principal es la intervención durante el curso de ingreso de un docente que sea poseedor de ciertas características, habilidades y destrezas necesarias para acompañar al alumno que debe realizar el tránsito del nivel secundario al universitario. Se espera, que este especial acompañamiento que realice el docente le permita al alumno insertarse y desarrollarse adecuadamente en el ámbito universitario y logre culminar esta etapa introductoria. Dado el enfoque central de la investigación que se propone, respecto de las características relevantes que ha de poseer el docente del curso de ingreso, se plantean a continuación algunos aspectos que se verían favorecidos si se detectaran la presencia de las mismas:

- I. La interacción entre los docentes que integran los distintos espacios del curso de ingreso.
- II. El apoyo del docente a los principios básicos de la institución a la que pertenece.
- III. Tendencia a la flexibilidad del docente para innovar y producir cambios que pueden ser requeridos durante el desarrollo de un curso con la finalidad de mejorar el desempeño del estudiante.

Básicamente indagamos ¿Si las características seleccionadas del docente que dicta curso de ingreso en nuestra institución, promueven la retención de los alumnos?

SEGUNDA ETAPA

Estimar la proporción de docentes que poseen los rasgos mencionados.

Se instrumentarán recursos que permitan revelar los rasgos del docente motivador, docente tutor y docente investigador, para mejorar el desempeño académico del alumno al finalizar el curso de ingreso.

Metodología a aplicar:

- Establecer las herramientas requeridas para la detección de los rasgos mencionados.
- Aplicar mecanismo que permitan identificar los rasgos predominantes en los docentes de los cursos de ingreso en las distintas materias que lo componen.

TERCERA ETAPA

Establecer la correlación entre los docentes que poseen estos rasgos y la retención de estudiantes al finalizar el curso de ingreso.

En esta instancia se construirán y aplicarán los distintos indicadores que midan la correlación entre los docentes que poseen los rasgos seleccionados en relación con la retención lograda de los estudiantes al finalizar el curso de ingreso.

Metodología a aplicar:

- Analizar la incidencia de estos rasgos en los cursos de ingreso.

ENFOQUES CONCEPTUALES

Situación actual de la docencia universitaria.

En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban inamovibles. Hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias como substrato de la educación y se ha ido abriendo a otras concepciones en las que la complejidad y la incertidumbre tiene un papel importante. Pero sobre todo ha ido incorporando también los aspectos éticos, colegiales, actitudinales, emocionales..., todos ellos necesarios para alcanzar una educación democrática de los futuros ciudadanos.

Las exigencias actuales relacionan a los docentes universitarios con la mejora de la calidad. Este es un tema que podría ser interpretado según parámetros distintos. Puede ser que la función docente sea de calidad para determinados usuarios y para otros no, que se centre en los objetivos, en los resultados, en los recursos, en las demandas sociales, pero la pregunta que nos interesa dilucidar es ¿Qué elementos son comunes en dichas concepciones y cuáles están relacionadas directamente con la profesión docente?

La experiencia nos indica que no basta disponer recursos económicos en forma de estímulos o equipamiento material para garantizar que los docentes realicen mejor su trabajo. Consideramos que los esfuerzos deben enfocarse al trabajo académico, pedagógico y de investigación. Iniciar un proceso de cambio ya sea a nivel personal o colectivo está caracterizado por la ambivalencia y por la incertidumbre, pero ¿qué significa impulsar un proceso de cambio en la profesión docente?

Un proceso de cambio implica participar en una serie de acciones que tienen que ver con la planificación e iniciación de actividades específicas, la implementación, la continuación y la valoración de resultados o institucionalización de acciones concretas. Cualquier cambio requiere, fundamentalmente, que se inicie de manera planificada, consensuada y que se cuide su proceso. A pesar de ello, observamos que la profesión docente es un campo de estudio poco atendido. En la década del 90, la mayoría de los sistemas educativos en América Latina impulsaron una serie de cambios que buscaban mejorar la calidad de los servicios educativos. Teniendo en cuenta las posibilidades que estos cambios ofrecían, a la luz de los resultados de los grandes proyectos de las Reformas educativas, se puede decir que no fueron los esperados.

Para centrar la reflexión en los docentes universitarios, queremos destacar que podríamos centrarnos, no sólo en qué cambiar -aspecto que podría analizarse desde la teoría pedagógica- sino, más bien identificar aquellos aspectos que orienten a cómo hacerlo y desde dónde hacerlo. Es decir, qué perfil actividades podemos impulsar y desde qué ámbitos podemos hacerlo. A pesar de que en la mayoría de los sistemas educativos se impulsaron cambios con la mejor de las intenciones, hay aspectos que se dejaron de lado y que actualmente se reconocen como necesarios. Uno de esos aspectos radica en la investigación sobre la profesión docente como una actividad fundamental de la acción educativa.

Finalmente nos interesa resaltar que los estudios sobre los docentes universitarios se han enfocado en el trabajo que desarrollan las instituciones, específicamente el trabajo que realizan en sus instituciones y en la identificación de los problemas que afectan la calidad del servicio. Pocas han sido las investigaciones centradas en la profesión en sí misma, en sus aspectos más relevantes o en las características que deberían poseer. Por esa razón nos interesa conformar una línea de investigación conjunta sobre el Perfil Docente y fortalecer las temáticas de los enfoques actuales y tendencias de la Profesión Docente y el estado de la cuestión.

DEFINICIONES METODOLÓGICAS. MATERIALES Y MÉTODOS

- Encuestas orientadas a alumnos que hayan finalizado el curso de ingreso.
- Encuestas orientadas a docentes que hayan dictado el curso de ingreso.
- Focus Groups.

MÉTODOS Y TÉCNICAS A APLICAR

Para el análisis de los datos relevados se utilizan los métodos estadísticos adecuados a la problemática en estudio, tanto descriptivos como inferenciales. Se aplicará análisis descriptivo, análisis de asociación, métodos de prueba de hipótesis entre otros.

Recopilación de los datos:

- Recopilación de datos sobre desempeño académico de los alumnos que iniciaron y no culminaron el curso de ingreso.
- Recopilación de datos sobre desempeño académico de los alumnos que iniciaron y finalizaron el curso de ingreso.
- Recopilación de datos provenientes de la “Encuesta Permanente al Ingresante” en su Primera Parte: Datos socio-económicos y Segunda Parte: Funcionamiento general y dictado del Curso de Ingreso.

FUENTES DE INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se utilizan distintas fuentes de investigación a saber:

- Primarias o directas: libros de texto, disertaciones, documentos oficiales, reportes oficiales, revistas, boletines.
- Secundarias: materiales dispuestos en banco de datos obtenidas en CD e Internet.
- Terciarias: conferencias y simposios, reportes con información oficial de organismos del Estado.

Se usarán informes de desempeño pedagógico elaborados por docentes que dictaron cursos de ingreso a partir del año 2007 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ.

Se tomarán datos de los Informes Finales elaborados conjuntamente durante los Encuentros con docentes de Nivel Medio y Nivel Superior. “La Universidad Pública como nexo de articulación” a partir del año 2008.

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El universo estará constituido por los profesores que dictan el curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora a las Carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración durante los años que dure la investigación.

Se recopilará un cuerpo de datos de manera directa en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, constituido por alumnos ingresantes a las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, pertenecientes al período 2014 – 2015 para la primera etapa, y para la segunda etapa durante 2016 se analizarán resultados donde se utilizarán las siguientes herramientas a saber:

- a. Encuestas con preguntas cerradas y abiertas
- b. Entrevista cualitativa
- c. Observación

DURACIÓN DEL PROYECTO

La extensión del mismo dada la magnitud y características de la problemática a investigar y el universo de análisis será de 2 años.

PLAN DE TAREAS:

- Selección de la muestra
- Recolección de datos
- Análisis estadístico de los datos
- Presentación de los datos
- Redacción de informes de avance e informe final

Primera etapa:

Se indagó mediante encuestas a Directores de departamentos pedagógicos y profesores titulares sobre cuáles son las características que, a su criterio y de acuerdo con la experiencia

recogida, deben tener los docentes de la FCE de la UNLZ que dictan el curso de ingreso a las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración.

Dado que la mayoría de los docentes de esta institución son graduados de las dos carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Económicas y, en consonancia con el perfil de graduado propuesto, puede inferirse que este recurso humano ya estaría dotado de una formación profesional competente. Formación tal que impulsaría acciones que abarquen varios aspectos, tanto el intrapersonal, el social, el profesional, el intelectual, el productivo, como el pedagógico – didáctico. Se espera que la suma e integración de estos aspectos genere sinergia y motivación en los estudiantes, quienes serán los beneficiarios.

ANALISIS Y CONCLUSIONES

Reflexiones y nuevos problemas que se plantean a partir del análisis presentado.

Observamos herramientas de articulación y orientación que contribuyen a un pasaje más propicio para los estudiantes, las escuelas y la universidad. Esas herramientas contemplan, entre otros, aspectos relacionados con la orientación y apoyo psicológico en la elección de la carrera desde la escuela, visitas a las universidades, paneles de profesionales, y actividades propias de la escuela y la universidad. Sin embargo, a pesar de que hay cierto grado de articulación, parecería que no existe una articulación que contemple las diferentes facetas de la vinculación en el marco de un sistema integral, que insistimos, naturalmente inicia su proceso en el nivel medio.

En la escuela secundaria y en las universidades hay orientadores; existen exposiciones o ferias de carreras; se realizan pasantías de estudiantes secundarios en las universidades; hay eventos de popularización y acercamiento de las carreras que son generados por las universidades; y muchas otras actividades. También se suman los programas de becas y ayudas económicas, financiados por numerosas instituciones, y los sistemas de apoyo a becarios. De los resultados analizados surgen ciertos rasgos citados como predominantes por los encuestados que deben formar parte del perfil que nos encontramos construyendo, tales como: motivador, tutor, investigador.

Para estimular el intelecto se busca un docente facilitador y favorecedor de la creatividad, innovación y búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas cotidianas; probar nuevos caminos para resolver cuestiones antiguas.

Finalmente, se vislumbra que el perfil requiere que el docente se vincule con los alumnos de manera personalizada con el objetivo de impulsar el desarrollo potencial y la necesidad de superar metas de cada estudiante actuando a modo de guía o entrenador (coach) generando oportunidades de aprendizaje en un clima que permita reconocer aceptar las diferencias individuales en deseos y necesidades, interactuando personalmente.

Nuestra propuesta principal en esta primera etapa de la investigación se orienta a, delinear una propuesta integral para la capacitación del docente que dicta materias del curso de ingreso, que sea gradual y sistemática, a la vez que adaptable a las diferentes necesidades y circunstancias institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo C., L. (2002). Perfil del profesional del Siglo XXI. Enfoque Tecnológico de la Educación. En entrevista: Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Disponible: <http://www.oei.org.co/sii/entrega17/art07.htm>. [Consulta: Enero 26].

Adam, F.(1990). Andragogía y Docencia Universitaria. Material de apoyo: Doctorado en Educación. Perfil del Adulto en situación de aprendizaje.

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo [Documento en línea].

Disponible: <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html> [Consulta: 2003, marzo 26]

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. [Biblioteca digital de la OEI], Disponible: <http://oei.gov.co.html> [Consulta: 2003, octubre 18].

Cárdenas, A. L. (1997, agosto, 11). Los problemas educativos son iguales en todas partes. El Carabobeño. D-1.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. Revista de Educación, No. 306. España.

Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007, Abril) Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior Perrenoud, P. (2001). La formación del docente del siglo XXI. Montevideo: Cinterfor.

Martínez, F. (1998). El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI. Universidad de Murcia: España. Disponible: [http:// edutec.rediris.es/documentos/ perfil.htm](http://edutec.rediris.es/documentos/perfil.htm). [Consulta: Noviembre 7]

Trueba, C. (1999). Aportes hacia un perfil docente para el siglo XXI. Disponible: [http://edutec.rediris.es /documentos/perfil.htm](http://edutec.rediris.es/documentos/perfil.htm). [Consulta: Diciembre 2].

Zabalza, M.A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Práctica de guiado: produciendo conocimiento

- ❖ **MARIANA SOSA** | mariana0329@hotmail.com
- ❖ **MARINA PEIRO** | marinapeiro@gmail.com
- ❖ **PABLO REALES** | pabloreales@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Avellaneda

RESUMEN

Esta experiencia intenta dar cuenta de un trabajo transversal en el trayecto de las asignaturas troncales de la carrera de Guía Universitario en Turismo: Teoría y Técnica de Guiado y Práctica de Guiado en sus distintos niveles: I, II, III y IV, que tienen como hilo conductor la formación integral de los profesionales en tanto ciudadanos con sensibilidad y comprometidos con su propio tiempo, conscientes de su deber histórico para con la sociedad de la que forman parte.

Pensando al turismo como una herramienta de transformación social, nuestro abordaje promueve el aprendizaje del rol del Guía a través del ejercicio de prácticas en territorio en términos de intervención social colectiva. En ese sentido realizamos con los estudiantes prácticas de visitas guiadas que intentan recuperar la memoria histórica y social de nuestros espacios, desde una perspectiva de revalorización colectiva y propia de la cultura y la identidad popular.

Se trabaja sobre el aprendizaje de herramientas para la construcción de narrativas que disputan sentidos a los relatos hegemónicos sobre los espacios que habitamos, porque "...Los relatos constituyen instrumentos poderosos...el poder político sabe producir relatos a su servicio. Los medios de comunicación lo han hecho mejor... Por las historias los lugares se

tornan habitables. Habitar es narrativizar. Fomentar esta narratividad también es, por tanto, rehabilitar..." (Michel de Certeau y Luce Girad: 1999. Citado en Reguillo, Rosana 2000.)

Se pretende promover una mirada reflexiva sobre el espacio urbano donde convive la memoria con lo cotidiano, haciendo eje en la dimensión del conflicto como motor de las transformaciones espaciales y simbólicas, a partir de la visibilización de otros mapas posibles, que se traduzca en el diseño circuitos orientados a respetar identidades, construyendo una ética sobre la base del respeto a la diversidad, entendiendo que diversidad es cultura, cultura es patrimonio y el patrimonio es el recurso primario del Turismo.

INTRODUCCIÓN

"No hay cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o por la que luchar cuando es negada (...) el riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad (...) de ahí la importancia de una educación que en lugar de intentar negar el riesgo incite a los hombres y mujeres a asumirlo."

Paulo

Freire

Desde la actividad turística, afrontamos un doble desafío: por un lado, discutir con ciertas perspectivas sumamente consolidadas, según las que el turismo se explica fundamentalmente como una actividad mercantil vinculada al ocio improductivo y las experiencias banales. Sin embargo, como señala Palacios (2013), aun cuando sea cierto que el turismo constituye una actividad mercantil, también lo es que posee una dimensión simbólica innegable. Y es desde esa dimensión que construimos esta propuesta de formación que a continuación desarrollamos.

DESARROLLO

Origen de la experiencia que se relata:

Nuestra propuesta tiene su origen en el deseo como educadores de formar un profesional con sensibilidad y comprometido socialmente con su propio tiempo, conscientes de su deber histórico para con la sociedad de la que forman parte. Que articule un discurso que descentralice las propuestas tradicionales sobre nuestros espacios patrimoniales, para pensarlos como territorios de significados. Repensar el patrimonio cultural material y simbólico en tanto instrumento de liberación, de reflexión crítica del observador respecto de su comunidad y la proyección histórica de la misma, poniendo en tensión relatos oficiales y no oficiales. Contribuir a la ampliación de derechos, orientando nuestras prácticas al mejoramiento de la calidad de vida de quienes habitan nuestros territorios. Para esto nos proponemos capacitar a los estudiantes en la participación en actividades para el desarrollo sustentable, desde un enfoque constructorista y transdisciplinario. Impulsar el intercambio permanente, la colaboración y la cooperación recíproca entre la universidad, organizaciones sociales, y otros actores sociales, tendientes a la integración de redes y grupos de trabajo vinculados con la implementación de actividades asociadas al desarrollo sostenible.

PARTICIPANTES Y DESTINATARIOS INVOLUCRADOS DE LA PROPUESTA PRESENTADA:

Participan docentes de las asignaturas Teoría y Técnica de Guiado y de Práctica de Guiado I, II, III y IV. Estudiantes cursando esas asignaturas y otros estudiantes invitados a participar como observadores de las visitas guiadas.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo está estructurada en varias etapas y distintas técnicas:

- Para el abordaje en aula:

- Textos y autores que conforman el marco teórico y de referencia para la propuesta

- Mapeo participativo
- Análisis de relevamiento documental
- Análisis de relevamiento de datos: historias de vida y mapa imaginario

- Para las prácticas de campo:

- Relevamiento en territorio: Que permita una lectura más variada, completa e integradora de los recursos identitarios.
- Pensar circuitos de inclusión: resignificar sitios que permanecen por fuera del recusero tradicional, y construir otras narrativas históricas, recuperando la memoria social desde la perspectiva de sus protagonistas.
- Relevamiento documental y análisis
- Relevamiento de datos: historias de vida y mapa imaginario
- Diseño de distintos circuitos turísticos basados en la memoria colectiva.

El dispositivo transversal a todo el trayecto de las prácticas de Guiado se basa en el problematizar el rol del Guía de Turismo como herramienta para la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional y los efectos de la reproducción acrítica de visiones estereotipadas, atemporales y simplistas acerca del patrimonio y la identidad.

Al entender al turismo como una actividad para “revelar” y no para “exhibir”, que actúe como vehículo de memoria, de identidad y no replicando escenarios pre armados -que mucho difieren de las heterogeneidades que habitan nuestros territorios, producto de sus procesos de construcción cultural-, es que proponemos llevar el turismo al plano de la discusión, trazando líneas de pensamiento y acción que se traducirán en el diseño y producción de circuitos para ser guiados.

“Guiar es una forma de expresarse. De capitalizar oportunidades únicas e irrepetibles para poner en valor ideas, anhelos y mensajes sólidos, plenos de contenidos e ideas

trascendentes para provecho del visitante y no para nosotros mismos en el sentido del resultado..." (Laprovitta, Fernando 2015. El Guiado Turístico).

LOGROS Y DIFICULTADES EN LA EXPERIENCIA:

La primera dificultad que los estudiantes presentan está relacionada con "cambiar" la estructura de "incorporación de conocimiento" -estudiar, memorizar y repetir- por "producir conocimiento". Y también hay dificultad con la deconstrucción del rol desideologizado del Guía de turismo.

A si mismo, es muy positivo ver los logros a través del trayecto de aprendizaje que hacen los estudiantes a medida que avanzan en sus prácticas y se van reconociendo como intérpretes del Patrimonio para REVELAR identidades, aplicando técnicas que les permitan transmitir saberes y conocimientos, evitando la mera repetición de datos.

En este sentido, Sergio Hernández (2005) señala que el recorrido hecho o realizado durante una visita guiada "no es solo físico, sino fundamentalmente intelectual y emocional. Es un itinerario para que todos podamos revisar nuestros conocimientos, comprobar la coherencia de nuestras acciones, ajustar nuestros sensores y actuar nuestros valores".

CONCLUSIONES

Esta propuesta se enmarca dentro de una política universitaria más amplia que supone la profundización de los vínculos entre la universidad y la comunidad. En este sentido, el proyecto prevee la articulación con otras organizaciones de la comunidad, propiciando el fortalecimiento y desarrollo territorial.

Específicamente, en lo que respecta al perfil del egresado de la carrera de turismo, la propuesta es coherente con un turismo que se posicione problematizando las lógicas del mercado y que enfatice la perspectiva del turismo sostenible, responsable y respetuosa de los derechos económicos, sociales y culturales.

Creemos que el turismo puede constituirse en una herramienta para la transformación de paradigmas. Eso será posible asumiendo el desafío de vincular la construcción de conocimiento con la búsqueda del bienestar para las comunidades, en ese sentido la carrera de Guía no debe permanecer incomunicada con la realidad socio-política. Integrar dichas funciones significa generar un modelo de aprendizaje del Rol del Guía, abierto y flexible, que se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto-reproducción

BIBLIOGRAFIA:

Ávila Huidobro, R., Elsegood, L., Garaño, I., Harguinteguy, F. (2014). "Universidad, Territorio y Transformación Social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento"

Prats, Llorenc. (1998). "El concepto de patrimonio cultural". En *Política y Sociedad* n°27. Madrid

Prats, Llorenc y Santana Talavera, Agustín (2011) *Turismo, identidad y patrimonio: las reglas del juego*. En Prats y Santana (coord.) *Turismo y patrimonio, entramados narrativos*. PASOS, revista de Turismo y Patrimonio cultural

Palacios, Cecilia. (2013). "Buenos Aires y sus marcas memoriales: ¿en torno a la conformación de circuitos de la memoria?" En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

García Canclini, N. (1999), *La Globalización Imaginada. Estado y Sociedad*. Argentina. Paidós.

Yacovino, M. P. (2005). "Mapas barriales: ¿marca de las nuevas centralidades? Buenos Aires a la deriva: transformaciones urbanas recientes. Max Welch Guerra (editor). Editorial Biblos.

Una aproximación a prácticas académicas y disciplinares en el Taller de Ingreso a las carreras de Geografía

- ❖ **MARÍA SOLEDAD TARQUINI** | soltarquini@gmail.com
- ❖ **GASTÓN CIRIO** | ciriogaston@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Los talleres de ingreso para todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) se han constituido en un eje central de la política académica, por esta razón se han diseñado diversas estrategias para pensar estos espacios reconociendo las múltiples trayectorias de formación de los estudiantes. Las mismas han sido habilitadas en el contexto generado con el Plan de Educación Secundaria obligatoria (Resolución N°18, diciembre de 2012), el cual contempla diversos trayectos para que los estudiantes finalicen este nivel, tales como planes de terminalidad y formatos escolares alternativos. Todo ello genera nuevas condiciones que habilitan a los estudiantes a continuar sus estudios en espacios de formación universitarios. Por este motivo el desafío como docentes de la universidad pública es desarrollar acciones “asumiendo una mirada sobre el ingreso como espacio de pasaje entre ambos niveles de instrucción, que no va a subsanar supuestos déficit de la escuela media, sino que va a inaugurar un recorrido por otra institución que los alumnos desconocen (...)”.(Cuesta y Botto, 2015:19)

En el caso de las carreras de Geografía, el taller de ingreso tiene su inicio en el año 2007 y viene desarrollándose conjuntamente con el Departamento de Letras de la FaHCE desde el año 2009. El mismo es de carácter optativo y tiene como objetivo aproximar a los estudiantes a los modos de leer y escribir en Geografía propios del ámbito académico,

partiendo del reconocimiento de que estos jóvenes desde su experiencia escolar poseen saberes geográficos. Estos saberes previos, muy valiosos en términos didácticos, entran en tensión con otros saberes más complejos construidos a partir de múltiples debates teóricos.

El taller tiene como objetivo orientar a los alumnos en su inserción a la vida universitaria, acercarlos a temas, metodologías y funcionamiento de nuestras carreras, e introducirlos en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos de la disciplina Geográfica. Esto permite poner a los ingresantes en contactos con alumnos, docentes e investigadores y acercarlos a la identificación de problemáticas empíricas de nuestra disciplina.

También el taller incluye actividades a cargo del Departamento de Geografía, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), del Centro de Estudiantes y de la Comisión de Alumnos de Geografía. Asimismo ofrece un taller a cargo de la Biblioteca BIBHUMA cuyo objetivo es conocer las posibilidades y servicios para que puedan incorporar prácticas de uso y consulta de materiales documentales de todo tipo y soporte.

En todo este proceso, los alumnos ingresantes tienen el acompañamiento de alumnos avanzados de la carrera, quienes colaboran en las tareas planificadas por los docentes a cargo del curso, tales como el acompañamiento en procesos de lectura y escritura, identificación de necesidades de los pares estudiantes, difusión de información referida a el calendario académico y la inscripción a las materias del primer año, entre otras.

En este contexto, el presente trabajo constituye una primera aproximación a la sistematización de la experiencia realizada, teniendo por objetivo compartir con la comunidad académica de la UNLP algunos lineamientos sobre las decisiones teórico – conceptuales, pedagógicas y técnicas tomadas, y algunas conclusiones preliminares sobre los resultados del taller. Para lograr este objetivo, los argumentos se organizan en tres apartados. En primer lugar, (1) se expone el enfoque asumido para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura disciplinar en el ámbito universitario. A continuación (2) se exponen algunos antecedentes y argumentos en relación a la propuesta técnico - metodológica seleccionada como forma de aproximación a instancias de articulación disciplinar entre teoría – empiria y técnica. Por último, (3) se ofrecen algunos argumentos

preliminares que, a modo de conclusiones provisionarias, sirven para cerrar esta comunicación y al mismo tiempo orientar las indagaciones posteriores.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

Durante este período se han convertido en objeto de enseñanza las prácticas de lectura y la escritura en torno a textos disciplinares de circulación académica. Es así que el ingreso a las carreras de geografía de la UNLP es comprendido como la zona de pasaje institucional entre la escuela y la universidad, y “atiende a las prácticas de lectura en un doble sentido. Por un lado, porque en el desarrollo de estas prácticas se conocen nuevos saberes sobre la lengua y sus usos como forma de generación y puesta en circulación de los conocimientos académicos. Y en segundo sentido, porque leer y escribir son las prácticas que habilitan la apropiación de conocimiento”. (Botto y Cuesta, 2015:16).

De acuerdo con Elsie Rockwell (2000) la idea de apropiación permite por un lado dar cuenta del protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de estas prácticas, y por otro lado valoriza los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos. En palabras de Chartier, «... la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe...» (Chartier 1991:19).

La preocupación por la enseñanza de prácticas de lectura y escritura se ha constituido en los últimos años en un tema de discusión en los diferentes niveles de formación y en las diferentes áreas del conocimiento. Esto está presente en distintas investigaciones en el ámbito académico, como así también en los nuevos diseños curriculares para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, algunos enfoques entienden la lectura y la escritura como parte de contenidos procedimentales, siendo estos los hábitos, las técnicas, habilidades, estrategias, métodos, rutinas, etc., desarrollados en las prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva asumida, estas prácticas son definidas como prácticas sociales, culturales e históricas reconociendo el rol activo y colectivo de los sujetos sociales en la producción y apropiación de sentidos. Respecto a ello Michael de Certeau (2007) afirma que existen “elites productoras de lenguaje” y lectores definidos como consumidores culturales que ocultan en su aparente pasividad sistemas de producción donde existe un proceso de

apropiación y reapropiación de acuerdo con sus intereses y reglas propias. Por lo tanto el lector, en palabras de De Certeau, es un “cazador furtivo” en tanto consumidor cultural que produce nuevos sentidos a los textos que lee.

Por otro lado, Roger Chartier y Guglielmo Cavallo mencionan que la lectura es una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos y por ello reconocen que es preciso identificar las “disposiciones específicas que sirven para diferenciar las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer”. (Chartier y Cavallo; 2011: 26-27). En primer lugar afirman que todos los que pueden leer textos no los leen de la misma manera. En segundo lugar, reconocen que las comunidades de lectores definen unos usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos procedimientos de interpretación. Por último reconocen que aquellas disposiciones gobiernan las prácticas y de ellas dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos.

Esta perspectiva teórica nos invita a pensar y a reconocer aquellas prácticas de lectura y escritura desarrolladas en Geografía, las cuales no están sujetas a un entrenamiento común a todas las áreas y los modos de leer son diversos de acuerdo con los diferentes enfoques disciplinares. Es así que el espacio del taller de ingreso tiene como pretensión inaugurar un recorrido con modos de leer propios de la Geografía académica, atravesados por la historia disciplinar, habilitar la apropiación de conocimiento y aproximar a los estudiantes a la identificación de problemáticas geográficas a partir de textos académicos articulando categorías teóricas, metodológicas y técnicas de nuestras carreras.

El objetivo es propiciar la lectura de un texto académico que desarrolla conceptos disciplinares de la Geografía con la finalidad de acercarlos a prácticas de lectura académicas a partir de la problematización de nociones previas. Además se pretende que los estudiantes puedan reconocer el estilo de estos textos, la dimensión expositiva y argumentativa, como así también desarrollar prácticas de lectura y producción de textos introductorios de carácter disciplinar. Se considera importante en esta instancia habilitar un espacio de análisis para comprender de qué modo los conceptos disciplinares se construyen y qué otros modos de leer el espacio autorizan los enfoques actuales de la Geografía.

En consonancia con lo expuesto, la propuesta incorpora a partir del taller desarrollado en febrero de 2016 técnicas de mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013) a través de los principios

de la cartografía social con el objeto de sintetizar en una producción cartográfica colectiva los resultados de la experiencia realizada. Dicha experiencia procura articular tres instancias diferentes que abordan las dimensiones conceptuales, empíricas y técnicas respectivamente: a) los saberes previos de los ingresantes problematizados a partir de las tareas de lectura y escritura realizadas en el taller, a partir del trabajo sobre conceptos disciplinares centrales tales como Espacio, Territorio, Lugar, Región, Espacio Geográfico, y otros; b) la apropiación y resignificación conceptual producida a partir del contacto con referentes empíricos en el marco de un trabajo de campo realizado en el entorno urbano del predio de la FaHCE (imagen N°1); c) la representación cartográfica mediante técnicas de mapeo, exposición, argumentación y debate teórico-empírico colectivo (imagen N° 2, 3, 4 y 5). Asimismo, como resultado de esta experiencia de articulación entre teoría – empiria y técnica se generó una producción escrita grupal, con el objeto de continuar profundizando en el acercamiento a las prácticas de escritura académica. Algunos argumentos preliminares sobre los resultados de este ensayo serán expuestos en las consideraciones finales de este trabajo.

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL: UN ACERCAMIENTO METODOLÓGICO HACIA LA INTERPRETACIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO.

La construcción cartográfica contiene, en los orígenes mismos de la historia, un componente de creación colectiva. Sin embargo, las producciones cartográficas tradicionales han estado asociadas, generalmente, a los sectores hegemónicos y especialmente a los Estados en sus distintas formas. De esta manera, los documentos cartográficos han sido un instrumento que proyecta representaciones siempre intencionadas y parciales, sobre el territorio. En la historia reciente, la cartografía oficial ha dejado de lado el componente colectivo en función de una tendencia tecnocrática creciente. Por otro lado, en las últimas décadas el paradigma de la planificación estratégica ha incorporado, parcialmente, un componente participativo para la producción cartográfica orientada a la planificación del territorio. Sin embargo, dichas experiencias resultan limitadas por las características intrínsecas de estos procesos, y por tanto, sus producciones cartográficas a pesar de mostrar un componente colectivo, no distan demasiado de las representaciones oficiales y tecnocráticas sobre el territorio.

En este contexto, durante los últimos quince años han surgido, especialmente en América latina, numerosas experiencias de aplicación de una metodología de Cartografía Social, que puede considerarse una Nueva cartografía Social (Wagner y Almeida, 2013; Poggi, 2013) en la medida en que busca diferenciarse sistemática y claramente de la forma de abordaje de temas sociales en la cartografía tradicional. Puede considerarse a la cartografía social como un método de construcción de mapas colectivo, horizontal y participativo, una modalidad de aplicación mutante y en permanente construcción (Diez Tetamanti *et al*, 2012). Se trata de una metodología de construcción de conocimiento colectivo, una forma de acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico. En este sentido, mediante un proceso comunicativo donde se ponen en juego saberes diversos, el colectivo elabora mapas que brindan una representación alternativa del espacio, mientras que en el mismo proceso se refuerza la pertenencia al territorio y el interés por la resolución de sus problemáticas. Así, la cartografía participativa es vista como articuladora entre el lenguaje de la comunidad, que vive y experimenta el espacio de una manera y, el lenguaje del científico social, el cual lo percibe de otra. (Fernández *et al*, 2009)

La cartografía social como metodología comparte (y se enmarca en) los fundamentos conceptuales de la Investigación - Acción - Participativa (IAP) (Fals Borda, 1986, 1999, 2007). En este sentido, es posible identificar cuatro pilares fundamentales: investigación, participación, sistematización y acción. La cartografía social permite generar procesos de investigación en los cuales la elaboración colectiva de mapas permite una construcción social de saberes, una reactualización de la memoria colectiva, generando una participación comunitaria con aporte de saberes diversos en un marco de investigación (Andrade y Santamaría, 1997). La sistematización, en el marco de la cartografía social, busca a partir del contenido elaborado encontrar relaciones descubriendo la coherencia interna de los postulados, generando teoría a partir de la práctica. Así, la sistematización se convierte en un elemento fundamental para organizar el conocimiento producido. Al respecto, coincidiendo con los planteos de Fernández *et al*(2009) se entiende que en este punto la comunicación entre las formas colectivas de la cartografía, las cartografías tradicionales y los Sistemas de Información Geográfica (SIG) pueden dar lugar a incrementar el potencial de este tipo de experiencias. En este sentido, la propuesta realizada en el Taller de Ingreso 2016 puso en práctica una metodología mixta articulando las formas de representación

espacial de los estudiantes, de los docentes y de la cartografía base tradicional, considerando que estas formas no son incompatibles. Por el contrario, el contenido, producido colectivamente dio lugar a una sistematización mediante un Sistema de Información Geográfica Participativo (SIG-P) procurando presentar los resultados de la experiencia, los mismos valiosos contenidos, mediante mecanismos y técnicas de mapeo en entornos web gratuitos e intuitivos. Para ello se utilizó la plataforma Maps Engines a partir de una cuenta colectiva, y el servicio postimage, con el objeto de reproducir colectivamente los mapas producidos en el taller, incorporando fotografías y fragmentos de las producciones escritas de los grupos. (Imagen N°6)

El mapa producido mediante una metodología que contemple dichos fundamentos se diferencia en su naturaleza del mapa tradicional. Siendo éste un documento cartográfico vertical y normado, el producto de la cartografía social es horizontal, producto de un intercambio fluido entre los participantes, un debate y un consenso final. El resultado es, dada la naturaleza dinámica y compleja del territorio, un producto inacabado, parcial y subjetivo. No obstante, aporta un conocimiento sumamente rico sobre los problemas territoriales y sobre la apropiación y (re)significación conceptual de los núcleos cartógrafos.

Imagen N° 1: Salida de campo.



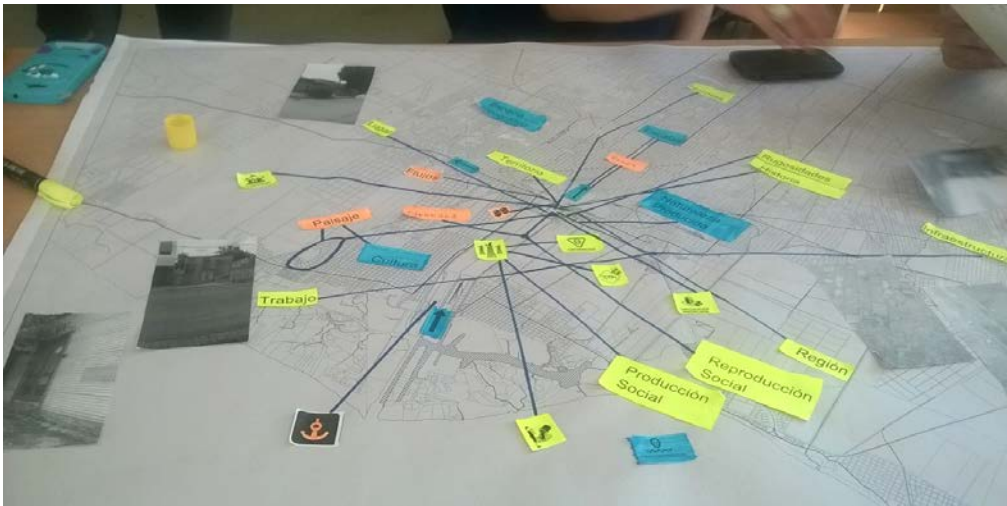
Fuente: Fotografía de los autores. Taller de Ingreso, Febrero 2016.

Imagen N° 2: Grupos de ingresantes trabajando en los mapas.



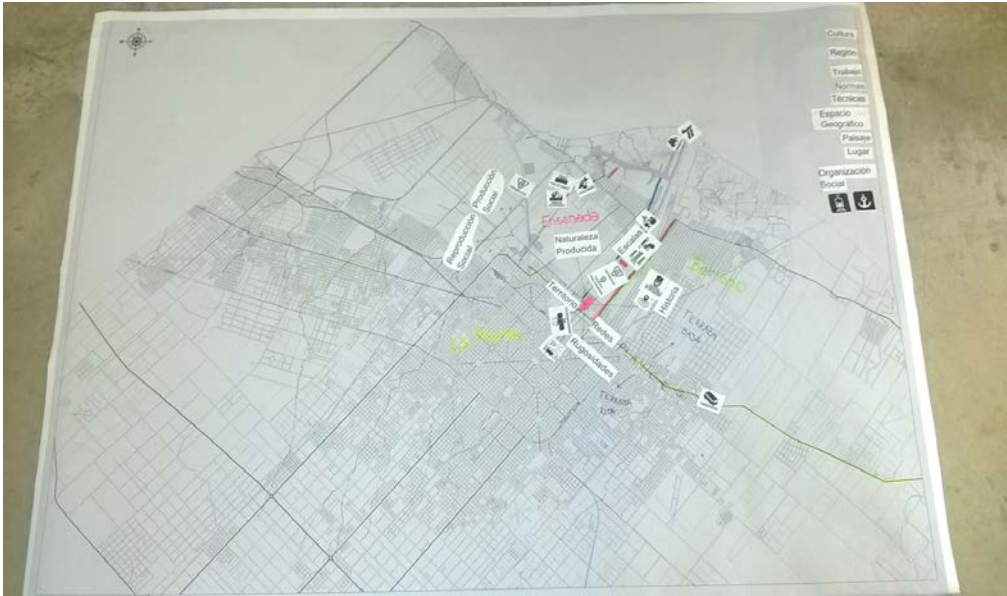
Fuente: Fotografías de los autores. Taller de Ingreso, Febrero 2016.

Imagen N° 3: Mapa colectivo de uno de los grupos de trabajo.



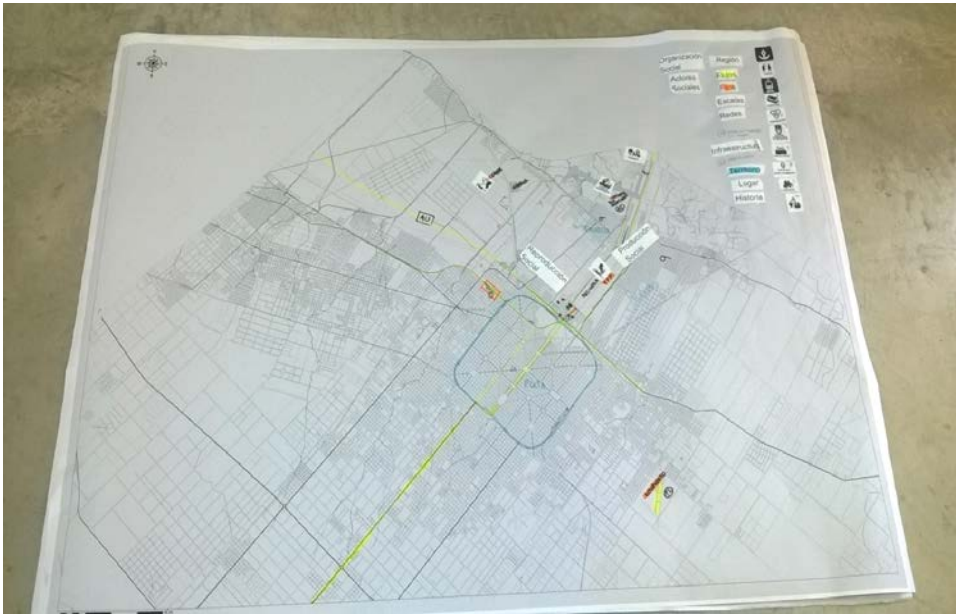
Fuente: Fotografía de los autores. Taller de Ingreso, Febrero 2016.

Imagen N° 4: Mapa colectivo de uno de los grupos de trabajo.



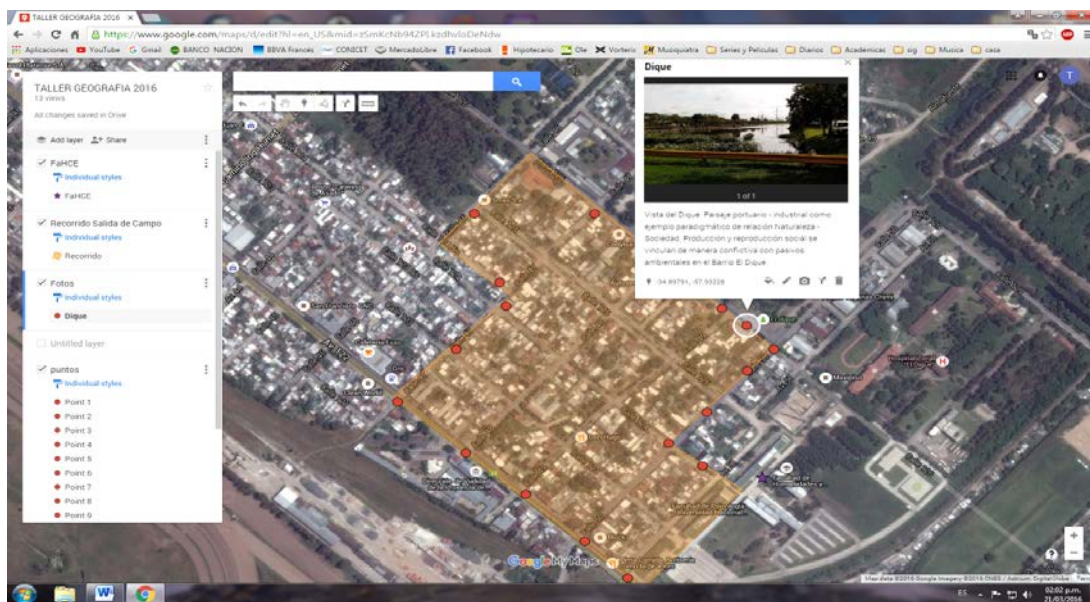
Fuente: Fotografía de los autores. Taller de Ingreso, Febrero 2016.

Imagen N° 5: Mapa colectivo de uno de los grupos de trabajo.



Fuente: Fotografía de los autores. Taller de Ingreso, Febrero 2016.

Imagen N° 6: Mapeo colectivo y SIG-P



Fuente: Captura de pantalla. Mapa colectivo en entorno Mapsengines. Taller de Ingreso, Febrero 2016.

CONSIDERACIONES FINALES

En virtud de la reciente finalización de la experiencia, como parte del cuerpo docente a cargo del taller de ingreso, aún nos encontramos en la etapa de análisis del material producido, de las respuestas a las encuestas realizadas, y de un proceso reflexivo sobre las prácticas docentes ensayadas en el marco de este proceso de articulación entre la escuela media y la educación superior. Considerando esto, las líneas que a continuación se exponen constituyen algunas aproximaciones preliminares que seguramente se profundizarán y enriquecerán en producciones posteriores, cuando el análisis en profundidad de los escritos y el tiempo transcurrido proporcionen una perspectiva más completa sobre la experiencia.

En primer lugar, debemos señalar que a diferencia de años anteriores, el taller se desarrolló con una concurrencia de estudiantes relativamente constante. Esto podría estar dando cuenta de que se han valorado los encuentros como una instancia importante en el ingreso a la universidad y que, gradualmente, se empieza a fortalecer como un espacio valorado positivamente por los ingresantes. Con relación a lo señalado, los aprendizajes de años anteriores han sido capitalizados por los equipos docentes y la política departamental, acercando las propuestas del taller a las expectativas previas de los estudiantes, de modo de fortalecer el vínculo inicial con la vida universitaria y la carrera. En este sentido, el fortalecimiento de la articulación teórico empírico con modalidades técnicas propias de la geografía, el énfasis disciplinar en el trabajo con los textos, y el fluido contacto de los ingresantes con profesores e investigadores parecen ser factores explicativos de una mayor regularidad en la asistencia y la participación por parte de los estudiantes; así como un mayor grado de satisfacción, reflejado en los resultados de la encuesta de finalización del curso.

En este contexto, los ingresantes fueron desarrollando gradualmente confianza en la participación en clase, entregando producciones escritas, desarrollando intervenciones y consultas respecto a diferentes cuestiones. Por otro lado, se fueron consolidando grupos de trabajo y discusión que permitían enriquecer la clase. Estos resultados irían más allá de una preocupación estrictamente académica. También consideramos que las diferentes instancias de trabajo colectivo en el taller habilitan a que los estudiantes se sientan parte de un grupo y puedan acompañarse durante el trascurso del primer año en la institución y en la carrera.

Durante este año los estudiantes que participaron como colaboradores alumnos construyeron una relación estrecha con los ingresantes acompañándolos en todas las actividades propuestas. También crearon un grupo de facebook para ampliar canales de difusión de información sobre la metodología para desarrollar las inscripciones a las materias de primer año.

A partir de las distintas actividades llevadas a cabo con el texto académico (lectura individual y colectiva, consignas de lectura y escritura, diálogo en clase, explicaciones) los estudiantes han puesto en tensión el imaginario construido sobre la geografía y su objeto de estudio y se han aproximado a discusiones académicas de la disciplina en la actualidad generando de este modo un entorno significativo de reflexión.

Del resultado del mapeo colectivo podemos aproximar algunas reflexiones que habilitan a seguir pensando este ensayo como una experiencia didáctica de articulación entre categorías teóricas de la disciplina y la realidad, habilitando así modos de leer el territorio que sensibilizan la observación y la construcción de significados propios de esta ciencia social. En primer lugar, parece observarse una mayor predisposición al trabajo y mejores resultados en dinámicas grupales que trabajan al mismo tiempo con el texto disciplinar proporcionado, la técnica cartográfica, y el debate grupal que se materializa en un escrito y exposición por parte de un orador designado. En este sentido, hemos identificado avances interesantes en la reelaboración conceptual y los ejemplos proporcionados por los estudiantes. Mientras en la primera etapa de trabajo, sólo con el texto, la solidez del trabajo conceptual y los ejemplos proporcionados era cuestionable aunque valorable como primera aproximación; luego del trabajo de campo, y en el marco de los debates grupales, la producción escrita y la exposición oral que acompañaron y apoyaron el trabajo de mapeo colectivo proporcionan evidencias de una mayor apropiación conceptual, profundización y enriquecimiento de los argumentos ensayados por los estudiantes. En segundo lugar, a la luz de las opiniones vertidas por los ingresantes en la encuesta realizada, podemos pensar que las actividades de campo y la cartografía social funcionan positivamente en un doble sentido: como forma de aproximar la propuesta académica disciplinar al imaginario de los ingresantes y a las expectativas generadas, de manera de estimular la inserción y la continuidad en la carrera; y como forma de expresión, como una forma de escritura y comunicación particular para la cual los estudiantes que eligen la carrera parecen presentar

mayor predisposición, familiaridad y facilidad. En este sentido, el abordaje empírico en campo, la puesta en juego de conceptos centrales y su comunicación mediante la producción cartográfica y el abordaje de la dimensión espacial, parecen ser caminos productivos para la reelaboración de las primeras aproximaciones a las formas de escritura académica, mostrando signos de interesante progreso.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, H. y Santamaria, G. (1997) *Cartografía Social para la planeación participativa*. En: *Memorias de Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental*. Ministerio del Medio Ambiente e ICFES.

Blanco, J. (2007) *Espacio y territorio. Elementos teórico – conceptuales implicados en el análisis geográfico*. En Fernández Caso M.V y Gurevich, Raquel (coord.) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

Botto, M. y Cuesta, C. (2015). "El pasaje de la escuela media-universidad en el caso de las carreras de letras: hacia un replanteo del problema". En: Cuesta, Carolina y Papalardo, Margarita (comp.) (2015). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Editorial Dunken.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Buenos Aires. Ediciones Taurus.

Cuesta, C. (2014). "Prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura y prácticas de lectura y escritura en la formación docente: un problema de conceptos". Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Didácticas de las lenguas y las Literaturas. Organizadas por la Universidad Nacional de Río Negro, 6 y 7 de noviembre de 2014. Actas en prensa.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo Cotidiano I. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana. México.

Diez Tetamanti, J. et.al. (2012) *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Juan Manuel Diez Tetamanti y Beatriz Escudero (comps.) 1a ed. Comodoro Rivadavia, Universitaria de la Patagonia,

Fals Borda, O. (1986) *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Tercer Mundo

Fals Borda, O. (1999) "Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En *Análisis Político* No. 38, IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Antioquia, Colombia.

Fals Borda, O. (2007) "La Investigación Acción en convergencias disciplinarias" disponible en <http://historiactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-enconvergencias.html>.

Fernández, M.; Avila, A.; Taylor, H. (2009) *SIG-P Y experiencias de cartografía social en la ciudad de Bogotá, Colombia*. EGAL XII. En:

observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Nuevastechnologias/Sig/42.pdf.

Rockwell, E. (2005). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. En Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, Nro. 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp 12-31.

Poggi, Z. (2013) *Nueva Cartografía Social*. Cuadernos del CENDES. Año 30. N° 83. Tercera época. Mayo-agosto 2013. pp 135-139.

Risler, J. y Ares, P. (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

Wagner, A. y de Almeida, E. (2013). *Pueblos y comunidades tradicionales*. Nueva cartografía social. Manaus, UEA ediciones.

El seminario integrador: un articulador de saberes en la enseñanza de la etnografía.

❖ **ANA SILVIA VALERO** | anasilviavalero@gmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un relato de experiencia que pretende encuadrar las reflexiones resultantes del taller Prácticas de intervención académica (Especialización en Docencia Universitaria, UNLP). Las consideraciones que se desarrollan se orientan a la mejora curricular y resultan de una preocupación más amplia en torno a la articulación de saberes.

Desde hace cerca de 10 años formo parte de la cátedra de Etnografía II, asignatura del tercer año de la carrera de Antropología, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. En dicho espacio el tránsito por diversos roles, me ha permitido sopesar la relevancia de la puesta en discusión de modalidades de enseñanza que, acopladas a la cultura institucional, a veces refuerzan, se mantienen indiferentes, como también en otras oportunidades, obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la organización de la enseñanza bajo la distinción de espacios teóricos y de trabajos prácticos es una premisa que cuenta con afianzamiento en la cultura institucional y constituye un ejemplo cuya pertinencia merece ser reflexionada. Como consecuencia de esta preocupación general, este trabajo se propone caracterizar y fundamentar una propuesta de intervención orientada a la articulación entre los espacios de clases teóricas y de trabajos prácticos.

Las reflexiones que a continuación se desarrollan provienen de las experiencias docentes previas en el ámbito de la Cátedra de Etnografía II para lo cual recurriremos a una primera contextualización de la asignatura. El objetivo general de Etnografía II es estudiar procesos de

convergencia y divergencia sociocultural en contextos diversos a partir de una selección de etnias de América del Norte, Centroamérica, África y Oceanía. El abordaje a desarrollar desde la asignatura, como se formula en el programa vigente, “tiene por finalidad contribuir a la formación y capacitación del estudiante de Antropología en el conocimiento de la pluralidad cultural, (...) teniendo en cuenta el carácter dinámico que presentan las relaciones de las poblaciones con su entorno natural y social. Se procura iniciar al estudiante en la experiencia disciplinar del trabajo de campo y en la práctica de la escritura del texto etnográfico”. Los contenidos se desarrollan a través de una modalidad de cursada normal (sin promoción, con examen final), diferenciándose las clases en teóricas (no obligatorias) y trabajos prácticos (obligatorios). La organización de los mismos en clases teóricas y de trabajos prácticos sigue actualmente criterios organizativos diferenciados. Por un lado, las clases teóricas se desarrollan según un abordaje secuencial del estudio de diferentes etnias en base a unidades temáticas agrupadas según un criterio de tipo geográfico (continentes). Por otro lado, la organización de los trabajos prácticos se realiza en base a bloques temáticos correspondientes a la selección de núcleos de contenido en los que se estudian a los fines comparativos al menos dos o más realidades etnográficas. De este modo, la estrategia planteada introduce y renueva las potencialidades de la complementariedad de modos de abordaje diverso, pero a la vez propone a la tarea docente el desafío de atender a la generación de propuestas promotoras de la articulación de los saberes en juego.

Lejos de constituir una propuesta de intervención concluyente o definitiva, este trabajo tiene por finalidad exponer cierto recorrido reflexivo transitado y aún en curso.

HACIA UN HORIZONTE DE SENTIDO

La propuesta de seminarios de integración se basa en el interés por complementar y facilitar la articulación de saberes en un escenario de enseñanza con división entre clases teóricas y clases prácticas. Tal distinción de espacios constituye un principio rector de la cultura institucional que organiza la enseñanza y el aprendizaje propio del ámbito de la FCNYM – UNLP. Partimos de considerar que dicha forma de organizar la enseñanza guarda estrecha relación con una segmentación, polarizada y no siempre pertinente, de los diversos componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje: relaciones entre docentes y estudiantes diferentes en cada ámbito (teóricos y trabajos prácticos), dinámicas de

aprendizaje diferenciadas (pasividad fomentada en el marco de los teóricos y actividad en el marco de los trabajos prácticos) y por otro lado, división mutuamente excluyente de incumbencias del equipo docente. Esta distinción polarizada de espacios y de tendencias, enunciada aquí en forma esquemática a los fines expositivos, encuentra en la práctica matices y diferentes áreas de interrelación, comprendiendo también solapamientos, diálogos e intercambios entre todo el conjunto de docentes y estudiantes. En este escenario, se plantea entonces que la introducción de una experiencia integradora en la cual contenidos, docentes, estudiantes y bibliografía no se encuentren delimitados en función de su pertenencia a un ámbito de clases distintivo, puede resultar especialmente favorable a los fines pedagógicos y formativos.

La propuesta en consecuencia procura constituir una instancia envolvente de las actividades desarrolladas tanto por los diversos docentes que integran la Cátedra como por los estudiantes. En términos del horizonte de sentido, esta propuesta se apoya en una doble finalidad en cierto modo convergente. Por un lado, favorecer un cambio en la disposición de los estudiantes y de docentes que fomente la mayor participación de los estudiantes a través de la puesta en juego de roles más autónomos en términos de participar de ejercicios reflexivos donde se requiere de sus intervenciones y reflexiones fundadas en un abordaje profundo de cierto tema. Ello implicaría a la vez la posibilidad de potenciar instancias de aprendizaje propios de la práctica profesional. Por otro lado, la propuesta contribuiría a alentar el funcionamiento del conjunto de docentes de cátedra como un todo destacándose los diferentes aportes, roles y sus respectivas complementariedades, constituyendo una instancia de intercambio y participación estimulante para todo el grupo.

PUNTOS DE REFERENCIA: “INTERVENIR ES MEDIAR”

Bajo la premisa de comprender la enseñanza como proceso complejo, el desarrollo de la asignatura se efectúa a partir de algunos tratamientos no tradicionales, maximizando la combinación entre los contenidos que ofrece la Etnografía y una forma de enseñanza que en pos del proceso de autonomización, procura flexibilizar los modos en que los alumnos se apropian del saber académico y promete un marco reflexivo sobre distintas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla (Valero y Morgante, 2013).

Se parte de entender la tarea de la educación en forma diferenciada de los modelos de 'abstención pedagógica' y de 'fabricación del niño' (estudiante universitario) a favor de una concepción centrada en la relación del sujeto con el mundo (Meirieu, 1998), de modo tal que: *"...aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en el conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido...que sea introducido y no moldeado, ayudado y fabricado"* (Meirieu, 1998: 70). Con ello se pretende abonar a una concepción centrada en el reconocimiento del sujeto de aprendizaje en su singularidad y multideterminación a través de la introducción del estudiante por el docente al mundo.

Dentro de este marco, pensar la relación pedagógica exige reconocer en un principio la dimensión de poder le es inherente. De este modo, la relación docente - estudiante, o niño - adulto en términos de Cornú (1999:22), encuentra en la noción de confianza un efecto liberador que afecta a ambos términos de la relación. Se trata así de una noción que debe ser leída en perspectiva política, es decir, no en sentido ingenuo. La noción de confianza propuesta por el autor, se centra en la potencia de comprender la relación docente - estudiante encuadrada en clave de una apuesta por el desarrollo y alcance progresivo de autonomía. Su efecto es la tendencia a compensar la poderosa asimetría que la relación pedagógica conlleva (Cornú, 1999:23), pero manteniendo una diferenciación clara de roles y finalidades. De lo que se trata entonces es de pensar la relación pedagógica, del mismo modo que la enseñanza, como multideterminada pero fundamentalmente compuesta por sujetos.

En sintonía con una comprensión de la enseñanza como un proceso complejo y multideterminado, la intervención puede entenderse como una forma de mediar (Remedí, 2004). Se trata de un proceso que en sí mismo se desenvuelve en un eje temporal en el que puede distinguirse un antes y un después del inicio de la intervención. Pero que también además de poder pensarse como un hecho puntual situado en la línea temporal puede también ser pensado en forma continua presentando un desenvolvimiento progresivo con movimiento espiralado. Se concibe como un proceso gradual, progresivo y reflexivo, donde el mismo devenir de la intervención va retroalimentándose de los resultados o cambios parciales que progresivamente va alcanzando, adquiriendo sucesivamente mayores grados de focalización.

En todos los niveles educativos, pero en particular en el caso que nos ocupa, el de la enseñanza en el nivel superior, la forma de conceptualizar el mundo por conocer que rodea al sujeto que

aprende ha sido, tradicionalmente diferenciado en los planos del conocimiento teórico y de la práctica. La distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, con la preeminencia del primero, puede rastrearse en el racionalismo cartesiano. Tal distinción fue retomada en el ámbito de la enseñanza universitaria por una fuerte tradición academicista que en la década del 60' refundó sus basamentos en un modelo racionalista en el cual los conocimientos teóricos presiden a los conocimientos prácticos (Negrin, 2003). A menudo, se revelan así desencuentros profundos entre los saberes que son transmitidos en la formación universitaria y los saberes requeridos para la formación y ejercicio profesional (Negrin, M, 2003). De este modo, la distinción de los dominios teóricos y prácticos, además de constituir con frecuencia un componente de la cultura educativa institucional y universitaria en particular, deja una fuerte impronta en los modelos de formación promovidos.

La diferenciación de los espacios de enseñanza en clases teóricas y de trabajos prácticos enmarca la forma predominante de organización de las clases en diferentes espacios de la enseñanza universitaria, entre ellos en especial en la UNLP. Sin embargo, y en particular en referencia a la asignatura Etnografía II, el conocimiento teórico no posee una correspondencia biunívoca con el espacio de clases teóricas, sino que permea tanto todo el espacio de la enseñanza. De modo análogo, el conocimiento práctico atraviesa los diversos espacios de clases tanto de trabajos prácticos como de teóricos.

En consonancia con las preocupaciones planteadas, consideramos que lo que denominaremos 'seminarios de integración' constituyen una estrategia mediadora y promotora de la articulación de saberes entre los espacios de clases teóricas y de trabajos prácticos complementando y profundizando las instancias de articulación que ya se encuentran en curso.

SEMINARIOS DE INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ETNOGRAFÍA

La intervención propuesta recupera el sentido del Seminario de Investigación (Universidad Industrial de Santander, 2007; Bravo Salinas, S/F) y del Seminario de Lectura y Debate (Davini, 2008) pero lo reformula a los fines de la integración de saberes en un contexto de participación activa del conjunto involucrado, dando origen a lo que preferimos designar como "seminario integrador". En particular, la modalidad de seminario, se distingue por el mantenimiento de la

diferenciación de roles y responsabilidades de cada una de las partes, pero implica a la vez una distribución más flexible de actividades entre estudiantes y docentes. Se concibe en términos de un grupo de aprendizaje activo dado que los participantes buscan la información, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Supone una forma articulada de docencia e investigación que al mismo tiempo se diferencia de la clase magistral por el tipo y grado de participación de los estudiantes.

La discusión de casos y situaciones problemáticas concretas en el marco de la modalidad seminario posibilitará que los estudiantes desarrollen práctica en la construcción de argumentaciones, elaborando así criterios de relevancia para su etapa formativa y de pertinencia a los fines de aportar herramientas para su formación integral y profesional.

En sentido más concreto, operativamente el seminario constará de tres encuentros. Las instancias de trabajo en grupos pequeños, supondrán la conformación de grupos mixtos de docentes y estudiantes compuestos por un total de hasta 6 integrantes constituidos necesariamente por estudiantes (3 ó 4) y docentes (1 ó 2):

Primer encuentro. Incluye la presentación de la propuesta, presentación de subtemas opcionales y la elección dos subtemas a abordar. Al finalizar dicho encuentro, se pondrá a disposición del conjunto la bibliografía de base para su lectura previa al segundo encuentro y se identificarán palabras clave para orientar la búsqueda bibliográfica adicional que por sus propios medios desarrollen los participantes.

Segundo encuentro. Comprende la presentación general por los docentes del primer subtema a abordar planteando los ejes centrales para su exploración y estudio. Se propondrán estudios de caso a analizar mediante trabajo en grupos pequeños y mixtos (no más de 6) en base a las lecturas realizadas. En esta instancia se podrán incorporar los aportes de bibliografía adicional aportada tanto por estudiantes como por docentes. Los grupos de trabajo en particular podrán elaborar mapas conceptuales en que se pongan en vinculación los ejes centrales de trabajo con el caso en consideración. Cada grupo podrá explicar el esquema construido ante el resto de los integrantes del Seminario. Se prevé una instancia de trabajo en plenario general consistiendo en intercambios de opiniones con el fin de poner en común las discusiones realizadas. En dicha instancia plenaria, en la que los docentes se desempeñarán como orientadores, se podrá: describir el caso analizado y considerar la pertinencia de los ejes

centrales propuestos, la identificación de nuevos ejes de reflexión, la especificidad de la bibliografía de base y adicional, la vinculación con el conjunto amplio de los conocimientos y reflexiones desarrolladas en torno a la producción etnográfica en el marco del avance en la cursada de la asignatura. Como corolario de los intercambios realizados en la instancia plenaria, podrán proponerse nuevos interrogantes o líneas de trabajo y profundización futura.

Tercer encuentro. Este encuentro se enfoca al abordaje del segundo subtema seleccionado. Deberá reservar un tiempo del mismo para realización del cierre del seminario en el cual será recomendable establecer un momento de síntesis a los fines de vincular, por un lado, las discusiones realizadas en cada uno de los dos encuentros y, por otro lado, los aportes específicos de los conocimientos trabajados en el Seminario con la pertinencia del conocimiento etnográfico y la formación profesional de los antropólogos.

REFLEXIONES FINALES

La articulación de saberes a partir del seminario integrador opera en diversos niveles y en sentido tanto vertical como horizontal de la currícula. A nivel de los contenidos ello se funda en razón de permitir transversalizar contenidos teóricos y prácticos e introducir una instancia de profundización de los contenidos trabajados en bloques temáticos previos a través de una modalidad participativa, flexible y sensible a los intereses particulares de los estudiantes. Por otro lado, la potencialidad del seminario integrador al nivel de las prácticas de estudio reside además en facilitar la profundización en las estrategias de búsqueda bibliográfica, la apropiación de las lecturas y su interrelación con el desarrollo de argumentaciones orales propias, singulares, tanto individuales como colectivas, para la fundamentación e intercambio de posiciones de todo el conjunto participante.

La potencialidad de esta propuesta en vinculación con la enseñanza de la etnografía en el contexto de la asignatura Etnografía II (FCNYM, UNLP) reside en la posibilidad de alentar la valoración de la especificidad de los aportes del conocimiento etnográfico como contribución a la comprensión de problemáticas específicas. Junto con ello, la contribución de la propuesta reside en favorecer la formación profesional por medio de los procesos reflexivos en torno a la producción etnográfica, la aproximación a la práctica investigativa, la elaboración de posiciones y argumentaciones propias.

De este modo, la propuesta de intervención delineada desenvuelve su proyección sobre el horizonte de sentido de la formación profesional de los estudiantes pero asimismo posibilitó reconsiderar la noción de intervención académica en términos de proceso reflexivo, de construcción progresiva, plural y de desenvolvimiento espiralado.

BIBLIOGRAFÍA

Benegas, M. A. (2002) "El proceso de socialización profesional: una mirada desde la cultura institucional". Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería - Año 3 N° 5 - Noviembre de 2002.

Bravo Salinas, N. H. (S/F) El Seminario Investigativo en pedagogía problémica: acerca de los nuevos paradigmas en educación. - Capítulo VIII. El Seminario Investigativo. El seminario como práctica pedagógica para la Formación Integral. (Artículo de Internet): http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Seminario_investigativo.pdf

Cornú, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas". Frigerio, G., Poggi, M y D. Korinfeld (comps.). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Ed. Novedades educativas.

Davini, M.C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Estatuto UNLP 2008

Meirieu, P. (1998) "A mitad de recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía". Frankenstein educador. Barcelona. Ed. Laertes.

Negrín, M (2003) "Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro". Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. I N° 1.

Remedí, 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 (Videograbación y transcripción de la conferencia realizada por Marcia Sandoval, UPN – Ajusco, Dirección de Unidades). 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles, México, D.F.

Universidad Industrial de Santander (2007) Lineamientos para el Seminario de Investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado – Vicerrectoría académica.

Valero, A.S. y M.G. Morgante (2013) "Etnografía y educación para Adultos Mayores: docencia, investigación y extensión". III Jornadas de Etnografía y Procesos educativos. Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Matanza, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Los Polvorines 15 y 16 de octubre de 2013, Provincia de Buenos Aires.

La experiencia pedagógica en el ingreso universitario. Prácticas y núcleos de formación en el caso del curso de ingreso a las carreras de Educación Física.

- ❖ **MARÍA EUGENIA VICENTE** | vicentealbisu@gmail.com
- ❖ **GUILLERMO MARTÍN ALMADA** | guillermoalmada325@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria refiere a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza ciertos aprendizajes, en un tiempo y espacio determinados, para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Planteada en estos términos, la formación supone pensarla como un recorrido, como trayectoria personal y grupal, que se despliega en un determinado contexto, con distintos recorridos no necesariamente lineales.

El trayecto formativo de los estudiantes por la universidad comienza con su ingreso en la institución; sin embargo, las trayectorias de formación se engarzan con otras trayectorias, que no presentan ni linealidad, ni continuidades, ni relaciones estables (Nicastro y Greco, 2009). En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas – ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural (Velázquez Reyes, 2007; Almada, 2014).

En este sentido, la formación en tanto trayectoria, centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. El punto nodal aquí es que el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado en torno a ciertas trayectorias teóricas. Aquellas que se relacionan

con saberes ideales acerca de cómo enseñar a sujetos de determinada edad, con cierto nivel de escolaridad y bajo ciertos supuestos acerca de los capitales sociales, culturales y educativos de los ingresantes (Terigi, 2010).

Si fuera por las trayectorias teóricas, es decir, si fuera por lo que establecen ciertos supuestos pedagógico-didácticos e institucionales tradicionales, deberían pasar ciertas cosas. No obstante, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema. Esto tiene como consecuencia una dislocación entre el perfil del ingresante y el perfil del egresado que se pretende lograr, como así también, ello provoca que el ingresante debe enfrentarse a múltiples inconvenientes de todo orden que los lleva, muchas veces, a abandonar los estudios.

En este marco, la ponencia relata la experiencia del Curso de Ingreso a las carreras de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) orientada a ofrecer una propuesta integral donde las trayectorias de los estudiantes tengan lugar en equilibrio con las lógicas propias de la institución y de la disciplina. La experiencia de ingreso en cuestión se constituye de un conjunto de actividades que abarcan momentos previos, durante y posteriores al Curso de ingreso a cursar, conforman así un proceso de acompañamiento al trayecto de ingreso.

LA EXPERIENCIA: EL CURSO DE INGRESO A EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNLP

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

En 1991 surge el primer curso a las carreras de Educación Física con el propósito de nivelar los conocimientos, expectativas e intereses de los ingresantes, como así también de introducirlos en el estudio y la cultura universitarios. En el año 1997, en un contexto de cambios en la legislación vigente que regula la Educación Superior (LES 1995) y particularmente la UNLP (Estatuto UNLP 1996), el curso de ingreso se modificó. Luego de dos meses, los estudiantes que cumplían satisfactoriamente con los objetivos establecidos en la propuesta, finalizaban su nivelación; quienes no alcanzaban estos objetivos (total o parcialmente) contaban con una instancia de nivelación más prolongada que se extendía hasta la finalización del primer

cuatrimestre según lo estipulaba el calendario académico. Este modo de gestionar el ingreso el Departamento de Educación Física lo llevó adelante por cinco años.

En 2002, en el contexto de la modificación del plan de estudios, se implementó un sistema de articulación y nivelación que integraba el curso al desarrollo académico de asignaturas del primer año de las carreras (Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 1 y Anatomía Funcional). Se pensó que esto posibilitaría un proceso de nivelación de los conocimientos más extenso y, por lo tanto, una mejor manera de resolver el tránsito del nivel medio a la universidad.

En 2007, la experiencia de Cursos y Estrategias de Articulación y Nivelación (CEAN) articuló con el programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), de asistencia obligatoria para aquellos que no hayan logrado los propósitos de nivelación planteados en el curso, propició una mejor retención en el sistema. En los últimos ocho años se han ido incorporando a la oferta pedagógica diferentes actividades y recursos con el propósito de facilitar el acceso a la vida universitaria y particularmente a la oferta pedagógica de las carreras a las que están ingresando; además de ponerse en sintonía con el nuevo estatuto vigente (2008). Al uso del natarorio para el diagnóstico temprano en relación a las competencias mínimas necesarias para el buen desempeño en el medio acuático, se sumó la incorporación paulatina de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el uso del campus virtual de la FaHCE, junto a la articulación de los cursos de BibHuma posibilitando un avance en el acceso a soportes textuales en formato papel y en formato digital, y colocando en tiempo real la información necesaria para optimizar los tiempos académicos y comunicativos fundamentales de los tiempos pedagógicos actuales.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

En el 2015, las carreras de Educación Física de la UNLP contaron con 1359 inscriptos (1170 ingresantes al Profesorado y 189 ingresantes a las Licenciatura)³⁷. Estos índices se mantienen de años anteriores donde, según las últimas estadísticas disponibles, para el 2012 la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP registró 3.309 inscriptos sobre un total de 25.926 inscriptos a la Universidad para ese año, siendo la segunda unidad académica

³⁷ Fuente: página web de la FaHCE- UNLP:
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/fahce/academica/Novedades/noticia.2014-12-16.1992220520>

de la Universidad con la mayor cantidad de inscriptos seguido de la Facultad de Bellas Artes (UNLP, 2014). A su vez, estos índices se contextualizan en el marco de los 18.568 inscriptos a la carrera³⁸ en las diferentes universidades nacionales de gestión estatal (SPU, 2012). En este marco, y de forma estimativa, el ingreso a la carrera de Educación Física de la UNLP aquí relatado, sostiene al 41% de ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, al 5% de ingresantes a la Universidad y al 7% de ingresantes a la carrera a nivel nacional.

La propuesta del Curso de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP está a cargo de un equipo compuesto por Coordinadores, JTP y Ayudantes Diplomados a cargo de comisiones de trabajos prácticos. Además, se incorporan un grupo de estudiantes y graduados (asistentes de docencia) seleccionados a partir de una convocatoria del Departamento de Educación Física, que en calidad de recursos humanos en formación, tendrán un doble propósito: desarrollar acciones útiles al curso en las clases y evaluaciones; reunir antecedentes de formación específica para asegurar la preparación de los recursos humanos que se necesitan en esta particular etapa de ingreso a la universidad.

La experiencia de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP es un proceso constituido de tres momentos:

Primer momento: preparación. Ubicado en la semana anterior al inicio del Curso, está dedicada a la selección de actividades, al ajuste de los diferentes dispositivos del curso y la capacitación de los que se incorporan al equipo de trabajo. Esta etapa está a cargo de los Coordinadores.

Segundo momento: desarrollo del Curso. Con una duración de cuatro semanas, consta del desarrollo de evaluaciones diagnósticas al inicio y con clases organizadas en relación al Módulo Conceptual (MC) y al Módulo Corporal y Motriz (MCM). Dichas clases abarcan un período de cuatro semanas de duración, distribuidas en dos semanas para cada módulo atendiendo a las mejores posibilidades de aprovechamiento de los lugares disponibles. Las clases están destinadas al aprendizaje de determinados conceptos y al desarrollo de ciertas

³⁸ Para las estadísticas universitarias nacionales, la carrera de Educación Física se enmarca en la disciplina “Educación” junto con las carreras de Ciencias de la Educación, Educación Especial, Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza Especial, Formación Docente, Pedagogía y Psicopedagogía.

habilidades que incluyen la lectura, estudio y reflexión sobre los textos y problemas propuestos; al uso de material multimedia para aprovechar las posibilidades que este tipo de recursos ofrecen para el análisis de escenas típicas de la actividad profesional; al tratamiento de los requerimientos corporales y motrices para el desempeño adecuado a las exigencias de la disciplina en las primeras etapas de la carrera; al diagnóstico de las habilidades en el medio acuático; a la capacitación para el uso del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) para lograr una circulación apropiada de la información vinculada al curso y a las inscripciones a las asignaturas del plan de estudios. Los últimos cuatro días se destinan a las evaluaciones que determinarán la condición de alcanzar o no alcanzar los objetivos mínimos.

Tercer momento: evaluación y acompañamiento. A partir de la primera semana posterior a la finalización del Curso, se destina un momento a las consultas de verificación de los resultados de las evaluaciones y a la posible articulación con el curso de ProCicef. Con respecto a las evaluaciones, la experiencia plantea dos tipos de evaluaciones obligatorias:

- 1) La evaluación de los aspectos conceptuales se hará mediante trabajos de aplicación, y mediante una evaluación de progreso domiciliaria e individual de carácter escrita dirigida a identificar y relacionar conceptos trabajados en clase.
- 2) La evaluación de los aspectos corporales y motrices se efectuará sobre la base de diferentes pruebas y ejercicios adaptados de modo de valorar las competencias necesarias para el desempeño del rol docente en Educación Física.

Los aspirantes que habiendo cumplido requisitos, no alcancen objetivos en los aspectos conceptuales y/o en los aspectos corporales y motrices se regirán por las pautas establecidas para el ProCICEF (Programa Complementario de Introducción a las Carreras de Educación Física).

El ProCICEF está dirigido a estudiantes que, habiendo cumplido con los requisitos correspondientes, no alcanzaren los objetivos podrán cursar las materias de las carreras del Departamento de Educación Física, debiendo cumplir, en forma simultánea y obligatoria, con el Programa. El mismo está destinado a orientar al estudiante respecto de sus dificultades y a suministrarle instrumentos básicos de apoyo.

De forma transversal, la propuesta prevé espacios de tutorías académicas orientadas a acompañar las necesidades cognitivas, corporales y emocionales de los estudiantes. Algunas

de éstas actividades son: consultoría virtual, asesoramiento y orientación en lectura y escritura, programas y asesoramiento en trabajos corporales y entrenamiento personal, capacitación para el uso del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, la utilización de blogs o sitios webs y redes sociales para asegurar el acceso a la información, y el uso de catálogos en línea de la biblioteca de la Facultad.

Estos espacios transversales a la propuesta de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP son pensados sobre la base de reconocer que a lo largo de una carrera universitaria, los estudiantes universitarios deben aprender a escuchar, tener confianza en sí mismos, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones, relacionarse interpersonalmente, adaptarse al cambio, mostrar autonomía, iniciativa, trabajar con otros, etc. En este sentido, la acción tutorial es un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida y la acción docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre determinada materia o proyecto interdisciplinar (Gairín, Feixas, Gullamón y Quinquer, 2004).

PRÁCTICAS Y NÚCLEOS DE FORMACIÓN

En relación a los aspectos relevantes de la experiencia, y su vínculo con el desafío de diseñar y llevar a cabo una propuesta institucional que reconozca las trayectorias socio- educativas de los ingresantes al mismo tiempo que permita insertarlos en la cultura universitaria. Al respecto, es posible reconocer que el Curso de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP configura su propuesta alrededor de tres núcleos interrelacionados: disciplinar, de alfabetización académica y de estrategias didácticas.

- **NÚCLEO DISCIPLINAR:**

El núcleo disciplinar centra sus contenidos en las características propias de la Educación Física, es por ello que el curso se desarrolla en dos Módulos, como fue mencionado al inicio: uno

Conceptual, y otro Corporal y Motriz que abordan temas y problemáticas ligadas a la identidad disciplinar, a las exigencias del campo profesional y a los contenidos de Educación Física.

El abordaje de las prácticas corporales y motrices se centrará en mostrar las exigencias que tiene la formación de grado como manifestación de una disponibilidad imprescindible para el desempeño del estudiante en las carreras de Educación Física.

Además de las actividades vinculadas específicamente a los dos Módulos que componen la estructura del curso, se contempla la capacitación para el uso del Campus Virtual de la Facultad, la utilización de blogs (o sitios web) y redes sociales para asegurar el acceso de la información desde múltiples plataformas; y la difusión del uso de catálogos en línea de la Facultad (BIBHUMA).

- **NÚCLEO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA:**

Está dedicado a introducir a los ingresantes a las prácticas en la universidad, como así también a consolidar el uso de la lengua escrita, las técnicas de estudio, la redacción de ideas y sus jerarquizaciones, las lecturas, y avanzar en la construcción de ideas propias como así también en la significación y apropiación del conocimiento.

Las actividades enmarcadas en este núcleo refieren al desarrollo de las habilidades de lectura y escrituras propias de la universidad, como así también a la consolidación de la fundamentación y al desarrollo por escrito de las ideas propias de cada estudiante.

Puntualmente, los contenidos y tareas realizadas al respecto refieren a: el uso de la lengua, con sus alcances gramaticales, sintáctico, semántico y pragmática; la comprensión de textos; la redacción de ideas principales y secundarias y la argumentación; la escritura y reescritura de textos como parte de un proceso de seguimiento de las producciones de los alumnos; las técnicas de estudio: primera y segunda lectura, subrayado, glosa, cuadro sinóptico, mapa conceptual y otros; la expresión de ideas propias, a partir de la lectura de textos y análisis de registros audiovisuales, con su correspondiente fundamentación tal y como lo exigen los trayectos y la vida académica universitarias; el desempeño escrito como forma de significación y apropiación del conocimiento.

A efectos de facilitar el desarrollo de los contenidos anteriormente citados, los docentes a cargo de las clases llevan a cabo ciertas actividades tales como:

✓ La presentación del autor de cada texto:

¿Quién es? Nacionalidad, temporalidad, formación profesional.

¿Cuándo escribió la obra? ¿Es un artículo, un capítulo de libro, una ponencia?

¿Desde dónde se posiciona para hablar del objeto/tema/ problema? ¿Se explicita una postura teórica y metodológica?

¿Con qué intención posible escribió el autor/a y para qué tipo de lector/a?

✓ La presentación del texto:

Reseña informativa sobre el texto.

Temas, problemáticas que aborda el texto, delineamiento de alguna/s idea/s fundamental/es que atraviesa/n el texto.

- Palabras claves: explicar su importancia en la presentación de una publicación.
- ¿Cuáles son las palabras claves en este texto? Encontrar relaciones entre ellas que permitan dar cuenta de las ideas centrales del autor.

Asimismo, el núcleo de alfabetización académica contempla el asesoramiento y la orientación institucional para que los estudiantes conozcan las reglamentaciones y servicios que ofrece la universidad a su estudiantado, tales como el estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, el reglamento de enseñanza y promoción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el plan de estudio de las carreras de Educación Física, los servicios médicos que ofrece la universidad, y otros beneficios.

- **NÚCLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:**

Se orienta a lograr un aprendizaje significativo a partir de acompañar el proceso de reconstruir el conocimiento que traen los ingresantes hasta alcanzar los objetivos

planteados por la propuesta de Ingreso. Dichas estrategias se plasman en actividades que abarcan desde la revisión de la estructura del texto, la formulación, escritura y socialización de conjeturas sobre por qué el texto está organizado de esa manera particular, hasta la corrección de faltas de ortografía y signos de puntuación y entonación por parte de los pares.

Por ejemplo, una actividad correspondiente al Módulo Conceptual, se organiza en torno a las siguientes tareas:

- ✓ Revisión de la estructura del texto. Introducción y partes.
- ✓ Revisión de la estructura de cada parte.
- ✓ Conjeturas sobre por qué el texto está organizado de esa manera particular.
- ✓ Escribir dichas conjeturas en un párrafo de diez líneas. Leerlas en voz alta.
- ✓ Pasar el texto escrito a otros grupos, para que corrijan faltas de ortografía y signos de puntuación y entonación.

Otra de las actividades destinadas a acompañar las habilidades y contenidos previos de los ingresantes en orden a resignificarlos para lograr alcanzar ciertos contenidos es:

- ✓ Describir las características más importantes de las gimnasias presentadas en el texto. Contextualizarlas históricamente. Importancia de ser precisos en los datos informativos/descriptivos.
- ✓ Valorar la apropiación/uso que puede hacerse de cada una ellas en las propuestas de gimnasia actual. Para ello tomar una gimnasia y explicar sus aportes.
- ✓ Hacer una opinión/comentario personal acerca de las gimnasias experimentadas en la vida escolar, del club o del gimnasio. Qué distancia/cercanía encuentran entre esas experiencias con las ideas sostenidas en el texto. Expresarlo por escrito.

REFLEXIONES FINALES

La formación en tanta trayectoria, y el ingreso como primer momento del recorrido, concentra su mirada en el sujeto de la formación y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento y estímulo que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a la universidad. Ello implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, en términos académicos, sociales, curriculares y emocionales, comprometida con el ingresante real.

En función de ello, el recorrido delineado en esta ponencia respecto de la experiencia de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP, ha contribuido a reflexionar acerca de las herramientas conceptuales y criterios analíticos puestos en juego al momento de abordar una propuesta de ingreso.

En términos institucionales, es posible reconocer que tradicionalmente el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas o ideales, que distan de las reales. En este sentido: ¿Cuáles son nuestros supuestos pedagógicos didácticos? ¿Cuál es nuestra concepción de institución y de sujeto social?

En relación a los modelos de admisión a la universidad, si bien la puerta de entrada a los estudios de nivel superior no presenta restricciones, existen mecanismos de selección o exclusión que resultan de las trayectorias socio históricas de los sujetos. En este sentido: ¿Quién es el ingresante? ¿Por qué decide ingresar a la carrera universitaria? ¿Qué acompañamiento disciplinar, didáctico y emocional es necesario brindarle?

Finalmente, en relación a los ingresantes, se reconoce que las prácticas, acciones y estrategias sociales que los actores desarrollan a lo largo de su trayectoria están condicionadas, pero también tienen capacidad de opción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen. Entonces: ¿Qué se entiende por trayectorias de los ingresantes? ¿Qué condicionantes se conocen? ¿Qué posibilidades de acción ofrece la propuesta? ¿Qué lugar ocupan los saberes, prácticas y experiencias de los ingresantes en la propuesta de Ingreso?

BIBLIOGRAFÍA

Almada, G. M. (2014) *Elecciones de los docentes de Educación Física de escuelas secundarias frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007-2009). Tesis de Maestría. Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46211>*

Departamento de Educación Física (2014) *Proyecto de Ingreso 2015: Curso de Introducción a las carreras de Educación Física. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.*

Gairín, J.; Feixas, M.; Gullamón, C.; Quinquer, D. (2004) *Tutoría académica de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 18, No. 1.*

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.*

Secretaría de Políticas Universitarias (2012) *Anuario de Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, La Pampa.*

Universidad Nacional de La Plata (2014) *Anuario Estadístico 2013/2014: Indicadores Comparados, La Plata.*

Velázquez Reyes, L. M. (2007) *Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. Tiempo de educar. Vol. 8, No. 15.*

El proceso investigación psicosocial como herramienta pedagógica de formación universitaria.

- ❖ **MARTIN ZOLKOWER** | zolkower@yahoo.com.ar
- ❖ **ALEXIS GOÑIK** | alexisgonik@hotmail.com
- ❖ **XIMENA JAUREGUIBERRY** | ximenajaureguiberry@hotmail.com
- ❖ **ANA PAULA LENCINA** | paulencina@hotmail.com
- ❖ **JAVIER GARCÍA** | javiergarcia659@hotmail.com
- ❖ **JORGELINA FARRÉ** | jorgelinafarre@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente relato da cuenta de la experiencia pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Psicología Social, en el contexto universitario de la Carrera de Psicología (U.N.L.P.)

En este marco, la perspectiva que sustenta la Cátedra de Psicología Social se transmite pedagógicamente a través de la realización de una *investigación psicosocial* por parte de los cursantes, como forma de abordaje de las *problemáticas complejas que interpelan a los sujetos en su cotidiano*. Esta estrategia de formación resulta significativa para la apropiación de los contenidos de la materia, en lo conceptual, así como también en lo metodológico y en lo referido a las técnicas propias de la disciplina-profesión en cuestión.

Asimismo, cabe destacar aquí que concebir la vida cotidiana como el escenario socio-histórico concreto donde opera la reproducción social e individual, e *investigar* los obstáculos en su efectucción que allí se manifiestan -los cuales constituyen la sustancia esencial de las problemáticas psicosociales-, es el modo con que esta cátedra atiende las recomendaciones ministeriales dirigidas a las universidades públicas y privadas, orientadas a

la transformación de las concepciones y prácticas en el campo de la Salud Mental (Ley nac. N°26657, art.33°).

La tarea consiste en circunscribir un campo específico donde los futuros psicólogos investiguen la dimensión social del sujeto en lo que respecta a lo psíquico. Es decir, donde indaguen las resonancias psíquicas de *las marcas que lo social deja en el sujeto en el proceso en que se encarna en el individuo humano viviente*. Por lo tanto, la modalidad que proponemos es investigar la especificidad del campo de problemáticas (el objeto propio) de la Psicología Social, a través de la articulación de lo formal: su esencia psíquica, y del contenido: su determinación social.

Este enfoque nos permite abordar al sujeto en la trama real de su configuración socio-histórica, caracterizar la subjetividad humana en toda su complejidad y en sus dimensiones psíquicas esenciales: afectiva (sujeto deseante), cognitiva (sujeto cognoscente) y productora (sujeto productor)³⁹.

DESARROLLO

Nuestro propósito es que los estudiantes puedan aprehender y articular las dimensiones objetiva y subjetiva, inherentes a la Psicología Social, y que aprendan a investigar *investigando* en forma concreta. Desde nuestra concepción de la metodología de la investigación psicosocial-la cual es inseparable de los momentos epistem-ontológico y práctico-tecnológico, se desmarca de concepciones reduccionistas, neopositivistas y fragmentadoras de la realidad social efectiva, y no soslaya ni encubre la dimensión ético-política de su práctica-, la estrategia pedagógica que se proponer reside en hacer eje en un *problema real* actual y su problematización desde la perspectiva psicosocial.

Siguiendo los desarrollos de Juan Samaja, entendemos a la investigación psicosocial como un proceso sistemático, organizado en fases y momentos, por medio del cual se abren interrogantes fundados en torno a una contextualizada y situada problemática psicosocial, a partir del cual se busca descubrir, interpretar y validar ciertos hechos y conceptualizaciones

³⁹ Programa de la Materia Psicología Social. Apartado 2. *Fundamentación* (2015) Facultad de Psicología, U.N.L.P.

referidos a ella, esto es, no partir de hipótesis apriorísticas sino elaborar hipótesis emergentes.

Dicho proceso involucra la puesta en juego de las teorías como herramientas conceptuales -cuya organización se plasmará en el marco conceptual- y de dispositivos e instrumentos operativos que se configurarán en el diseño de la estrategia metodológica y técnica.⁴⁰

La práctica de la investigación psicosocial es, para nosotros, una estrategia que permite abordar los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos que hacen a la disciplina, y evaluar el grado de apropiación significativa de los mismos, ya que cada uno de los temas correspondiente al programa de trabajos prácticos, se aborda en conexión con el desarrollo efectivo de la *Investigación Psicosocial*.

En este sentido, desde la primera clase de trabajos prácticos se hace esta fuerte apuesta de proponer a los estudiantes desarrollar una *investigación psicosocial*, con la convicción de que la *praxis real* favorecerá la apropiación significativa de los contenidos que hacen a la asignatura. Para ello, se instrumenta una modalidad grupal de trabajo –el *dispositivo grupal*– como recurso válido y eficaz que permite, además, investigar los procesos de construcción de significaciones compartidas socialmente⁴¹.

Es decir, este Proceso de Investigación Psicosocial y la modalidad de trabajo a través del Dispositivo Grupal como recurso de abordaje técnico privilegiado de la disciplina, son componentes transversales a lo largo de la cursada y de la trayectoria de formación de los estudiantes.

La riqueza de realizar una investigación psicosocial reside en que su desarrollo implica abordar en forma dialéctica las dimensiones epistemológica, metodológica y técnica que constituyen a la psicología social en tanto disciplina científica. Es decir, el desarrollo de una investigación psicosocial se presenta como un medio eficaz para la finalidad de la cursada, que es la apropiación significativa por parte de los estudiantes de los fundamentos teóricos y

⁴⁰ Ficha de Cátedra (2013) Proceso de Investigación Psicosocial, Cátedra de Psicología Social-Facultad de Psicología-U.N.L.P.

⁴¹ Realizar el propio proceso de investigación psicosocial en forma *grupal* tiene varias ventajas. Destacaremos aquí una de ellas: abordar la temática desde un Dispositivo **Grupal**, no solamente en forma teórica (o teoricista) sino también en forma de experiencia vivencial, es decir, en acto. El dispositivo grupal constituye un modo de trabajo transversal a todas las clases de Trabajos Prácticos.

técnicos, así como también ético-políticos de la materia en tanto disciplina y profesión. Articulación posible con el eje de las prácticas socio-comunitarias ya que las investigaciones que realizan los estudiantes abordan problemáticas sociales actuales, contextualizadas y concretas, de la subjetividad.⁴²

Cuando hablamos de eficacia nos referimos a las ventajas que implica establecer esta modalidad operativa de enseñanza y aprendizaje, en tanto nos permite hacer un uso didáctico, poniendo en juego en una dinámica de investigación los conceptos que los autores desarrollan, sin caer en una mera repetición memorística y poco significativa de los mismos.

Para introducirnos en cuestiones más específicas de la dinámica de la asignatura, desde la primera clase de trabajos prácticos se plantea el desarrollo del proceso de investigación psicosocial. Esta primera clase se inicia con la selección por parte de los estudiantes, de un tema-problema potencialmente psicosocial y el comienzo de su problematización psicosocial, es decir la formulación de preguntas fundadas en torno al mismo y a sus múltiples determinantes: económicos, jurídicos, políticos, ideológicos, institucionales, vinculares, intersubjetivos y subjetivos.⁴³

Es esperable que los estudiantes puedan llevar a cabo las consignas propuestas como parte del inicio de sus propias investigaciones. Es decir, elegir *temas* en forma grupal potencialmente psicosociales (por ejemplos, violencia de género, desocupación estructural desde la perspectiva del actor social, entre muchas otras posibilidades temáticas). En este primer momento del proceso de investigación hay apertura a la originalidad de los estudiantes en la elección de los temas posibles a investigar, dentro del marco psicosocial; lo que en nuestro léxico dialéctico denominamos “unidad en la diversidad”.

En la consigna operativa que introduce el docente: *“Elijan en forma grupal temas a investigar potencialmente psicosociales”* se evita utilizar palabras como “interés” o “gusto”, para no inducir en los estudiantes como único criterio de elección de temas la cuestión del interés, pudiendo ser el motivo de elección de una temática a investigar otro, por ejemplo, la

⁴² Programa de la Materia Psicología Social. Apartado *Fundamentación* (2015) Facultad de Psicología, U.N.L.P.

⁴³ Argumentar si los temas elegidos corresponderían o no a posibles problemas psicosociales fundamentando con la bibliografía indicada, tiene la finalidad de delimitar un marco psicosocial para los problemas factibles de investigación.

preocupación por determinada problemática social actual. Existe la posibilidad de que algunos de los temas elegidos en la primera clase no sean potencialmente psicosociales. En este caso se trataría de que los estudiantes realicen este reconocimiento como parte del aprendizaje. De todas formas, a partir de la lectura de los fundamentos epistemológicos de la psicología social, se continuará trabajando en torno a la especificidad de las problemáticas psicosociales, diferenciando qué problemas son potencialmente psicosociales y cuáles no.

El comienzo de su problematización psicosocial se busca a través de las siguientes consignas: *“¿En qué nociones considera que haría hincapié un abordaje individualista y otro sociologista del tema elegido? ¿Qué consecuencias puede tener este tipo de abordajes?”*. Ello es así, puesto que, para trabajar en torno a la problematización específicamente psicosocial, es necesario conocer y establecer diferencias con concepciones y abordajes reduccionistas de problemáticas psicosociales, que son abordadas a través de la bibliografía obligatoria citada para tal fin. A su vez, a partir de la lectura de los textos indicados en el programa de trabajo prácticos, así como orientados por el comienzo de explicación del tema desarrollado en el primer momento de la clase, los estudiantes pueden comenzar a identificar las nociones en las que haría hincapié un abordaje individualista y otro sociologista del tema elegido, y sus posibles consecuencias.

Una vez que los estudiantes han consensuado el tema de su investigación en cada grupo, otra de las consignas que se les proponen y que nos permiten el armado del “estado del arte” propio de toda investigación científica incluso la nuestra, es: *“Busquen algún autor o autores que hayan investigado dicha temática. Expliquen los conceptos principales que utiliza. ¿Considera que dicho autor incurre en algún reduccionismo, psicologista, sociologista u otro? ¿Cómo fundamentan tal afirmación?”*

En algunas ocasiones puede ocurrir que, en este momento de la investigación, se desarrollen ciertas nociones propias de un abordaje psicologista, por ejemplo, en el tema desocupación desde la perspectiva del actor social, consistentes en pretender buscar la causalidad de dicha desocupación en los individuos, en su búsqueda ineficaz de empleo o en su “falta de adaptación” a las condiciones actuales que impone el mercado laboral. Cuando investigamos el desempleo es imperioso un abordaje desde la *génesis* y la *estructura* de la sociedad actual capitalista, es decir desde lo que entendemos, es el Paradigma Dialéctico de

la Complejidad. Las consecuencias de un reduccionismo psicologista podrían ser presentar en forma *fetichista*- como problemas individuales lo que son problemas sociales y psicosociales, con las implicancias éticas y políticas que esto conlleva.

Desarrollar esta praxis investigativa se vincula también a la tarea de explicar, guiar y acompañar a los estudiantes en la realización de sus propias investigaciones de campo, en tanto se trata para ellos de un aprendizaje, es decir, *aprender a investigar investigando*. No se supone en ningún momento que los estudiantes debieran conocer de antemano las fases, momentos e instancias del proceso de investigación⁴⁴.

La investigación será el *andamiaje* que permita constituir el espacio de trabajos prácticos con la dimensión que su nombre implica, es decir el espacio donde se desarrolle una praxis, una articulación dialéctica entre teoría y práctica, que resulte significativa para los estudiantes. Espacio de trabajos prácticos que se articula a su vez con los otros espacios pedagógicos de formación de los que dispone la cátedra: las clases teóricas y los talleres de investigación psicosocial.

PALABRAS FINALES

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la psicología social en sus momentos epistemológico, metodológico y técnico, implican diversas actividades a desarrollar por los docentes, destinadas a mediar entre los estudiantes y los contenidos, y por otra parte a estimular el papel activo del estudiante en el proceso de apropiación de dichos contenidos. En este proceso de mediación, la práctica de la investigación adquiere un papel fundamental ya que rompe con la disociación entre teoría y práctica pre-profesional.

La tarea realizada a través de estos procesos de enseñanza y de aprendizaje implica poner en cuestión las categorías teóricas pertenecientes a las diferentes escuelas de la Psicología Social, en sus diversas perspectivas psicologista, sociologista, crítico-dialéctica, y en relación con la realidad de la práctica profesional docente vinculada al ámbito académico

⁴⁴ Samaja, Juan (1993) (2003). Proceso de Investigación y Matrices de Datos. Curso de Doctorado en Psicología, UBA. Mimeo.

universitario, a través de la metodología del proceso de investigación psicosocial⁴⁵. En este punto, es necesario considerar la apuesta didáctica de *mediar* entre lo abstracto y lo concreto, entre lo pensado y lo real, con el propósito de abordar al sujeto en situación y en un determinado contexto social; tarea para la cual se ofrecen cursos de acción que recorren los distintos aspectos de la investigación.

Desde un esfuerzo metodológico-pedagógico en pro de no deslizarnos hacia concepciones reduccionistas (en nuestro caso las vertientes sociologista y/o psicologista) es que planteamos una metodología crítico-dialéctica que “suprime, conserva y a la vez supera” (*aufhebung*, en clave hegeliana) dichas caracterizaciones previas, en función de una determinada propuesta epistemológica, metodológica y técnica de estudio de la disciplina-profesión que sostiene como pilares referenciales: la Teoría Social crítico-dialéctica y el estatuto radical de la categoría de Sujeto, dimensionada como deseante, cognoscente y productora.

BIBLIOGRAFÍA

Farré, J. Jaureguiberry, X. (2015) *Entre la docencia y la investigación: Un lugar para las representaciones sociales*. Memoria del 5to Congreso Internacional de Investigación de la facultad de Psicología, U.N.L.P

Samaja, Juan (1993). *Proceso de Investigación y Matrices de Datos*. Curso de Doctorado en Psicología, UBA. Mimeo

Samaja, Juan (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.

Programa de la Materia Psicología Social. Apartado 2. Fundamentación (2015) Facultad de Psicología, U.N.L.P.

VVAA (2013) *Ficha de Cátedra Proceso de Investigación Psicosocial, Cátedra de Psicología Social-Facultad de Psicología-U.N.L.P.*

⁴⁵Farré, J. Jaureguiberry, X. (2015) *Entre la docencia y la investigación: Un lugar para las representaciones sociales*. Memoria del 5to Congreso Internacional de Investigación de la facultad de Psicología, U.N.L.P.

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Lugar del dispositivo taller en la estrategia pedagógica de la psicología social

- ❖ **M. SOLEDAD ABDALA GRILLO** | solabdala.psi@gmail.com
- ❖ **CARINA FERRER** | carina_ferrer@yahoo.com.ar
- ❖ **ESTRELLA SUAREZ** | rosaestrellasuarez@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo fue realizado en el marco de las primeras jornadas de las prácticas docentes universitarias, teniendo en cuenta el eje de la enseñanza en el contexto actual. Como representantes del equipo docente de la cátedra Psicología Social de las carreras Licenciatura y profesorado de Psicología de la UNLP, ponemos en dialogo los dispositivos que implementamos durante la cursada de la materia, haciendo hincapié en el nuevo espacio de taller que estamos realizando desde el año 2014.

Cada dispositivo que implementa la cátedra está pensado en interdependencia con los demás, no pudiéndose concebir uno sin los otros y viceversa, a saber: teóricos, trabajos prácticos y taller, articulados por la instancia de vivenciar un proceso de investigación psicosocial, proceso transversal a la totalidad de los espacios pedagógicos.

Para poder, entonces, analizar en su particularidad el dispositivo de taller, es necesario contar, brevemente, cuál es la estrategia pedagógica de la materia en su totalidad, cómo pensamos el proceso de enseñanza-aprendizaje y por qué implementamos ciertos modos de hacer y pensar.

Concebimos la vida cotidiana como el escenario socio histórico concreto, donde opera la producción y reproducción social e individual. Será sobre ese escenario que se producirán los obstáculos, que constituyen la sustancia esencial de las problemáticas psicosociales. Problemáticas que serán abordadas para su investigación durante el transcurso del desarrollo de la materia.

Se propone para el abordaje de las mismas un enfoque crítico-dialéctico con conceptualizaciones acerca de una teoría social que abordamos desde la perspectiva marxista y de la categoría de sujeto, (enmarcada desde la teoría psicoanalítica) a la que consideramos de mayor complejidad que la de individuo. Este enfoque nos permite abordar al sujeto en la trama real de su configuración socio-histórica, caracterizando la subjetividad humana en toda su complejidad y en sus dimensiones psíquicas elementales: afectiva, cognitiva y productora.

La apuesta es romper con las miradas tradicionales, dualistas, que oscilan entre lo objetivo y lo subjetivo, no solo a nivel de los desarrollos científicas actuales, sino también en la mirada de los estudiantes respecto de tales propuestas. Creemos que para abordar las problemáticas psicosociales es necesario lograr que los estudiantes comprendan y superen dichas concepciones reduccionistas. "Esto es, sin duda, un desafío desde el punto de vista pedagógico, en tanto se trata de poder interpelar en calidad de obstáculos epistemológicos ciertas adquisiciones cognitivas e, incluso, el sentido común de los cursantes, así como también se trata de ofrecerles herramientas analíticas y críticas para que puedan trascender cierto nivel espontáneo o ingenuo de comprensión de los fenómenos psicosociales"⁴⁶.

Con ese objetivo, consideramos imprescindible, para la apropiación epistemológica-metodológica y técnica propuesta, que los estudiantes investiguen en el campo de problemáticas, el objeto propio de la Psicología Social, en su articulación: la esencia psíquica y la determinación social. Indagar e interpelar el campo de problemáticas allí donde marcas o huellas de lo social, impactan, resuenan y producen subjetividad.

Es así que los estudiantes, organizados en grupos de trabajo, realizan durante la cursada una investigación psicosocial acerca de una problemática social seleccionada por ellos mismos, acompañados por los procesos de trabajo de los trabajos prácticos, taller y clases teóricas.

⁴⁶ Zolkower, Martín. Programa de la materia Psicología Social. 2015.

Dicho proceso de investigación representa un requisito de aprobación de la materia, además del parcial escrito individual.

Desde el año 2014, como ya se mencionó, se viene implementando un dispositivo de Taller Experiencial, coordinado por todos los integrantes de la cátedra, para desplegar y acompañar dichos procesos de investigación psicosocial. ¿Por qué pensar en un dispositivo de Taller como válido para investigar problemáticas psicosociales?

Esta propuesta se generó como respuesta ante una serie de indicadores que se fueron presentando a lo largo del desarrollo de la materia, entre ellas, la demanda de parte de los estudiantes de un mayor tiempo de acompañamiento para llevar a cabo el proceso de investigación psicosocial, como también la apreciación, por parte de los docentes, de la necesidad de un espacio que permitiera profundizar y/ o dedicar otros tiempos a las cuestiones metodológicas, propias de estos procesos. Es así que el Taller fue planificado en articulación con los otros espacios pedagógicos que sostiene la cátedra, pero poniendo énfasis en las dimensiones metodológica y técnica.

En los espacios de taller los estudiantes aprehenden “la forma” de realizar investigaciones psicosociales y quienes coordinamos estos espacios, transmitimos y hacemos lo que llamamos “docencia de la forma”, es decir, nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá del contenido específico de las problemáticas a investigar. Por ello, desde todos los espacios pedagógicos logramos acompañar a los estudiantes en la diversidad de temas elegidos por ellos para investigar y en el desarrollo de cada investigación, haciendo foco en “la forma” de investigar una problemática psicosocial. Sin embargo, no por ello, descuidamos o invisibilizamos algunos aspectos, como ser la subjetividad del investigador y el contenido de la investigación.

La importancia de trabajar en la particularidad de su contenido se fundamenta en la idea de que en un proceso de investigación, el investigador (científico) “pone en movimiento sus representaciones y sus conceptos y los confronta de manera empírica con las representaciones y conceptos imperantes en la sociedad. Por medio de esta confrontación transforma a su vez sus propias representaciones y conceptos”⁴⁷.

⁴⁷ Samaja, Juan. Epistemología y metodología. Parte I. pag. 23

Compartimos también con Samaja la concepción de que todo conocimiento científico resulta de una combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos y que el objetivo de dicho proceso tiene que ser un producto o “explicación científica”. El logro de este producto, dice este autor, es “el resultado de un tejido entre el descubrimiento de hechos relevantes y de regularidades que los vinculan como también de argumentaciones destinadas a defender la efectividad de esos hechos y las regularidades encontradas”⁴⁸. Podemos decir entonces que, el objetivo general del taller es brindar herramientas metodológicas a los estudiantes, que les sirvan para argumentar y defender, en base a un método, las regularidades encontradas como también los descubrimientos realizados, es decir, el taller actuaría como mediador aportando saberes relacionados a la metodología de la investigación científica. Pero teniendo siempre presente que ésta, sin bien se separa, no se independiza de lo concreto, como también se separa, sin desprenderse, de la teoría.

La teoría, la metodología y las técnicas e instrumentos no son, desde nuestra perspectiva, tres “unidades” con independencia relativa sino tres momentos, cada uno de los cuales, necesariamente, contiene los otros dos. Podemos caracterizarlos del siguiente modo:

- I. De los fundamentos, nivel universal; cuestiones de la formación. Momento que corresponde a la relación entre epistemología y psicología social, desde donde se conceptualiza el objeto de la investigación como objeto teórico.
- II. De los procedimientos, nivel particular; cuestiones de la producción de conocimientos científicos. Momento metodológico del proceso que remite a la actividad de investigación psicosocial.
- III. De los recursos, nivel singular; cuestiones de la instrumentación en el escenario mismo de la práctica de la profesión. Momento técnico vinculado al objeto como objeto de intervención.

El Taller, como dispositivo, es una herramienta didáctica privilegiada para llevar a cabo el propósito mencionado ya que consiste en un espacio donde se supone una posición activa en todos sus participantes, constructiva y creativa, o sea, un lugar para pensar, actuar, sentir,

⁴⁸ Samaja, Juan. Epistemología y metodología. Parte I. Pag. 36.

compartir y que si bien persigue un objetivo pedagógico, también permite poner en juego muchas otras variables que hacen a la construcción de un nuevo conocimiento.

El encuentro con otros genera contradicciones, conflictos, errores, pero esto en el espacio de taller, posibilita la reflexión, la crítica y la problematización dando lugar a una transformación de la realidad y de sí mismo. Es un lugar favorecido para la acción y la reflexión, siendo una experiencia colectiva donde se aprende de las trayectorias de cada uno de los integrantes del grupo.

RELATO DE LA EXPERIENCIA DEL TALLER:

Los espacios del Taller se desarrollan a lo largo de un cuatrimestre. Se llevan a cabo 4 talleres en ambas franjas horarias (mañana y tarde) con una concurrencia de entre 50 y 60 estudiantes por encuentro. Las temáticas se coordinan de acuerdo a las fases de investigación planteadas por Samaja.

En los primeros momentos, notamos como los estudiantes, sentados en los bancos, en fila uno detrás de otro, con lapicera en mano están dispuestos a ubicarse en aquel lugar receptor, silencioso que la historia de estudiante ha conformado, proponemos “romper” con ello. Conforman grupos, se presentan y comenzamos nuevamente. Cada taller comienza con una pequeña introducción teórico-conceptual, contextuando y dando sentido a las actividades que se desplegarán a lo largo del encuentro, las que al mismo tiempo, y en movimiento dialéctico, otorgan sentido a lo conceptual. Esta breve introducción es ampliamente participativa, ya que se basa en cuestiones trabajadas en TP y teóricos y desde una bibliografía con la que ellos ya cuentan y fueron advertidos por sus ayudantes sobre la temática de cada taller.

En el 1er Taller, se trabajan las Fases 1 y 2 de Samaja. Estas plantean la cuestión de la problematización, o sea, la necesidad e importancia de delimitar un problema a ser investigado. Si bien cada grupo elige un tema social de interés, sobre el que consideran que hay un obstáculo en la reproducción social, lo cual lo convertiría en “problema social”, es importante que cada grupo investigador pueda convertir ese problema real en un problema de investigación, potencialmente psicosocial. En el taller intentamos acompañar a los estudiantes a realizar este pasaje. ¿Cómo lo pensamos? Interrogando el problema social

seleccionado, que cada grupo despliegue una catarata de preguntas que le despiertan dicho problemas, abarcando los múltiples factores que lo atraviesan. Que las organicen en base a los estratos de sociabilidad, trabajados en los TP y teóricos y que seleccionen el “ancla” de la investigación que llevarán a cabo. Para establecer esta tarea, proponemos en el taller una actividad con imágenes e instrumentos preparados por los docentes con grillas para problematizar y formular objetivos Y como consideramos que una investigación psicosocial propone contribuir a la transformación social, formulan propósitos ético-políticos.

La producción se expone en un plenario general, donde se desplegarán las dificultades, dudas, logros, esclarecimientos, obstáculos. Cada uno de los presentes tendrá, una vez finalizado el taller, la responsabilidad de transmitirle a su grupo de investigación de la cursada, lo trabajado en el taller.

A grandes rasgos ésta será la forma que adquiere el taller en los distintos encuentros y temáticas. En el 2° taller se trabaja sobre el diseño del objeto es decir las matrices de datos; en el 3° taller con la organización de la salida al campo y elaboración de entrevistas que ponen en acto mediante el role-player y en el cuarto taller sobre la realización del análisis de los datos y la presentación final.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

En base a las evaluaciones realizadas al finalizar cada encuentro y las encuestas finales aplicadas de manera anónima a la totalidad de los cursantes al finalizar cada año lectivo, obtenemos importante información acerca de las apreciaciones sobre el Taller (como también de los demás espacios). En general se observa una gran aceptación a la modalidad de alta participación que el mismo establece. Asimismo se valora lo “práctico” del espacio, ya que ellos tienen que decidir in situ y producir con otros. Eso los enfrenta a las mismas dudas e inseguridades que se les suscitan cuando se juntan con sus grupos de trabajo, pero con la contención y orientación docentes y de pares. Por ejemplo, en el segundo taller ellos deben “construir” unas matrices de datos en base a problematizaciones que les brindamos como consignas, por lo cual se requiere analizar las preguntas en base a diferentes niveles: lo contextual, lo relacional, lo intrasubjetivo, etc.; o, en el tercero, construyen un guión de

entrevista y lo representan en base a problematizaciones y matrices aportadas por el equipo coordinador. En esos momentos, a las preguntas acerca de qué y cómo armar los interrogantes problematizamos las dudas: ¿por qué poner y tal o cual pregunta en una entrevista, para qué serviría, a qué nos llevaría?, ¿qué cuestiones que nos preguntábamos en la problematización no está siendo indagada en la entrevista? La idea es que los talleres estén dialécticamente interrelacionados con lo trabajado en los otros espacios docentes. Y si bien existe una progresión de fases en la planificación de los mismos, entendemos que los estudiantes llevan adelante un proceso de investigación que supone avances y retrocesos.

Así sostenemos que el taller, en articulación dialéctica con los otros espacios pedagógicos, permite tanto a los estudiantes como a quienes coordinamos, experimentar “la forma” de problematizar temas sociales, “la forma” de construir un sistema de matrices de datos, “la forma” de construir guiones de entrevistas, “la forma” de analizar y sintetizar los datos, etc. Al mismo tiempo, cada momento de este proceso implica necesariamente, como insumo, de los momentos anteriores, representando un movimiento dialéctico de construcción de conocimientos.

En el caso del tercer taller, la mayoría de los grupos ya están avanzados en la construcción del marco teórico general de la materia y del tema. Han problematizado y realizado las matrices de datos, por lo que todo ello debe estar necesariamente contemplado en el guión de entrevista que realicen. Éste no será ingenuo sino que va a superar, conservar y superar lo trabajado hasta el momento. Por lo cual podemos pensar que la idea acerca de qué indagar en los sujetos a entrevistar consiste en una “síntesis de múltiples determinaciones” y no solo una conversación con alguien. Es una entrevista que se realiza a los fines de la investigación.

Consideramos que los objetivos propuestos están siendo logrados, con algunas dificultades que intentamos superar año a año. Algunas de ellas consisten en los inconvenientes a la hora de transmitir lo vivenciado por los alumnos participantes a sus compañeros de grupo. A partir de las encuestas implementadas se observa que los participantes transmiten más la satisfacción de lo vivenciado con otros, que los contenidos y modos trabajados, por lo cual los estudiantes no presentes manifiestan un sentimiento de falta por no haber estado, que de aprovechamiento de lo aportado por el taller. La solicitud de los estudiantes es contar con el espacio del taller para todos los cursantes. Hasta el momento no podemos dar lugar al

pedido ya que el número participantes impediría la realización de dinámica de taller. La matrícula actual es de 400 alumnos y si bien se ha mejorado la relación docente alumno en los espacios de Trabajos prácticos, los talleres requieren otra dinámica entre participantes y coordinadores que actualmente no puede implementarse.

Estamos trabajando con diversas estrategias áulicas en fomentar la importancia del rol de “reproductor de la experiencia de la forma” para con su grupo. Y también hemos creado un blog del taller con dichos fines.

Recuperamos entonces el valor del dispositivo de taller, en el marco de la estrategia pedagógica de la Cátedra, que con su dinámica de intercambio, debate, problematización favorece la construcción de nuevos saberes entre todos los que participamos de los procesos de enseñanza aprendizaje que allí tienen lugar: docentes y estudiantes.

La argumentación visual, una propuesta pedagógica para su enseñanza en el contexto de la asignatura Lógica de los Discursos del Bachillerato de Bellas Artes.

❖ **CLAUDIO M. ARCA** | claudioarca@hotmail.com

❖ **ALEJANDRO LÓPEZ GARCÍA** | lopez.garcia.alejandro@gmail.com

Bachillerato de Bellas Artes | Universidad Nacional de La Plata

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza de la argumentación en el marco del actual Proyecto Académico y del Plan de Estudios 2012

En el año 2012 comenzó a aplicarse el nuevo diseño curricular de la institución, el cual se fundamenta en dos ideas centrales, propuestas como metas en el actual Proyecto Académico y necesarias para la construcción de la ciudadanía, a saber: (1) desarrollo de la competencia comunicativa, y (2) desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad.

Ambas ideas se basan en las nociones concebidas por el filósofo alemán Jürgen Habermas, quien en su obra *Teoría de la acción comunicativa* propone una teoría de la sociedad en la que el desarrollo de capacidades de diálogo y de argumentación racional hagan posible sostener la coexistencia democrática de los ciudadanos. Son entonces estas competencias las que permiten establecer consensos y disensos sobre normas y hechos, evitando de ese modo el uso de la fuerza. Además el desarrollo del diálogo intersubjetivo y de argumentación racional favorecen la posibilidad de formar sujetos autónomos y democráticos, porque como bien se afirma en la fundamentación del Plan: “Cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, cuánto más se comunique con otros sujetos a través del diálogo intersubjetivo, más libremente podrá pensar y actuar” (*Plan de estudios*, 2012: 3).

El actual Proyecto Académico entonces, en concordancia con el nuevo plan, le confiere un lugar destacado a la argumentación en la formación de los alumnos. Por eso, en este contexto, los contenidos programáticos de la asignatura Lógica de los Discursos, orientados a la enseñanza de la argumentación, se articulan de manera adecuada con las metas institucionales antes citadas.

Cabe destacar que desde hace ya varios años en el BBA (y en el resto de los colegios de la UNLP) los programas de lógica fueron sometidos a sucesivas modificaciones. Dichos cambios se debieron a que el enfoque estándar –predominante durante largos años en la enseñanza de la asignatura- resultó ineficaz a la hora de otorgarle a la lógica el carácter instrumental que le da sentido a su inclusión en la currícula.

Estos cambios implicaron una renovación del marco teórico con aportes provenientes del campo de estudio de la Argumentación; entre ellos se cuentan los pioneros trabajos de Stephen Toulmin y Chaim Perelman, y más recientemente el enfoque dialógico de D. Walton y la pragmadialéctica de Frans van Eemeren.

Bajo esta nueva orientación, en la enseñanza de la asignatura el tópico central es la argumentación, la cual es concebida como un acto de comunicación de carácter social y racional en el cual se ofrecen razones en defensa de una tesis o punto de vista con el objeto de convencer o persuadir a alguien (lo cual supone un contexto dialógico). En orden a este tópico, las nociones básicas de lógica (razonamiento, consistencia, deducción, inducción, etc.) se resignifican y se integran a las que provienen del mencionado campo de la Argumentación (por ejemplo, “argumentación”, “problema”, “punto de vista”, “consistencia pragmática”, “tipos de diálogo”, etc.), con lo cual los alumnos contarían con las herramientas apropiadas para analizar, evaluar y producir textos argumentativos.

En el marco de este enfoque se incluye en el programa (reformado en 2013) el tema “Argumentación visual”, del cual nos ocuparemos en el siguiente apartado.

MARCO TEÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN VISUAL

Tal como se establece en el Proyecto Institucional, el desarrollo de competencias comunicativas incluye tanto el uso de los lenguajes verbales como de los no verbales. Pero el

aporte de nuestra asignatura a esta meta siempre estuvo ligado al lenguaje verbal al suponer que la argumentación sólo se podía expresar a través de este tipo de lenguaje.

Sin embargo, en los últimos años comenzamos pensar en la posibilidad de extender la enseñanza de la argumentación al terreno de los lenguajes no verbales, sobre todo teniendo en cuenta que en nuestras sociedades los medios de comunicación combinan la argumentación con técnicas de persuasión y seducción, en la que juega un significativo papel el lenguaje no verbal, y en particular el visual. Pero además la inclusión del tema aportaría a la construcción de la red cognitiva, de la que se hace mención en el actual proyecto, y que consiste en un entramado de conocimientos en el que se enlazan los saberes y lenguajes de las disciplinas de *formación general* con los de *formación específica*.

No obstante, como nuestra intención es abordarlo de un modo sistemático y no meramente intuitivo, antes de tomar esa decisión, debimos indagar si desde este campo de estudio existían aportes con suficiente apoyatura teórica como para fundamentar su inclusión en el programa.

Si bien el tema es controversial, encontramos importantes contribuciones desde el enfoque pragmadialéctico, en particular del canadiense Leo Groarke. Este autor, en su artículo "Logic, Art and Argument" (1996), manifiesta sus desacuerdos con quienes sostienen que las imágenes visuales son fundamentalmente diferentes de los discursos verbales, por ser más emocionales, ambiguas e imprecisas, reduciéndolas a instrumentos de persuasión, y reservando así el carácter argumentativo a los lenguajes verbales. Frente a esto, afirma que hay varias razones para no separar lo verbal y lo visual. En primer lugar, sostiene que la persuasión, la ambigüedad, la vaguedad y el uso de expresiones emotivas son también comunes en el lenguaje verbal; y agrega otras dos significativas semejanzas: por un lado lo implícito, que suele asociarse a la persuasión visual, es análoga a las premisas y conclusiones implícitas que suelen acompañar muchos argumentos verbales, y por otro que los argumentos visuales guardan una estructura de premisa/conclusión que permitirían analizarlos y evaluarlos según los patrones de la argumentación convincente, por lo que trascenderían la mera persuasión.

En un trabajo más reciente, "Hacia una pragmadialéctica de la argumentación visual" (2002), el mismo Leo Groarke efectúa una clasificación de las imágenes diferenciando las

no argumentativas de las argumentativas, cada una con sus correspondientes subtipos (ver ítem 3.1).

Pero la clasificación es sólo un paso previo al análisis e interpretación de las imágenes. En orden a esto, el autor sostiene que es conveniente pensarlas como actos de habla indirectos; esto significa que, como los actos de habla verbales indirectos, las imágenes pretenden decir algo más que lo que explícitamente manifiestan, y en consecuencia requieren ser interpretadas. Para esta tarea, propone aplicar como herramientas la denominada “estrategia de máxima interpretación argumentativa” y los “principios de la comunicación visual”: de la comprensibilidad, del sentido interno y del sentido externo.

Por último, una vez que el argumento visual ha sido interpretado y traducido al lenguaje verbal, completando todos sus elementos implícitos, es posible evaluarlo como si se tratara de un argumento verbal, para lo cual la teoría de la argumentación provee distintas estrategias positivas o negativas con sus correspondientes criterios de corrección.

En base a estos aportes (de los cuales se ha realizado una breve reseña), decidimos entonces incorporar el tema en el programa de la asignatura.

A continuación, en la presente propuesta se detallan los objetivos y los lineamientos básicos de las estrategias didácticas que se aplicarán para la enseñanza y el aprendizaje del tema.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- Conocer los principales conceptos del tema: “argumentación visual”, “imagen argumentativa”, “imagen no argumentativa”, “principios de comunicación”, etc.
- Conocer los distintos tipos de imágenes argumentativas y no argumentativas.
- Desarrollar habilidad para identificar y clasificar imágenes argumentativas.
- Desarrollar habilidad para describir, interpretar, reconstruir y evaluar una argumentación visual.
- Desarrollar habilidad para detectar falacias visuales.
- Desarrollar habilidad para formular argumentos usando lenguaje visual.

- Valorar el conocimiento del tema en tanto provee herramientas para interpretar correctamente argumentos visuales en distintos contextos, en particular en los medios masivos de comunicación.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Según el enfoque pedagógico “Enseñanza para la diversidad”⁴⁹ de Rebeca Anijovich y otros, las estrategias de enseñanza se definen “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich – Mora, 2012: 23).

Cabe aclarar, que lo que se expone a continuación son, como se afirma en la cita, orientaciones generales. Durante el desarrollo del tema, en cualquiera de dichas instancias se pueden ir presentando dificultades individuales o colectivas en su comprensión que obligue al docente a replantear las estrategias y los tiempos estipulados para la realización de las tareas planificadas.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Las actividades para desarrollar la enseñanza del tema se organizan en tres instancias: apertura, desarrollo y cierre.

MOMENTO INICIAL O DE APERTURA

Esta instancia se puede dividir en dos partes: presentación del tema, y construcción y aplicación de conceptos básicos.

⁴⁹ En los últimos cuatro años, este enfoque se ha constituido en uno de los principales referentes del Sistema de Pregrado de la UNLP, tanto en la implementación de cursos de actualización docente como en la elaboración de proyectos de retención de sus distintas instituciones.

En la presentación, no sólo se les informa a los alumnos cuál es el tema y qué aspectos del mismo se desarrollarán, sino también porqué y para qué aprenderlo, de tal manera que le encuentren sentido al aprendizaje.

En segundo término, construcción y aplicación de conceptos básicos, las tareas propuestas están centradas en conocer la definición de los distintos tipos de imágenes (para lo cual se adoptará la clasificación del mencionado Leo Groarke) y en desarrollar habilidad para su reconocimiento.

Para ello, se comenzará por presentar un conjunto de imágenes (usando como soporte técnico un "power point" o un "prezi") con el objeto de que los alumnos, en base a experiencias o saberes previos, reconozcan semejanzas y/o diferencias. En base a sus aportes (en los cuales es posible que recuperen nociones de las asignaturas relacionadas con lenguajes artísticos), se buscará iniciar un diálogo argumentativo que permita ir construyendo los siguientes conceptos que corresponden a distintos tipos y modos de significación visual:

- Imágenes no argumentativas: "adjuntadas" e "indicadoras."
- Imágenes argumentativas: "metáforas visuales", "hipertextos visuales" "intertextos visuales" y "pruebas visuales literales"

La tarea siguiente consistirá en la clasificación de imágenes aplicando los conceptos construidos en la tarea anterior. Para ello, se ofrecerá un segundo conjunto de imágenes o secuencia de imágenes (historietas, videos, etc.) que los alumnos deberán descargar previamente a sus respectivas netbooks de un blog preparado especialmente para la asignatura. Cabe agregar que durante el desarrollo de la ejercitación, los alumnos contarán con la asistencia del docente cada vez que lo requieran, lo que a su vez le permitirá a éste ir teniendo registro de las dificultades y avances individuales que se vayan presentando en la comprensión del tema.

Acto seguido, en una puesta en común, se les pedirá a los alumnos que expongan de modo fundamentado los resultados de la tarea, a partir de los cuales el docente trabajará sobre los posibles errores cometidos.

La tercera y última tarea de este primer momento consistirá en transferir lo aprendido, y tendrá carácter grupal y domiciliario. La misma consiste en la búsqueda de distintos tipos de imágenes en mensajes publicitarios, afiches callejeros, etc. con los cuales se elaborará una presentación en algún formato digital.

Posteriormente, los distintos grupos expondrán sus respectivos trabajos, para ser comentados o sometidos a crítica por el resto de los alumnos y el docente.

MOMENTO DE DESARROLLO

En base a los conceptos comprendidos en el momento de apertura, en esta instancia las actividades estarán centradas en la descripción, interpretación, reconstrucción, diagramación y evaluación de imágenes argumentativas.

Tengamos en cuenta que la noción de imagen argumentativa (en cualquiera de sus tipos) que adoptamos en la enseñanza del tema, abarca tanto las imágenes que forman parte de discursos argumentativos mixtos (es decir que articulan imágenes y enunciados verbales y en los que pueden funcionar como tesis o como razón), como así también, por supuesto, las imágenes o secuencias de ellas que pretenden expresar un argumento completo prescindiendo del lenguaje verbal.

La tarea prevista consiste en que los alumnos elijan dos o tres imágenes o secuencias de ellas clasificadas en el momento de apertura como argumentativas, para luego efectuar con estas las siguientes actividades, en el orden que se detallan:

- a)** Descripción de las imágenes sin interpretarlas: indicar sus partes y, de haberlos, los anclajes que las acompañan.
- b)** Interpretación de las imágenes: es decir, traducir en un texto lo que las imágenes pretenden expresar. Para ello, deberán aplicar la “estrategia de máxima interpretación argumentativa” y los mencionados principios de la comunicación visual, todo lo cual será previamente explicado. Pero además se deberán tener en cuenta los contextos en el que aparecieron, con qué tema y problema se asocia cada una, a quiénes van dirigidas, qué fines persiguen, etc.

- c) Reconstrucción y diagramación del argumento: Para ello, es necesario poner en práctica algunas nociones comprendidas en unidades anteriores: “premisas implícitas”, “tipos de argumento”, “modelos argumentativos”.
- d) Evaluación del argumento. Para lo cual los alumnos deberán aplicar dos estrategias previamente aprendidas: por un lado, el modelo ARS (aceptabilidad, relevancia y suficiencia) propuesto por Trudy Govier; y por otro, de verificarse alguna falacia, las reglas de la discusión crítica propuestas por la corriente pragmatialéctica de van Eemeren y Grootendorst.

Cabe aclarar que parte de la realización de esta tarea será de carácter domiciliario.

Esta instancia se cierra con una puesta en común, en la que los alumnos expondrán de modo fundamentado los resultados de la tarea, y a partir de los cuales el docente en diálogo con ellos trabajará sobre posibles dudas o errores cometidos.

MOMENTO DE CIERRE

Las actividades correspondientes a esta instancia se relacionan con la producción de argumentos visuales. En ellas, los alumnos tendrán la posibilidad de articular las nociones específicas de la asignatura con las habilidades artísticas desarrolladas en los espacios curriculares correspondientes a las áreas de arte, y desplegar así sus potencialidades creativas.

La producción de argumentos visuales implica un recorrido inverso al efectuado en las tareas propuestas en el momento anterior, ya que en este caso se parte del argumento expresado en lenguaje verbal para luego traducirlo al visual.

En orden a esto, se proponen dos tareas. La primera de ellas, de modalidad individual y preparatoria de la actividad posterior, consistirá en la elaboración de un argumento visual a partir de un argumento verbal elegido por el alumno de un conjunto de argumentos propuesto por el docente. Posteriormente se expondrán algunos de ellos para que el resto de los alumnos intenten interpretarlos y evaluarlos. Además, a partir de esta actividad se pretenden señalar aciertos y errores a ser tenidos en cuenta en la tarea siguiente.

Esta última, que será de carácter grupal, consistirá en elegir una problemática de discusión pública, que a la vez resulte de interés para los alumnos, redactar un argumento en lenguaje verbal y en base al este elaborar un argumento visual.

El argumento puede adoptar formatos diversos (afiche callejero, historieta, mensaje publicitario, video, mural), los cuales quedarán a elección de los alumnos. Se procurará que en los mismos las imágenes articulen el carácter argumentativo con el efecto persuasivo, pero evitando caer en el uso de falacias.

Finalmente, se buscará difundirlo por algún medio funcional al formato elegido (exposición en las paredes de la escuela –patio, pasillos, aulas, frente-, publicaciones institucionales, redes sociales, etc.), y de esa manera hacer una contribución a la discusión pública de la problemática elegida.

EVALUACIÓN

En concordancia con el mencionado enfoque “Enseñanza para la diversidad, en esta propuesta se pondrá en práctica el concepto de *evaluación auténtica*, la cual es entendida como una evaluación *para* el aprendizaje más que *del* aprendizaje, dado que se la define como un medio para regularlo y mejorarlo en función de los objetivos a alcanzar. Esto implica que la evaluación deberá darse de modo continuo durante todo el proceso de aprendizaje, y no solamente al final del mismo. De esta manera, tanto el docente como los alumnos podrán ir verificando en qué grado se va dando la comprensión del tema.

Además la evaluación auténtica es una evaluación *situada o en contexto*. Esto significa que deberá considerar situaciones del mundo real que le permitan al alumno demostrar la comprensión de los conocimientos aprendidos, dado que la escuela pretende desarrollar competencias para que los alumnos puedan desenvolverse en distintos ámbitos de la vida. Demás está decir que algunas de las actividades propuestas en el ítem 3 resultan funcionales al carácter *contextual* de la evaluación.

Pero para emprender este proceso de evaluación continua, donde como dijimos los alumnos también evalúan sus desempeños, es importante que el docente les comunique previamente qué es lo que importa evaluar y cómo se valorarán los niveles de desempeño alcanzados.

Finalmente, otros registros de evaluación a tener en cuenta, y no contemplados en la grilla, son de orden actitudinal. Por ejemplo, entregar en tiempo y forma los trabajos prácticos solicitados; respetar los compromisos asumidos en la realización de trabajos prácticos grupales, contribuir en la creación de un clima de convivencia que favorezca la enseñanza y el aprendizaje de los temas, etc.

TIEMPO ESTIMADO

El tiempo estimado es de alrededor de 20 horas, discriminadas del siguiente modo: siete horas para la etapa de apertura, siete para el desarrollo y seis para el cierre, a las que se sumarían otras dos horas de tomarse una prueba escrita.

RECURSOS

Se habilitará un blog al que se subirán los distintos materiales didácticos necesarios para el aprendizaje de la asignatura, a saber:

- Módulos teóricos elaborados por los docentes de la cátedra.
- Power Points explicativos
- Power Points con actividades
- Power Points con resolución justificada de ejercicios
- Videos.

Se creará además una dirección de correo para que los alumnos envíen sus producciones o realicen consultas al docente.

Por otra parte, dado que la mayoría del material es de carácter digital, se requerirá a los alumnos que concurran a clase con sus respectivas netbooks.

BIBLIOGRAFÍA

Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP (2012), Plan de Estudios. Recuperado de <http://www.bba.unlp.edu.ar/>

Ramírez, S. (2013), Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014 – 2018. Recuperado de <http://www.bba.unlp.edu.ar/>

Anijovich, R. y Mora, S. (2012), Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires, Argentina, Aique.

Anijovich, R. y González, C. (2012), Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires, Argentina, Aique.

Bitonte, M. (2008), "¿Podemos hablar de argumentación visual?", conferencia dictada en el marco del Congreso "Lógica, Argumentación y Pensamiento crítico". Santiago de Chile.

Blair, A. (2005), "A Time for Argument Theory Integration", Critical Problems in Argumentation.

Govier, T. (2010), A practical study of argument, Belmont, Canadá, Wadsworth.

Groarke, L. (1996). "Logic, Art and Argument". Informal Logic, Vol. 18, N° 2 y 3.

Groarke, L. (2002), "Hacia una pragma-dialéctica de la argumentación visual", Advances in Pragma-Dialectics, Amsterdam (p. 137-151). Trad. María Elena Bitonte.

Groarke, L. (2004), Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking, Ontario, Canadá, Oxford University Press.

Johnson, R. (2005), "Why 'Visual Arguments' aren't Arguments?", Informal Logic at 25.

Marraud, H. (2007), Methodus Argumentandi, Madrid, España, UAM Ediciones.

van Eemeren, F. y otros, (2006), Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires, Argentina, Biblos.

Intersecciones entre docencia e investigación en comportamiento hu-mano y neurociencia educacional: definiciones, desafíos y perspectivas.

❖ **MARÍA DE LOS ANGELES BACIGALUPE** | mbacigal@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

En el presente trabajo, enmarcado en el eje de la 1a Jornada sobre las prácticas docentes en la universidad pública *La enseñanza universitaria en el contexto actual: transformaciones y propuestas*, la autora se propone desarrollar brevemente la idea de la neurociencia educacional en la docencia de grado en ciencias de la educación e intersecciones con la investigación del comportamiento humano, considerando que esta intersección puede llevar a la construcción de un conocimiento pedagógico original que permita, junto con otras disciplinas educacionales y de otras áreas del saber, abordar problemáticas que tiendan al mejoramiento de las oportunidades educativas de las personas a lo largo del ciclo vital. Lo dicho se combina con el planteamiento que realiza la autora de algunos desafíos y propuestas clave del contexto presente de enseñanza.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO

El gran pedagogo moravo/checo Jan Amós Komensky (1592-1670), más conocido por su nombre latinizado Comenius, sostenía que el ser humano se formaba mediante la educación y que la naturaleza era la guía, reconociendo suma importancia al aprendizaje fundado en los sentidos y al conocimiento de sí mismo. Los principios *comenianos* de su *Didáctica Magna* (cfr. Comenius, 1632/2012, Rabecq, 1957, Thomas, 1957), tan actuales en el siglo XXI - salvando las comprensibles diferencias de los contextos histórico-culturales y lingüísticas de cada época- como innovadores en el siglo XVII, tienden al respeto y seguimiento de la naturaleza humana y su potenciación a través de las acciones educativas, aprovechando la

plasticidad a lo largo del ciclo vital. No podemos asumir que Comenius hablara de *metacognición, cognición fundada (grounded cognition, cfr. por ejemplo Barsalow, 2010)* ni *plasticidad* con esos términos, pero claramente sus principios tienen actualidad mirándolos desde los avances del conocimiento de la neurociencia educativa, un campo en construcción donde hacen intersección educación, psicología y neurociencias. Desde el conocimiento generado en este campo del saber podemos asumir que la educación es posible gracias a la naturaleza humana y que la biología es *posibilidad*.

En 1976 el epistemólogo Jean Piaget, considerado por UNESCO como educador (Munari, 1994), publicó *El comportamiento, motor de la evolución* (originalmente publicado en Francia como *Le comportement moteur de l'évolution*), donde encontramos el rol central del comportamiento en la evolución biológica. En estas relaciones intrínsecas entre comportamiento y biología, el comportamiento se entiende como "all action directed by the organisms toward the outside world in order to change conditions therein to change their own situation in relation to these surroundings" (Piaget, 1978: ix). Las relaciones entre biología y comportamiento ponen de manifiesto que el medioambiente, así como el organismo, son constituyentes activos del fenómeno del comportamiento (Lewontin, 2000, Meyer, 1977).

En nuestra labor docente consideramos esta forma de ver a la educación y al comportamiento humano sumando los ingredientes de la antropología relacional (cfr. por ejemplo Lahitte, Hurell y Malpartida, 1989, Lahitte y Ortiz Oria, 2005). La educación compromete necesariamente al comportamiento humano y se da en contextos de relación, con lo cual la investigación sobre comportamiento puede contribuir a la docencia en educación, tanto desde el punto de vista temático, como contenido educativo, como desde el punto de vista instrumental para el abordaje de las situaciones educativas. En este segundo caso, más que contribuciones entre docencia e investigación en comportamiento humano, podemos hablar de intersecciones y construcción de un área de saber pragmático pedagógico que surge de esa intersección. Ese conocimiento, a su vez, retroalimenta las preguntas de investigación.

CONTEXTO DE LA DOCENCIA

El contexto de la docencia en el cual nos encontramos cuando queremos enseñar neurociencia educacional es la materia de primer año Fundamentos biológicos de la educación, asignatura del profesorado y de la licenciatura de Ciencias de la educación que se dicta en primer año, primer cuatrimestre. Como en otro trabajo hemos descripto (Bacigalupe y Mancini, 2014), la heterogeneidad del aula de clases representa un desafío para la enseñanza, con la diversidad de saberes, experiencias de vida, procedencias, etapas de ciclo vital y de la carrera académica de cada alumno y otras cuestiones que, consideramos, constituyen también un enriquecimiento potencial del que la docencia puede hacer un aprovechamiento beneficioso para todo el grupo de clases.

La ubicación de la asignatura al comienzo de la carrera implica que todos los saberes que sean necesarios como saberes previos específicos de educación y disciplinas auxiliares deben ser enseñados, ya que no hay materias previas que los hayan aportado, excepto en el caso de algunos alumnos que deciden cursar la materia en el segundo año de su carrera de Ciencias de la educación, donde, consideramos, cuentan con el beneficio del saber pedagógico, histórico, antropológico y psicológico aprendido en el primer año ya cursado.

Sin considerar lo anterior un obstáculo sino un desafío, la labor docente incluye la selección cuidadosa de contenidos pedagógicos que puedan sustentar la construcción del aprendizaje que se espera haber logrado al final de la cursada y el desarrollo de metodologías de enseñanza que consideren al conocimiento como instrumental para fines pedagógicos de formación más que de instrucción, tendiendo a que los alumnos aprendan a pensar críticamente una situación pedagógica y adquieran herramientas de resolución de problemas en el área de saber específico que nos ha sido encomendado enseñar.

Este campo de conocimiento de la neurociencia educacional es un campo *transdisciplinario*, lo cual representa otro desafío no menor para la enseñanza, ya que requiere de una construcción permanente de conocimiento que se nutre del aporte del trabajo de distintas disciplinas, esencialmente neurociencias, educación y psicología (cfr. por ejemplo Butterworth y Tolmie, 2014).

INVESTIGACIÓN DEL COMPORTAMIENTO HUMANO EN LA DOCENCIA

Los estudios del comportamiento humano desde las neurociencias, incluyendo algunas perspectivas de la psicología y antropología, representan un importante ingrediente para la enseñanza de la neurociencia educacional. Sin embargo, como cualquier otro conocimiento proveniente de una disciplina distinta, requiere de ser tenido en cuenta en su contexto propio de producción y por ende no puede tomarse y aplicarse directamente a otra área del saber.

Lo dicho significa que no estamos hablando de una aplicación de las neurociencias a la educación sino de la generación de un nuevo campo del saber, que implica un conocimiento pedagógico propio de la neurociencia educacional que tome como ingrediente, pero nunca como *dado*, al conocimiento proveniente de otras disciplinas.

Por ejemplo, enorme cantidad de estudios de la neuropsicología y la neuropsiquiatría con pacientes con alteraciones cognitivas y conductuales nos informan sobre el funcionamiento del cerebro. Sin embargo, utilizar un caso paradigmático para ejemplificar una función solamente tiene el sentido de proveer mejores herramientas para la comprensión del conocimiento, pero de ningún modo implica que el estudio de casos patológicos sea el centro del conocimiento de la neurociencia educacional. Consideramos que esto sería reducir y limitar propósitos generales de la educación como universalidad de las oportunidades educativas (lo cual, cabe aclarar, es muy diferente de *uniformidad*), formación general de las personas, respeto de las diferencias individuales y descubrimiento y potenciación de habilidades, talentos y capacidades diferentes, lo cual quedaría totalmente restringido si entendiéramos la neurociencia educacional como una especie de lo que en otras épocas podría haber sido una pedagogía especial, además de correr el riesgo de hacer algo así como *medicalizar* la educación. Consideramos que la neurociencia educacional puede aportar algunos elementos para una pedagogía especializada en la educación de personas con capacidades especiales, pero eso no significa que se reduzca a ello ni que se identifique con ello.

Otro ejemplo de la necesidad de construir un campo propio de saber que no se reduzca ni identifique con otros es el siguiente. Basados en el conocimiento de los ritmos circadianos de los adolescentes podríamos pensar que los colegios secundarios tendrían que modificar sus horarios de cursada. Sin embargo, si en el contexto de la administración de la educación y el

entorno social más general no es posible realizar ese cambio, estaremos desobedeciendo lo que nos dicen las neurociencias? Primero, no estaremos desobedeciendo a las neurociencias porque ellas no nos imponen nada: somos nosotros, desde la educación, los que elegimos tomar uno u otro conocimiento y aplicarlo; segundo, las neurociencias también nos indican que hay una enorme plasticidad en esos cerebros adolescentes y que los ritmos circadianos si bien son ritmos endógenos presentan una dependencia no menor del medioambiente del individuo (son ritmos endógenos pero a la vez se sincronizan con relojes externos) (cfr. por ejemplo Crowley, Acevo y Carskadon, 2007); asimismo, el sueño es un fenómeno biológico pero también antropológico, sociológico y cultural (Airhihenbuwa, Iwelunmor, Ezepue, Williams y Jean-Louis, 2015); finalmente, aplicar directamente conocimientos de otras disciplinas pocas veces puede haber llevado a éxitos educacionales sustentables y sostenibles a largo plazo. En cuanto al primer punto señalado, un reporte de investigación reciente indica que habría estudios a favor del retraso del comienzo de la jornada de clases en el adolescente, aunque aclara que es necesario llevar a cabo investigaciones rigurosas y *randomizadas* para poder concluir fehacientemente que el retraso del comienzo de la jornada puede beneficiar el aprendizaje en relación al desarrollo de los ritmos adolescentes (Minges y Redeker, 2015). Consideramos que las neurociencias producen un enorme cúmulo de resultados de investigación y que somos nosotros, desde la neurociencia educacional, los que vamos a producir un conocimiento pedagógico original que utilice como herramienta al saber neurocientífico y que, junto con otros campos de la educación (administración de la educación, política educativa, psicología educacional, historia de la educación, sociología de la educación y otros), podremos tomar decisiones para el mejor desarrollo de las oportunidades educativas para todas las personas y a lo largo de su ciclo vital.

PERSPECTIVAS

Consideramos que la construcción y la práctica de la neurociencia educacional de la que estamos hablando, en donde los estudios del comportamiento humano juegan un papel clave como ingredientes, requiere de una mirada crítica de las neurociencias (cfr. por ejemplo Schleim, 2014, Slaby y Gallagher, 2015).

Grandes cuestiones del conocimiento humano, como naturaleza y cultura o genética y ambiente, entendidas como oposiciones en algún momento de la historia, resultan ser

totalmente compatibles (cfr. por ejemplo Garay, Bacigalupe, Istvan y De Mier, 2015); es más, la epigenética nos viene mostrando, ya desde hace tiempo, que lo que antes se consideraba tan inmutable como el genoma es modificable por las experiencias de los individuos a lo largo de su vida. A la vez ya no tiene sentido preguntarse si los cambios cerebrales precedieron a los cambios culturales o viceversa, pues la antropología, la genética, la paleoantropología y otras disciplinas ya han mostrado que esa pregunta decididamente es una pregunta mal formulada. El cerebro humano es un cerebro social, su biología es social, no hay disociación sino intersección entre lo social, lo cultural y lo natural.

Frente a estas evidencias y otras tantas que no podemos mencionar aquí nos preguntamos si sería posible plantear desde la educación una formación de las personas menos fragmentada. Específicamente, en nuestra labor de formar futuros profesionales, investigadores y docentes de las ciencias de la educación nos sentimos comprometidos con la búsqueda de una integración de las disciplinas. La construcción de la neurociencia educacional va en este camino de derribar mitos y fragmentaciones así como también de generar una cultura del diálogo y la discusión enriquecedora con otras disciplinas de la educación y de otras áreas del saber. Un ejemplo de esta discusión es la generación de conocimiento propio a partir de estudios provenientes de la investigación en el comportamiento humano, pero reconocemos que ésta es sólo una aproximación y que deberemos comprometernos en la búsqueda de distintas aristas para abordar la construcción de la que estamos hablando.

BIBLIOGRAFÍA

Airhihenbuwa, C.O., Iwelunmor, J.I., Ezepue, C.J., Williams, N.J., y Jean-Louis, G. (2015). I sleep, because we sleep: a synthesis on the role of culture in sleep behavior research. Sleep Medicine, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sleep.2015.07.020>

Bacigalupe, M.A., y Mancini, V. (2014). Contribuciones para la construcción de un enfoque de las neurociencias de y con la educación en la formación universitaria de pregrado en ciencias de la educación. Profesorado, 18(1), 431-40.

Barsalow, L.W. (2010). Grounded cognition: Past, present and future. Topics in Cognitive Science, 2, 716-24. doi: [10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x](https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x)

Butterworth, B., y Tolmie, A. (2014). Introduction. En D. Mareschal, B. Butterworth, y A. Tolmie. *Educational neuroscience (Kindle version, loc. 358-595)*. UK: Wiley Blackwell.

Comenius, J.A. (1632/2012). *Didáctica magna (1ª edición en Básica de bolsillo)*. Madrid, España: Akal.

Crowley, S.J., Acevo, C., y Carskadon, M.A. (2007). *Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence*. *Sleep Medicine*.

Garay, C., Bacigalupe, M.A., Istvan, R., y De Mier, S. (2015). *Sobre la integración entre Ciencias Naturales y Sociales*. En AAVV. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 463-96). Gonnet: UNIPE Editorial Universitaria. Recuperado desde <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas.-Investigaciones-en-el-territorio-bonaerense-UNIPE-2015.pdf>

Lahitte, H.B., Hurrell, J.A., y Malpartida, A. (1989). *Relaciones 2: Crítica y expansión de la ecología de las ideas*. Argentina: Ediciones Nuevo Siglo.

Lahitte, H.B., y Ortiz Oria, V. (2005). *El otro: Antropología del sujeto*. Buenos Aires: Nobuko.

Lewontin, R.C. (2000). *Organismo y ambiente: La metáfora de la adaptación*. En *Genes, organismo y ambiente* (pp. 49-79). Barcelona: Gedisa.

Meyer, F. (1977). *El concepto de adaptación*. En J. Piaget, P.A. Osterrieth, J. Nuttin, F. Bresson, C.C. Marx, F. Meyer. *Los procesos de adaptación* (pp. 13-27). Buenos Aires: Nueva Visión.

Minges, K.E., y Redeker, N.S. (2015). *Delayed School Start Times and Adolescent Sleep: A Systematic Review of the Experimental Evidence*. *Sleep Medicine Reviews*, 1-40. doi: 10.1016/j.smr.2015.06.002

Munari, A. (1994). *Jean Piaget (1896-1980). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), XXIV (1-2).

Piaget, J. (1978). *Behavior and evolution*. USA: Pantheon Books.

Rabecq, M.M. (1957). Juan Amos Comenius: Apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. El Correo de la UNESCO, 10(11).

Schleim, S. (2014). Critical Neuroscience - or Critical Science? A Perspective on the Perceived Normative Significance of Neuroscience. Frontiers in Human Neuroscience, 8, 336, 1-6. doi: 10.3389/fnhum.2014.00336

Slaby, J., y Gallagher, S. (2015). Critical Neuroscience and Socially Extended Minds. Theory, Culture & Society, 32(1), 33-59. doi: 10.1177/0263276414551996

Thomas, J. (1957). Antecesor espiritual de la UNESCO. El Correo de la UNESCO, 10(11).

Lectura y escritura críticas en la asignatura lengua inglesa 3: algunas reflexiones.

❖ **MARÍA CELESTE CARRETONI** | mccarrettoni@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Las carreras del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tienen un tronco común de asignaturas que incluye cuatro niveles de Lengua Inglesa.

En este trabajo intentaremos aportar algunas reflexiones acerca del trabajo con los contenidos prácticos de la asignatura Lengua Inglesa 3, y esbozar algunas explicaciones acerca de las dificultades de algunos estudiantes en apropiarse de parte de ellos. Los contenidos prácticos de la asignatura se organizan en torno a proyectos de trabajo, con el fin de relacionar los contenidos de la práctica oral con la producción escrita. La práctica oral consiste en el análisis de discursos orales y escritos sobre los que se problematiza y se generan debates que brindan a los alumnos la oportunidad de exponer y fundamentar sus puntos de vista. A partir de ello se guía a los alumnos en la organización y producción de textos argumentativos escritos – ensayos- tomando como punto de partida la exposición oral que han hecho previamente sobre el tema, enriquecida y modificada por el intercambio con los compañeros y la docente. Finalmente, se seleccionan algunos ensayos para ser analizados en clase. Un objetivo importante es que los alumnos puedan desarrollar técnicas de evaluación, corrección, autoevaluación y autocorrección de textos argumentativos en inglés.

Como puede observarse, la argumentación es el hilo conductor que conecta la producción oral y la producción escrita de los alumnos. La legitimación de este tipo discursivo que se realiza desde la cátedra (la cual, entendemos, emana a su vez del plan de estudios de la

carrera) es que dominar textos argumentativos, tanto orales como escritos, cumple funciones reales fuera del contexto de la clase, por ejemplo, en la producción de artículos académicos, papers, ponencias para congresos, tesis y otros textos potencialmente necesarios para la vida académica y el ejercicio de la profesión. En otras palabras, dominar la producción e interpretación de textos argumentativos es clave para ingresar al mundo académico como campo de saber específico que tiene sus tipos textuales característicos, pero también es fundamental a la hora de tomar posiciones acerca de temas de actualidad que nos interpelan como profesionales e intelectuales críticos.

Desde la cátedra se hace notar a los alumnos que la argumentación es un hecho cotidiano y que forma parte de los usos diarios que le damos a la lengua, y, en general, la elaboración de textos argumentativos orales no presenta mayores dificultades, probablemente por el hecho de formar parte de la experiencia cotidiana, y por evaluarse según criterios más laxos (precisamente por las características del discurso oral y por las limitaciones en la memoria de corto plazo que experimentan tanto los hablantes como sus interlocutores).

Nos ocuparemos, entonces, de la elaboración de textos argumentativos escritos, que reviste mayor complejidad para muchos alumnos. Estos contenidos se abordan de modo casi excluyente en los trabajos prácticos. En ellos se trabaja la escritura como proceso, con consignas y pautas para que los alumnos puedan ir transitando el proceso en forma independiente. En primer lugar se intenta que los alumnos vean que la argumentación en un contexto académico tiene características propias que no pueden ser pasadas por alto. Se trabaja con los distintos niveles de construcción del texto, que serían:

- Las ideas o el contenido, es decir, la relevancia y la solidez de los argumentos presentados;
- La organización o la forma en que dichas ideas están presentadas;
- El lenguaje utilizado para plasmar dichas ideas, es decir, el apego a las convenciones lingüísticas y discursivas del inglés.

Se insiste en la centralidad de la elaboración y fundamentación de las ideas como paso previo e imprescindible para la producción de un texto argumentativo y en que se deben tener en cuenta los aspectos formales (lingüísticos, de organización textual) sin descuidar el

contenido. En clase se leen textos modelo (en su mayoría ensayos de autores reconocidos y otros escritos por los propios alumnos; también, aunque en menor medida, *papers* y artículos académicos) y se los analiza desde los criterios esbozados anteriormente. En los ensayos escritos por alumnos los criterios de corrección abarcan tanto la corrección gramatical como el contenido, la coherencia lógica, la adecuación al tipo de texto requerido y a la consigna dada, con el objetivo de que los alumnos vayan internalizando esos parámetros y puedan ser críticos de su propia producción.

Pero, como dijéramos, realizar este proceso en forma independiente e internalizar dichos parámetros no es algo sencillo. Desde el punto de vista del docente, un primer interrogante sería saber cuáles niveles de construcción del texto son problemáticos. Si bien las dificultades varían con cada alumno, podemos afirmar que en general aparecen problemas en todos los niveles de la producción textual, aunque por supuesto se entiende que este proceso es muy complejo y que estos niveles no son consecutivos sino que se superponen entre sí, están yuxtapuestos.

La siguiente pregunta sería acerca de las razones de esas dificultades. Sería muy ambicioso intentar abarcar todas las dimensiones del texto en este trabajo, por lo que nos centraremos en el contenido, las ideas, que aparece como central en la escritura de un texto académico. Aquí la dificultad mayor de los alumnos pareciera ser la escasez de conocimientos sobre los temas de cultura general acerca de los cuales se les propone escribir. Es decir, se espera que realicen un juicio crítico y que tomen una posición con respecto a temas que algunos prácticamente desconocen pero que, sin embargo, son elementales para un ciudadano o para un profesional/ intelectual crítico, que es el tipo de sujeto que la universidad intenta contribuir a formar. Algunos ejemplos bastarán para ilustrar ese desconocimiento de lo que ocurre en el país y en el mundo, que los profesores encontramos tan preocupante. Para un examen parcial, los alumnos debían leer la introducción y el primer capítulo de *Modernidad Líquida*, de Z. Bauman, que trata acerca de temas como la fusión entre lo privado y lo público en los medios de comunicación y las redes sociales, por ejemplo. Temas que, se supone, son de actualidad y reflejan el mundo en el que los alumnos viven. La mayoría de ellos encontró la lectura extremadamente difícil; 'imposible de entender', según sus propias palabras. El contenido de sus parciales fue, salvo excepciones, muy pobre, a lo que se sumaron dificultades de forma también.

Segundo ejemplo: en un examen final, a partir de una cita de un artículo de diario, se pedía a los estudiantes que reflexionaran acerca del tipo de ayuda que debía brindarse a los países en desarrollo y se les preguntaba si siempre la ayuda proveniente de países industrializados era beneficiosa a largo plazo (pensando, por ejemplo, en el aumento de la deuda externa). Una alumna que desaprobó el examen por dificultades sobre todo de contenido protestó por la elección del tema, ya que ella 'no sabía nada de deuda externa o de los problemas de los países en desarrollo'. La pregunta de las docentes fue, naturalmente, qué clase de país creía que era la Argentina.

Sin embargo, en otro de los parciales, intentando aproximarnos a los intereses de los alumnos, el tema fue la relación entre los medios masivos de comunicación y el arte. Se les preguntaba, por ejemplo, si ellos creían que las series exitosas de televisión que miraban eran expresiones artísticas (a lo que muchos respondieron afirmativamente) y en este caso las producciones escritas, por lo menos en lo que respecta al contenido, fueron mucho más ricas que en otras oportunidades, probablemente porque se trataba de un tema mucho más familiar para ellos.

A partir de estos ejemplos retomaremos algunos conceptos de autores centrales en la investigación acerca del devenir histórico de los procesos de lectura y escritura en las sociedades modernas. Por empezar, queda claro que, además de la diferencia generacional entre docentes y alumnos y el diferente posicionamiento frente al objeto de conocimiento, hay un choque cultural muy grande: los profesores actuales, aun los más jóvenes, somos producto de la educación humanista, en la cual, señala Jorge Larrosa en "La crisis de las humanidades y la lectura", "la educación era entendida básicamente como lectura" y "las letras constituían el núcleo del currículum." (Larrosa, 2003, p. 567) Nuestros alumnos pertenecen a otra cultura, la cultura de la imagen, del mensaje de texto, de la computadora e Internet. Y si bien, como señala Néstor García Canclini, en *Lectores, espectadores e internautas*, "[t]odas son formas de lectura y escritura" y "no podemos pensar su hegemonía como el triunfo de las imágenes sobre la lectura," lo cierto es que las formas de leer han cambiado: ha aumentado el número de "lectores precarios", como los llama García Canclini y disminuido el de "lectores fuertes" (García Canclini, 2007, pp. 83-84); los alumnos de ahora, en su mayoría, sólo leen lo necesario, lo mínimo para aprobar la materia (Chartier, 2004, p.188). Leer no

aparece, en la mayoría de los casos, como un fin en sí mismo, sino que se lee *para* realizar un trabajo, aprobar un examen, etc.

También ha cambiado la valoración social del saber y de la escuela, y la concepción de cultura, como señala Chartier. La autora apunta que en la década de 1950, con la llegada de la televisión, “se abrió paso una nueva concepción de la cultura con el ascenso de los medios audiovisuales (...) Por primera (...) vez se cuestionó la supremacía de lo impreso. A la cultura escrita, exigente, patrimonial, volcada hacia el pasado e impuesta por la escuela, se opuso otra cultura, hedonista, efímera, emocional, que apuntaba sobre todo a la juventud.” (Chartier, 2004, pp.66-67) Nuestros alumnos son sujetos formados en esa cultura, lo cual les hace difícil tomar distancia de sus valores y conceptos, y por ende ser críticos de ella. A ello se suma la fragmentación de saberes que refiere García Canclini, y el valor asignado a los bienes culturales en una sociedad consumista “que concibe los productos culturales como bienes mercantiles, destinados a satisfacer los gustos de todos los clientes.” (García Canclini, 2007, p. 75)

Ahora bien, si todo esto es un cambio cultural que debemos aceptar porque ya es un hecho: ¿Qué lugar pasa a ocupar la universidad en la formación de sujetos críticos? ¿Cómo podemos esperar que los alumnos adopten una postura crítica en la materia, pero también en su vida académica y en su vida cotidiana, si desconocen lo que sucede a su alrededor en materia política y cultural, por ejemplo? ¿O debemos pensar en otra función social de la universidad, con una relación distinta con el saber y cuyo rol sea el de formar técnicos, meros ejecutores de las decisiones de otros?

Es previsible que los autores mencionados tengan más dudas que certezas ante interrogantes similares, ya que las consecuencias más profundas de estos cambios culturales las veremos en el largo plazo. Sin embargo, coinciden en algunos puntos importantes. Chartier (2004) menciona la importancia de la escuela aun en este nuevo contexto cultural, y señala que

Entre todos los saberes posibles, la escuela (...) debe elegir aquellos que tienen un valor formativo esencial para las nuevas generaciones. O más bien, aquellos que ‘la sociedad’ cree que son no solamente útiles sino necesarios, importantes, educativos. Así, la Cultura por transmitir (...) es lo que constituye el objeto de una creencia compartida, no individual sino

colectiva e inscrita en instituciones. Eso es lo que la distingue definitivamente de los bienes mercantiles. (pp. 85-86)

Lo que Chartier dice de la escuela se aplica perfectamente al resto de las instituciones educativas, incluida por supuesto la universidad. De la profusión de saberes de la actualidad, la universidad debe continuar seleccionando aquellos que guiarán a las nuevas generaciones, con el espíritu innovador de siempre, brindándoles las herramientas para continuar produciendo saberes. Y, sobre todo, no debe renunciar a formar profesionales críticos, con ideas y posicionamientos propios: eso es un bien no negociable aun en nuestras sociedades mercantilistas. Una preocupación similar es la que expresa García Canclini cuando señala que “los conocimientos necesarios para situarse significativamente en el mundo deben obtenerse tanto en las redes tecnológicas globalizadas como en la reelaboración de los patrimonios históricos de cada sociedad.” (García Canclini, 2007, p.199) Es decir, afortunadamente, los jóvenes no van a encontrar todos los saberes que necesitan en Internet o en los medios audiovisuales. Allí es donde la mediación docente continúa siendo significativa, seleccionando aquellos saberes y destrezas relevantes para que las nuevas generaciones puedan realizar sus propias búsquedas intelectuales.

Desde la universidad y las instituciones educativas debemos insistir en la importancia del pensamiento crítico, buscando tal vez nuevas formas de que los alumnos reconozcan su valor tanto para la práctica profesional como para el ejercicio de la ciudadanía. Y para ello tenemos que tomar también lo bueno de las nuevas definiciones de la cultura. Después de todo, muchos de los enfoques críticos que adoptamos en el presente en la misma universidad y que han iluminado tantos aspectos de la vida humana y académica provienen de la cultura de masas, tomando lo dicho por Richard Nelly en “Estudios visuales y políticas de la mirada”, de “los descentramientos del canon operados por el posmodernismo” mediante los cuales “invadió el campo de los análisis de la cultura un desfile de prácticas e identidades que, en nombre de lo popular, lo subalterno, lo poscolonial y lo feminista se tomaron el derecho –antes negado- de ser objetos válidos de lectura académica.”(Nelly, 2006, p. 99).

Sin embargo, este autor también pone en palabras un temor, una sensación que los adultos, y los docentes sobre todo, tenemos con respecto a la cultura de masas: “este mercado de

representaciones culturales que difunden los mercados del ocio y del entretenimiento recurre a guiones demasiado simples, a narrativas demasiado esquemáticas, a usos estereotipados de la identidad y la diferencia.”⁵⁰ Es en el exceso de información de los medios masivos de comunicación, en la yuxtaposición de saberes actuales, donde todos aparentan valer lo mismo, que los docentes debemos intervenir. Como bien señala Chartier, precisamente porque la escuela es una institución conservadora se puede “mantener el hilo transmisor entre las generaciones.”(Chartier, 2004, p. 204) Y si bien es la innovación lo que define a la universidad, debemos mantener ese hilo que une el presente con lo valioso de la tradición humanista que quedó atrás.

En otras palabras, sin tomar una postura nostálgica por lo que una vez fue –como inteligentemente propone Larrosa- podemos plantearnos ayudar a los nuestros alumnos a tomar distancia de las representaciones de la cultura de masas (pero también de las tradiciones pasadas) para poder ver las luces y sombras de cada sistema. Ese distanciamiento es el primer paso para realizar un juicio crítico de cualquier fenómeno o entidad. Pero para ello deberemos, como siempre, despertar su interés, y los medios audiovisuales en tanto materialidad pueden ser un recurso fundamental, aunque no un fin en sí mismos. No sabemos, como señalan Corea y Lewkowicz en *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, si nuestros intentos resultarán en experiencias pedagógicas o de otro tipo, pero debemos buscar la forma de que la experiencia universitaria siga haciendo una diferencia significativa para los sujetos que la atraviesan, y que ellos la perciban como tal.

Para concluir, y retomando la dificultad de los alumnos para la escritura de textos argumentativos (que se presenta, como dijimos, en todos los niveles de construcción textual) podemos pensar que si hacemos que la crítica y la reflexión sean algo cotidiano para nuestros alumnos, ya habremos recorrido gran parte del camino. Y, si bien hay cuestiones específicas del proceso de escritura que se deben tratar en el contexto de la clase (la organización textual, por ejemplo), esto se subordina al posicionamiento y fundamentación críticas, y además es más fácil que los alumnos puedan volver sobre esas cuestiones en forma independiente, apoyándose en el material bibliográfico disponible.

⁵⁰ Ibidem, p. 104.

En suma, estas reflexiones nos devuelven la centralidad del criterio y la autonomía docentes, ya que somos nosotros quienes debemos, en circunstancias determinadas y ante sujetos con ciertas características, elegir la mejor manera de guiarlos hacia su autonomía intelectual, tendiendo puentes entre el pasado, el presente y el futuro, y sabiendo que educar es, sobre todo, ayudar a las nuevas generaciones a *mirar* de otra manera. Qué mejor si los guiamos en el descubrimiento de una mirada propia e informada, que les permita asumir posiciones y fundamentarlas, porque la argumentación, en suma, no es un simple ejercicio académico; es también fundamental para ejercer los derechos que tenemos y reclamar los que aún nos faltan.

BIBLIOGRAFÍA

Chartier, Anne-Marie (2004) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México, Fondo de Cultura Económica.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Paidós.

García Canclini, Néstor (2007) Lectores, espectadores e internautas. Barcelona, Gedisa.

Larrosa, Jorge (2003) "La crisis de las humanidades y la lectura." En: La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México, Fondo de Cultura Económica.

Richard, Nelly (2006) "Estudios visuales y políticas de la mirada." En: Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp). Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial / Flacso.

El desafío de materializar la arquitectura en el mundo que viene

- ❖ **MARÍA ELISA CREMASCHI** | elisacre@hotmail.com
- ❖ **GUSTAVO CREMASCHI** | gucremaschi47@gmail.com
- ❖ **ADRIAN SAENZ** | adriansaenz@fibertel.com.ar
- ❖ **JUAN MAREZI** | marezijuan@gmail.com
- ❖ **MARÍA SOFÍA MASSA** | sofmass@hotmail.com
- ❖ **MABEL LOSCALZO** | loscalzomabel@hotmail.com
- ❖ **JULIO CAVIGLIONI** | juliosc02@yahoo.com.ar

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es exponer la metodología de enseñanza del Taller Vertical de Procesos Constructivos Cremaschi-Saenz en pos de iniciar al alumno en la resolución de problemas mediante el diseño constructivo responsable. Para ello debe estar presente la identidad del área teniendo en claro que el objetivo de la materia no es formar técnicos constructores sino arquitectos con compromiso ambiental y sensibilidad social. Se procura la construcción del conocimiento y la visión global de la materialización de la arquitectura, tratando de comprender a la arquitectura como sistema, promoviendo el “aprender a pensar y decidir”. Se pretende de esta forma, fomentar la responsabilidad de las decisiones constructivas en la generación de calidad de vida para el hombre y el cuidado del medio ambiente. Es así como, “saber plantear el problema”, “construir conocimientos para abordarlo” y “disponer de las herramientas necesarias para expresarlo y facilitar su ejecución”, se establecen como premisas fundamentales del Taller.

Palabras clave: educación universitaria, diseño constructivo, sistema, sustentabilidad.

INTRODUCCIÓN

El taller vertical de Procesos Constructivos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, en sus tres niveles, forma parte Área Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión, este es el área académica de las facultades de Arquitectura donde se debe aprender el diseño constructivo, que incluye el proceso de la materialización de la obra. El espacio curricular integra el Ciclo Medio "Formativo", por lo tanto, recibe los alumnos que han recorrido una primera parte del camino "Introdutorio", asume el compromiso de ser parte del proceso de "Formación", y dejará las puertas abiertas a nuevas preguntas, para las asignaturas electivas y el trabajo final "Profesional".

Tenemos la convicción que la Arquitectura involucra el proceso desde las ideas iniciales que sustentan las decisiones, hasta la materialización, la calidad de vida generada para el hombre, el uso y la evaluación post-ocupacional. Es por ello que nuestra propuesta tiene como objetivo general aportar a la formación de un arquitecto con vocación de servicio, con profundo compromiso social e individual, sensible a las necesidades del hombre, poniendo en consecuencia al servicio del mismo el máximo de su capacidad intelectual, cuidando los recursos que ella tiene y produce. En todo momento debe entonces estar presente la identidad del área teniendo en claro que el objetivo no es formar técnicos constructores sino arquitectos con compromiso ambiental y sensibilidad social. Arquitectos capaces de reconocer a la sustentabilidad como un concepto integral que pretende identificar y desarrollar sus ejes compositivos: Sustentabilidad Social, Sustentabilidad Económica, Sustentabilidad Urbana y Sustentabilidad Tecnológica.

Consideramos de suma importancia poner en relieve la necesidad de que la arquitectura tenga siempre presente el respeto por el medio ambiente y al resguardo del equilibrio biológico de los sistemas del planeta. Dado que, los factores climáticos y meteorológicos, fueron los que, desde el principio de la humanidad hicieron que el hombre buscara la forma de ponerse a resguardo de los mismos en el cotidiano vivir, dando lugar al uso desde accidentes geográficos hasta a envolvente de origen vernáculo; hasta llegar a nuestros días donde la tecnología nos permite satisfacer nuestras necesidades a través del uso de los productos de esas nuevas tecnologías.

Con lo que es de suma importancia, crear en el alumno la conciencia, que un responsable estudio de la biozona de implantación de la obra, no sólo permitirá adoptar las mejores soluciones para enfrentar los desafíos climáticos, sino que permitirá analizar el uso favorable de esos factores en pos de una mayor prestación del edificio (arquitectura bioclimática⁵¹); apuntando a un menor gasto energético en pos del cuidado del medio ambiente (arquitectura sustentable⁵²). De la comprensión de estas recomendaciones apuntamos a formar un profesional con clara conciencia de que se debe cuidar nuestra casa, la Tierra.

De este trabajo surgirán hombres capaces de integrar ideas, contrastar propuestas, evaluarlas y en un proceso profundo de comprensión y convergencia proponer la o las soluciones apropiadas a un problema, sabiendo que éste es sólo parte de un todo más amplio y que, como parte, debe ensamblarse en ese todo. En otras palabras, un arquitecto comprometido con la realidad argentina, poseedor de un oficio, capaz de resolver los problemas del espacio arquitectónico con capacidad y potencialidades que le permitan asimilar los cambios que la sociedad produce.

METODOLOGÍA

El crecimiento de la población y el desarrollo tecnológico de nuestros tiempos han originado novedosas formas de confort para los habitantes, lo cual a su vez se traduce en mayor variedad de instalaciones y equipos, y, en consecuencia, en una demanda creciente de energía difícilmente satisfecha por la oferta convencional. Estudios y aproximaciones recientes —como las conclusiones de la Cumbre de Río en junio de 1992, el Protocolo de Kyoto en diciembre de 1997 y la Cumbre de Johannesburgo en 2002— han identificado la necesidad de reordenar y repensar el consumo de energía en el mundo, para reducir así las emisiones de gases al ambiente; también se ha concentrado la mirada en el tema de las edificaciones, responsables del consumo de alrededor de 40% de energía en las ciudades.

En consecuencia, disciplinas como la Arquitectura e Ingeniería se han visto en la necesidad de repensarse en una mayor armonía con el medio ambiente y en consecuencia una reducción del consumo de energía.

⁵¹ Antes llamada solamente “arquitectura”

⁵² idem

Es por ello que, conscientes que el alumno ha sido siempre el sujeto de la enseñanza, nuestros equipos han desarrollado más de 20 años de trabajo siempre la idea de servir a la construcción del conocimiento, convencidos en que este es un proceso de doble sentido, donde desde distintas posiciones las dos partes docente y alumno comparten esta idea de “alimentar”. Fundamentalmente para formar arquitectos con capacidad técnica y vocación de servicio.

Creemos es necesaria una docencia que exceda el marco técnico-conceptual específico para referirlo, adecuadamente balanceado, al marco técnico-conceptual general. Diríamos que desde la materia dentro de la Facultad de Arquitectura pretendemos transmitir una visión arquitectónica de la vida.

Consideramos que la arquitectura es un sistema del cual la construcción es una parte, a su vez subsistema de aquella y sistema en sí mismo. Nos queda claro por ello, que debe tratarse a las partes componentes de la construcción con relación a la arquitectura, al medio físico, a su entorno, a su contexto económico-social, etc., entendiendo que cada elemento puede tener “leyes” o “razones” ciertas y de determinación científica que es imprescindible conocer y que se conjugan (interrelacionan) por medio del diseño arquitectónico con otros elementos de características también únicas o de características con distinto grado de subjetividad (imagen estética, voluntad formal, identidad, etc.). De esta manera el alumno de hoy se capacitará para ejercitar el mecanismo de abordaje a cualquier problema de los tantos que se plantearán en su desempeño profesional.

En concordancia con este concepto, el taller también busca funcionar como un sistema que opera coordinadamente, “en una misma sintonía”, para transmitir al estudiante una homogeneidad conceptual enriquecida, por cierto, por los acentos de la personalidad de cada docente, poniendo especial énfasis en la resolución de problemas constructivos mediante el diseño constructivo, pero teniendo presente la totalidad del problema arquitectónico. Para ello, se plantea un trabajo en equipo donde desde todos los niveles se comparten los mismos objetivos y se presenta un compromiso permanente por parte de los docentes, de estudio y discusión de los temas propios de la materia y el perfeccionamiento de las técnicas de la dinámica de grupo. De esta manera, se tiende a conformar un Taller dinámico, donde es indispensable creer, respetar y querer la transformación que se propone.

Para poder resolver problemas mediante el diseño es necesario conocer la naturaleza de los mismos, sus leyes y distintas posibilidades de solución que permitan la elección de la tecnología más adecuada. Para que esto sea posible, es necesario que el alumno comprenda la relación entre tecnologías de construcción, uso del edificio, su duración, y su costo de mantenimiento, tanto activo como pasivo, y su vinculación con el concepto de sustentabilidad de la obra de arquitectura.

Esto se logra mediante la investigación por parte del alumno, el estudio de textos, apuntes, folletos, documentación informatizada, y todo tipo de bibliografía, sumados a los trabajos de campo, las visitas, seguimientos de obras, relevamientos, juegos de simulación, investigación y extensión universitaria (*Figuras 1 y 2*), con el fin de resolver la documentación constructiva de un ejemplo determinado, en relación a las condicionantes físicas, bioclimáticas, topográficas y contextuales asignadas. A través de la lectura y la investigación el alumno adquiere los conocimientos científico-técnicos necesarios que permitan generar respuestas a las preguntas como: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Cómo se construye? ¿Cómo funciona? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se relacionan entre sí?



Figura 1. Relevamientos

Fuente: elaboración propia. 2015.



Figura 2. Juegos de simulación "Refugios"

Fuente: elaboración propia. 2015.

Todo ello pivoteando en la socialización del conocimiento o dicho de otro modo, posibilitando el juego de la construcción del conocimiento y habilidades en forma individual e inmediatamente compartida para el beneficio de los demás y viceversa, tendiendo a favorecer el crecimiento personal integral y el trabajo en equipo de docentes y alumnos en el taller.

De esa forma se logra que el alumno estudie, analice y aplique soluciones SUSTENTABLES en las resoluciones constructivas. Seleccionando y utilizando tecnologías de bajo impacto ambiental y uso racional de la energía. Proyectando la resolución constructiva que considere más adecuada para los subsistemas, fundaciones, envolvente vertical y cubierta. Diseñando las inter fases que los relacionan, identificando componentes, elementos y materiales. Siempre vinculando los términos sistema constructivo, habitabilidad, condicionantes y sustentabilidad. De esta forma se fortalece y profundiza el desarrollo del *PROCESO COMPLETO*, como parte inseparable del Proyecto Constructivo.

Para ello proponemos trabajar y producir fundamentalmente en el horario del Taller, unificando las correcciones en grupos según el sitio asignado. Generando un espacio de debate con correcciones y encintadas grupales, donde los alumnos juntos con los docentes trabajen de manera activa. Compartiendo ideas y colaborando con sus compañeros, pudiendo realizar correcciones generales entre alumno - alumno - docente, en las cuáles todos puedan participar y dar sus opiniones sobre otros trabajos, propiciando la construcción del conocimiento colectivo. Es así como, el trabajo de búsqueda e investigación se resuelve individualmente y se comparte luego la información y conclusiones en la comisión a través de exposiciones, debates, y documentación que pasa a ser de carácter colectivo e instrumento de consulta.

Para que esto sea posible, se han puesto en práctica métodos de dictado de clases que aspiran a superar la clásica idea de la "clase magistral" incluso variando en un mismo curso entre ellos evitando caer en el acostumbramiento. Algunos de ellos son: la ejemplificación deductiva (convoca al esfuerzo de pensamiento y participación), la ejemplificación mediante un medio usualmente no reconocido como didáctico (pasaje de películas y videos), el análisis de temas de actualidad de los que se puedan extraer conclusiones referidas a los temas afines a la materia (incendios, derrumbes, controversias legales, obras de arquitectura de escala regional, obras de infraestructura, emprendimientos productivos) y presentaciones de experiencias de otros arquitectos.

El cuaderno de bitácora es un elemento esencial para el alumno, el mismo acompañará al alumno durante el desarrollo de los trabajos prácticos del año, en la construcción de saberes y conocimientos. En el mismo se desarrollan bocetos preliminares, croquis, análisis, trabajos de

investigación, que son evaluados parcialmente a lo largo del año con las entregas, y en la finalización de la cursada. El documento parcial o final evaluado por el docente puede ser utilizado para la realización de parciales y exámenes finales como bibliografía propia (Figura 3).

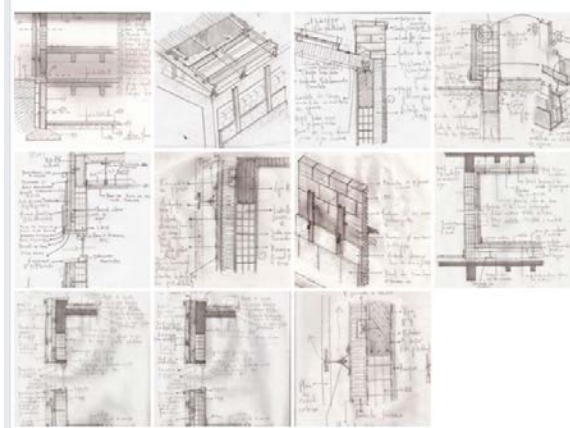


Figura 3. Ejemplo de cuaderno de bitácora. | Autor: Alumno Mariano Gómez Blanco. 2014.

Si bien la materia se dicta de forma teórico-práctica, es vertiginoso el cambio en las tecnologías de comunicación, lo que nos hizo pensar en la necesidad de generar espacios de contacto adicionales al horario del taller, entre los alumnos y el cuerpo docente, es por ello que se actualizan de manera constante los aportes de los medios informáticos, a través de nuestro blog: www.procesosconstructivos.wordpress.com y de nuestro facebook (Figura 4).



Figura 4. Redes sociales. | Fuente: elaboración propia. 2015.

Así mismo, año a año se realizan viajes académicos a diferentes destinos del país con el fin de realizar actividades prácticas (recorridos, relevamientos y talleres) entre alumnos y docentes

de otras casas de estudios. Consideramos que estos viajes son de gran aporte y forman parte de nuestra metodología de enseñanza donde la seriedad en las acciones nada tiene que ver con la solemnidad y por el contrario dejan numerosas vivencias, experiencias y educación en responsabilidad y trabajo en grupo (*Figura 5*).



Figura 5. Viaje académicos Mar del Plata 2014-Santa Fe 2015.

Fuente: elaboración propia. 2015.

RESULTADOS

Al final de cada trabajo práctico el alumno logra tener una evaluación integral, compuesta por el desarrollo del proceso durante la cursada (la actitud, el interés, la participación, las inquietudes, el desempeño, cuaderno de bitácora) y el documento final con los objetivos particulares de cada nivel que fueron logrados, en su conjunto conforman el crecimiento individual y grupal.

En cada uno de los niveles, se analiza el detalle, hasta la última de sus capas, descifrando cada elemento que sea necesario y descomponiendo hasta el límite cada una de las situaciones constructivas y estructurales del edificio. Con ello se procura el aprendizaje y la comprensión global de la materialización de la arquitectura, tratando de aprender con cada caso, las dificultades para poder tener criterio ante las distintas soluciones y alternativas, procurando y promoviendo el aprender a pensar y decidir. Se obtiene así, un conocimiento suficiente de la obra construida y de la práctica necesaria para su construcción, con una visión sistemática y coherente de la arquitectura desde su estructura y su materialización.

En 1° año se logra el reconocimiento del sistema constructivo, la sensibilización hacia la comprensión de los problemas constructivos, la adquisición de lenguaje común relativo a los

sistemas constructivos, la identificación de los subsistemas del sistema constructivo, y la introducción al conocimiento científico – tecnológico de los mismos. Introduciendo al estudiante en el análisis de los condicionantes bioclimáticos y topográficos en relación a la arquitectura y a la resolución de problemas conceptuales.

En 2º año se logran resolver problemas estrechamente relacionados a casos reales directamente vinculados a problemas del hábitat y respuestas de la arquitectura. Se incorpora la responsabilidad del diseño constructivo y el comportamiento higrotérmico del edificio, sumada a la identificación del conocimiento registrado por los alumnos de la realidad contemporánea, y el comienzo del camino hacia el compromiso social y ambiental del arquitecto. Se profundiza el abordaje metodológico de identificación de requerimientos y diseño de los subsistemas de la obra de arquitectura.

En 3º año, a partir de la investigación de obras de arquitectura contemporánea, su propuesta de diseño, función, objetivos y recursos, se identifican los procesos de decisiones y las herramientas que han posibilitado su materialización. Además, se logra aplicación de un sistema constructivo industrializado/prefabricado liviano o semipesado, a un proyecto de Arquitectura, incorporando la coordinación modular como herramienta de diseño.

Como se puede observar en los resultados obtenidos, la evaluación comprende el proceso y el resultado: investigación, participación, intercambio, actividades de evaluación parcial, exposiciones, pregunta consultas, aportes al grupo, entregas parciales y finales (*Figura 6*).



Figura 6. Resultados obtenidos. | Fuente: elaboración propia. 2015.

Otro momento, no menos importante, es la promoción a través del examen final (de carácter público), ya que es la instancia que enriquece el proceso pedagógico y genera la oportunidad de ampliar, profundiza, sintetizar e integrar los conocimientos, como hemos expresado anteriormente. Para minimizar la tensión que toda prueba final innegablemente ocasiona, se realizan desde la segunda semana de febrero hasta la última de noviembre consultas de examen donde el estudiante en reuniones públicas puede realizar la consulta en torno al/los temas que le han despertado durante la preparación de la materia duda o necesidad de profundización.

Nuestro grupo entiende al examen final como una experiencia pedagógica única e irremplazable. Durante el mismo el estudiante realiza fundamentalmente un ejercicio de síntesis. En el mismo presenta la mejor solución al problema presentado por el Taller. Lo hace partiendo de la cumplimentación de uno de los conceptos centrales que intentamos transmitir el “hacer hacer”. En efecto, todo lo que proponga estará destinado a un receptor (el ejecutor de la obra) que será el que “haga” en definitiva. Por ello en ese momento del examen, cada estudiante, aunque esté rindiendo el examen para la aprobación de la primer parte de la materia empieza a obligarse a pensar y pensarse como arquitecto. Ya no dibuja y piensa para él, sino lo hace para un tercero.

Todo este proceso profundamente pedagógico ha sido acompañado por el taller a través de clases de consulta que se realizan en fechas cercanas al examen y permiten al estudiante formular preguntas surgidas durante el proceso de preparación. Además se ha visto también la utilidad de los encuentros para quienes descubren la falta de consolidación de sus conocimientos al compararlos, a partir de las preguntas que se formulan, con los de otros compañeros. Así se logra que se llegue al examen con la carga de tensión lógica de cualquier prueba pero sin la incertidumbre de lo desconocido, muchas veces provocadora de una angustia que ha sido responsable de no pocos fracasos. Para el Taller el examen final es una instancia pedagógica más, una clase. Lo peor que puede pasar, es que se deba volver a tomarla.

CONCLUSIONES

Consideramos que la mejor manera de superar el actual proceso de empobrecimiento ético y moral, de dependencia económica, cultural y tecnológica, es haciendo el esfuerzo de transformarnos en hombres inteligentes y ayudar a otros en busca de esa misma

transformación. El sinceramiento, el ejercicio permanente del pensamiento, la diferenciación entre voluntad y posibilidad, la aceptación de las diferencias ideológicas, la capacidad de integración social, el reconocimiento y cualificación de las prioridades, son sólo algunos de los conceptos que deben estar presentes permanentemente en la Universidad.

Interpretar y comprender el pasado que nos da origen, el presente que vivimos y como consecuencia el futuro que esperamos es parte de la misión concientizadora de nuestro Taller. Es así como, dada la estructura pedagógica propuesta, “saber plantear el problema”, “construir conocimientos para abordarlo” y “disponer de las herramientas necesarias para expresarlo y facilitar su ejecución”, se viabiliza la formación dinámica y permanente. No pretendemos ser exclusivos, mucho menos inéditos en la búsqueda de este camino, sabemos del esfuerzo que muchos docentes de la Casa realizan en pos de ese objetivo. Intentaremos aportar desde la materia al ejercicio universitario de unir cada conocimiento técnico con los ¿por qué? y los ¿para qué?. Sabemos finalmente que si no ocupamos este lugar, el paso por la Universidad será intrascendente y por lo tanto innecesario.

BIBLIOGRAFÍA

Taller Cremaschi – Saenz (2010) Propuesta pedagógica. Taller vertical de Procesos Constructivos. La Plata: Facultad de Arquitectura y Urbanismo – UNLP. Disponible en: <https://procesosconstructivos.files.wordpress.com/2011/01/propuesta-pedadagc3b3gica-2010-cms.pdf>

La enseñanza de administración a través de simuladores de empresas

❖ **ANÍBAL CUETO** | anibalcueto@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente relato de experiencia pedagógica refiere a la metodología utilizada en la materia Dirección y Gestión Empresarial de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. La materia tiene la particularidad de estar ubicada en el último cuatrimestre del último año de la carrera, y en general todos los años, el 80% de quienes la cursan, se reciben con la aprobación de la materia.

La cátedra tiene como propósito que el proceso de acción sobre el estudiante permita llevarlo a un estado de madurez que lo capacite para enfrentar la realidad de manera consciente, equilibrada y eficiente, y para actuar dentro de esta realidad como un profesional activo y responsable. La metodología debe tomar como centro de actividad, el proceso por medio del cual el alumno entre en posesión de conocimientos, habilidades, hábitos y experiencias, y los utilice en la problemática profesional.

El proceso de enseñanza estará basado en métodos que permitan al alumno obtener conocimientos y vivencias dentro de un espíritu universitario de pensamiento amplio, desarrollando el espíritu crítico y creativo, dando sentido a la realidad y preparándolo para el trabajo en equipos.

El dictado de la materia Dirección y Gestión Empresarial requiere un enfoque integrador, teórico práctico y con énfasis en el proceso de análisis y debate de situaciones problemáticas

del quehacer profesional y la identificación de las herramientas que resulten más apropiada para una situación bien definida.

El objetivo no es que el alumno memorice los conceptos necesarios para proponer soluciones, sino por el contrario, el propósito es que aprenda a identificar el cómo y dónde debe encontrar el marco teórico-conceptual necesario para poder discriminar la conveniencia o inconveniencia para su uso en determinadas situaciones.

METODOLOGÍA DE LA MATERIA

Los métodos a utilizar para el logro de los objetivos propuestos para la materia, proponen colocar al alumno en situaciones de carácter problemático, experimentando por sí mismos los problemas, convirtiendo al alumno en constructor de su propia educación. Los ejes centrales de la metodología de aprendizaje están orientados a que el alumno tenga protagonismo, enfrentando desafíos que estimulen el análisis, interpretación y resolución de temas empresariales y su efecto en el campo de los negocios.

Durante este proceso, los docentes nos convertimos en facilitadores del proceso educativo, ayudando al alumno a aprender, y siendo ambos sujetos activos de este proceso. La comunicación entre profesor-alumno es primordial para poder lograr los objetivos pedagógicos.

Dirección y Gestión Empresarial como sus equivalentes en todos los programas de estudio de la carrera de administración en otras universidades, debe constituir el eslabón final que integra conocimientos y busca poner en situación al futuro profesional para desarrollar habilidades y competencia en la aplicación de conocimientos y herramientas.

Los métodos que guíen al alumno a través de la materia son variados y sinérgicos, pero la propuesta metodológica se basa principalmente en los siguientes métodos: Analogías a través del Método de Casos y Experimentación a través de Simulación de Negocios.

- Método de Casos
- Simulación de Negocios (o Juego de Empresas)

MÉTODOS DE SIMULACIÓN DE NEGOCIOS

MARCO TEÓRICO

El primer juego de simulación de negocios (Business Games en la bibliografía en inglés) fue desarrollado por la Asociación Americana de Administración en 1956 y se denominaba "Top Management Decisión Simulation". Al año siguiente, la consultora McKinsey, desarrolló un simulador para usarlo en sus seminarios de capacitación en administración. El mismo año, la Universidad de Washington se convirtió en la primera universidad que utilizó un juego de simulación de negocios en sus clases. Actualmente son muchos y diversos los simuladores de negocios que se utilizan alrededor del mundo en materia de educación de grado y postgrado. Esta última generación de simuladores de negocio se pueden utilizar en forma online por internet.

Un simulador de negocios, se puede definir como un modelo representativo de las operaciones de una empresa de un mundo real. Es una herramienta dinámica de formación, útil para el desarrollo académico de los estudiantes, ya que les permite comprender de una manera más clara su papel como futuros profesional, teniendo la oportunidad de poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos durante su preparación académica sobre diversas áreas (Ruiz Valdez y Ruiz Tapia, 2013).

Con la utilización del simulador se pueden desarrollar diversas competencias como la concentración, capacidad de análisis e interpretación de la información, describir procedimientos para lograr objetivos, desarrollar la creatividad y estrategias de pensamiento, descubrir irregularidades mediante la experimentación, hacer inferencias, ensamblar datos aislados, hacer analogías, suponer conclusión requerida y aplicar los resultados a casos más complejos o nuevos contextos (Ruiz Valdez y Ruiz Tapia, 2013).

En materia de enseñanza y aprendizaje, los simuladores se utilizan como una herramienta que permite a los alumnos tomar decisiones de tipo financiero, producción, mercadotecnia, recursos humanos, clientes, proveedores, etc., de manera que se puede representar la realidad y pueden desarrollar la capacidad de toma de decisiones y trabajo en equipo (Gilbert y Troitzsch, 2005).

El uso de simulaciones en la enseñanza permite a los estudiantes enfrentar situaciones gerenciales que deben aprender a resolver, de forma que, cuando cuestiones parecidas se le presenten en la profesión, puedan contar con algunos elementos de referencia para una toma de decisiones. Las simulaciones en la enseñanza, son consideradas como un aprendizaje vivencial dado que el alumno lleva a la práctica los conocimientos teóricos por medio del desarrollo de estrategias y toma decisiones en un ambiente simulado. (González, 1999).

Existen varios estudios sobre la efectividad de la simulación de negocios como método de enseñanza en administración. Wolfe en la Universidad de Illinois, llevo a cabo varios experimentos comparando un curso con uso de casos con un simulador, con otro curso en donde solo se usaron solo casos. Se midió a través de un examen previo, el conocimiento previo a la clase en varias dimensiones como ser la comprensión de conceptos y conocimiento de hechos, de cada alumno. Se volvió a medir al final del curso para comprar los resultados antes y después del curso. Las conclusiones fueron que la combinación de casos con el simulador produjo resultados de aprendizaje muy superiores al uso de solo casos. Los principios generales de política empresarial fueron comprendidos mejor mediante el uso de simulación. (Wolfe, 1973).

Plata, Morales y Arias (2008) realizaron un estudio de campo a través de una encuesta de tipo semi-estructurada a 103 estudiantes de pregrado entre quinto y décimo semestre de cinco universidades de Bogotá, indagando por temas conceptuales de los juegos gerenciales, así como la opinión sobre su aplicabilidad y utilidad de los mismos. Se obtuvieron los siguientes resultados: 1) 47% como útiles, 19% como muy interesantes y solo un 5% como poco interesante; 2) el 73% del total de los estudiantes encuestados afirman que estos simuladores efectivamente desarrollan la habilidad para tomar decisiones; 3) 92% dijo que son un importante laboratorio para el trabajo en equipo; 4) 88% expresa que ha tenido que combinar los diferentes conocimientos que han visto a lo largo de la carrera.

Los simuladores educativos también contribuyen a aumentar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, aumentando la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, recreando situaciones reales a través de la simulación. Estos recursos pueden convertirse en una poderosa herramienta para lograr en los alumnos el pensamiento crítico

o para desarrollar actividades de resolución de problemas o estudio de casos. Por medio de este es posible tener experiencias semejantes a las que encontrarán en la práctica real, pero con el tiempo suficiente para organizar sus ideas, relacionarlas, confrontar hipótesis, permitiendo un aprendizaje autoguiado, autoiniciado, donde van construyendo su conocimiento, individual o colectivamente (Osorio Villa, Franco y Jaramillo, 2012).

USO Y APLICACIÓN PROPIA

El desarrollo de la materia Dirección y Gestión Empresarial tiene como eje rector el desarrollo de un “Juego de Empresas” (Business Games) con el propósito de integrar todos los conceptos de la materia, y colocar al alumno en una situación cuasi real de análisis de situación, desarrollo de estrategias y toma de decisiones. En el caso de nuestra experiencia trabajamos con un Simulador de origen finlandés, que corre sobre internet, de la marca CESIM, en su modelo Global Challenge.

En este tipo de metodología es importante explicar al alumno que la simulación es una modelización de la realidad, pero no la realidad misma. Está toma algunas variables sobre las que se trabaja, pero deja fuera, muchas otras. La experimentación a través de la Simulación permite poner al alumno en “situación profesional” mediante un juego de empresas, obligándolo a tomar un rol activo frente a la problemática de la dirección y gestión empresarial.

El simulador permite al alumno desarrollar habilidades para el diseño de estrategias en un entorno libre de riesgo. Al igual que un simulador de vuelo, la simulación de negocios, permite practicar nuevas habilidades en un tiempo restringido antes de aplicar estas en el mundo real.

La simulación es un caso dinámico en donde el participante además de analizar una situación empresarial y establecer cursos de acción, toma decisiones y conoce posteriormente los resultados de las mismas. Estos resultados generan una nueva situación y la necesidad de un nuevo análisis y decisiones. Este proceso se repite en forma periódica y puede llegar a durar varios periodos simulados. En nuestro caso trabajamos con 8 periodos (rondas). Después de cada periodo se ofrece retro-alimentación a los participantes. El hecho

de tener que “vivir” con los resultados durante toda la simulación, exige al alumno considerar en el proceso de análisis, la consecuencia de sus decisiones.

Esta actividad se realiza en grupos de 5 integrantes. A cada grupo se le asigna una empresa en el simulador que debe administrar durante las 8 rondas. Al inicio de cada ronda el equipo debe analizar la información que suministra el simulador sobre todas las variables del negocio para tomar diferentes decisiones. A la hora prefijada, se deben cargar las decisiones (producción, precio, inversiones, endeudamiento, etc.) y se corre la simulación. Inmediatamente están disponibles los nuevos resultados y cada equipo tiene la información de cómo les ha ido con las decisiones de la ronda anterior. Nuevamente se inicia el proceso de análisis de esa información para la nueva decisión de la ronda siguiente.

Un equipo de ayudantes alumnos o recién graduados (ya conocedores de la experiencia) hacen la función de “coach” de los grupos, dando contención y soporte en la dinámica de la simulación. Este equipo de “coach” están bajo la supervisión directa del equipo docente.

La simulación permite trabajar con los alumnos el desarrollo de conceptos técnicos muy importantes en la formación de un Licenciado en Administración, como ser, un Plan de Negocios, Presupuestos y su posterior revisión y control. Se le pide a los alumnos que presenten en el marco del “juego”:

- Plan de Negocio y presupuesto inicial.
- Control de Gestión en cada ronda.
- Revisión intermedia: Diagnostico y Reformulación del Plan de Negocios.
- Revisión Final (Análisis de Resultados).
- Plan “post juego”.

Todas estas actividades deben ser desarrolladas bajo los conceptos teóricos aprendidos durante la carrera y su presentación es evaluada y calificada.

El desarrollo de la simulación en un entorno virtual permite a los alumnos trabajar fuera del aula y en una amplitud horaria. Los alumnos se conectan al simulador vía internet desde la facultad, trabajos o domicilios en cualquier momento del día. Incluso los integrantes del

grupo puede estar en diferentes lugar físico y conectados todos al simulador en forma online.

Al final de la cursada los alumnos habrán tenido la experiencia de administrar y gestionar una empresa simulada, pudiendo evaluar los resultados de su gestión. Y aunque la metodología tiene su lado lúdico y competitivo entre los grupos de alumnos por quien gestiona mejor a su empresa y obtiene mejores resultados, lo importante para el equipo docente es que los alumnos hayan comprendido que les sucedió y porque durante la gestión simulada.

En la revisión intermedia y en la revisión final, se espera que los alumnos puedan explicar los “porque” de sus buenos o malos resultados. En general los grupos pasan por alguna de estas vivencias: 1) grupos que les ha ido bien en la gestión y sus empresas han obtenidos buenos resultados, 2) grupos que inicialmente les ha ido mal y han podido recuperarse, 3) grupos que les ha ido mal en la gestión y nunca pudieron recuperarse, 4) grupos con resultados variables y/o erráticos durante los distintas rondas. No se evalúa si les fue bien o mal con la gestión de la empresa simulada sino si han interpretado y comprendido que les ha sucedido, cuáles fueron los aciertos y errores que cometieron, y que acciones llevaron a cabo para mejorar sus resultados.

Lo importante es la vivencia a través de la simulación y los aprendizajes que les dejó la gestión de la empresa simulada-

CONCLUSIÓN

Esta metodología permite al alumno manipular un número reducido de variables, dentro de un proceso simulado. El alumno debe resolver la situación del micro-mundo (modelización) que se le presenta, procesar la información, tomar decisiones, y obtener los resultados. Todas las etapas del proceso de administración, la planificación, la ejecución y el control, se pueden experimentar a través del simulador.

Una característica esencial de este tipo de actividad es su fuerte poder motivador. Los alumnos valoran la situación de poder ejercitar, análisis y decisiones, en un entorno

complejo pero controlado. La problemática propuesta por en el “Juego de Empresas” llega a ser un reto y desafío para el alumno, los pone en función de “vivir” la profesión y con un beneficioso efecto motivador.

Finalmente es importante destacar que el objetivo del uso de simulador de negocios no debe ser entendido por los alumnos como un entretenimiento, sino una forma de ponerlos, de un modo entretenido y sin costos reales, en situaciones problemáticas y de decisión, que debe aprender a resolver.

La mayoría de los ex alumnos manifiesta que esta vivencia es tan fuerte, que tanto aciertos como equivocaciones durante la gestión simulada, raramente han sido olvidados en el resto de su carrera profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Gilbert Nigel, Troitzsch Klaus (2005). Simulación para las ciencias sociales. (2ªed.). México. Ed. Mc Graw Hill.

González Zavaleta, Edmundo (1999). El uso de los simuladores de negocios en el proceso de aprendizaje. ITESM-CEM. Departamento de Negocios y Administración.

Osorio Villa P., Franco M., Jaramillo A (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. Revista Q. Vol. 7 No. 13.

Plata, J., Morales, M., y Arias, M. (2009). Impacto de los juegos gerenciales en los programas de administración de empresas como herramienta pedagógica. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, XVII.

Ruíz Valdés Susana y Ruiz Tapia Juan (2013). Uso del simulador de negocios como herramienta para el aprendizaje en alumnos de educación superior de la U.A.E.M. M. A.

Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática. Año 2. No. 3.

Wolfe Joseph (1973). The comparative learning effects of a management game vs. casework in the teaching of business policy. Academy of Management Journal.

Aporte a la enseñanza / aprendizaje del derecho internacional público: diseño del programa de estudios

❖ **JULIA ESPÓSITO** | juliespo@hotmail.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Mi propuesta para las Jornadas es describir y explicar mi Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. El propósito de mi Trabajo final fue dotar a la Cátedra 2 de Derecho Internacional Público (DIP) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de un programa que diera cuenta de las particularidades propias de la materia y de la cátedra. Con este fin partimos de la concepción del programa como un *proyecto público* que es necesario explicitar y justificar socialmente, cuya elaboración requiere del consenso de todos los actores de la cátedra para que logre convertirse en una verdadera herramienta de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, nuestra Facultad cuenta con tres cátedras que dictan DIP: cada una de ellas lo hace desde una perspectiva distinta. Las cátedras 1 y 3, creadas en 1983 y en 2001 respectivamente, cuentan con un programa oficial. La cátedra 2 (creada en 1987), a la cual pertenecemos, ha adoptado en términos formales el programa propuesto por la cátedra 3 al momento de su creación en el año 2001. Sin embargo, no lo ha puesto en práctica y ha procedido a elaborar 13 ejes temáticos fundamentales, es decir, que cuenta con un programa paralelo no formalizado. Es por ello que consideramos como intervención académica la elaboración de un programa analítico propio para la cátedra 2 de DIP que plasme las particularidades y orientaciones de la misma y de los nuevos desarrollos de esta dinámica rama del derecho público.

Velázquez Elizarrarás (2006) afirma que el estudio del derecho internacional debe situarse en los contextos de la actual crisis general, de la globalización y de la ramificación de sus campos de regulación. Estamos en presencia de una diversificación de los ámbitos jurídicos regulados por el derecho internacional: económico, social, político, laboral, civil, monetario, financiero, comunitario, comercial, cooperativo, administrativo, del desarrollo, humanitario, de los derechos humanos, ultraterrestre, fiscal, procesal, penal, tecnológico, de la energía, ambiental, bursátil, de las minorías y los grupos étnicos, entre los más importantes. Es por ello que el derecho internacional se configura como un derecho tan amplio y complejo, característico del mundo global de nuestros días en sus múltiples y cambiantes procesos.

Varios autores (Simpson, 2010; Velázquez Elizarrarás, 2006; Pueyo Losa, 1987) señalan que la enseñanza apropiada del derecho internacional implica adoptar una perspectiva interdisciplinaria que vaya más allá de la esfera estrictamente jurídica para introducirse en el contexto histórico-económico, en el sistema político nacional e internacional, en la política exterior y en la estructura de poder.

Como sostiene Gutiérrez Posse (2010) el estudiante de derecho internacional examinará las herramientas jurídicas, llamadas tratados, al igual que estudia artículos del Código Civil o del Código de Comercio, pero no lo hace en abstracto sino que los examina en su directa relación con el mundo en el que estamos inmersos. Esto nos resulta interesante pues consideramos que esta estrecha relación que existe entre el DIP y la sociedad internacional por él regulada, lo distingue del resto de las materias del currículo de la carrera.

Los nuevos desarrollos en materias tradicionales, los nuevos ámbitos regulados por el DIP que mencionamos más arriba, los nuevos sujetos con capacidades propias y la multiplicidad de mecanismos jurisdiccionales de solución de controversias⁵³, nos dejan ver que el derecho internacional evoluciona y muta en forma acelerada.

En cuanto a la relación entre el derecho interno de un Estado (el Estado argentino en nuestro caso) y el derecho internacional, debemos insistir en la interrelación de los dos órdenes y

advertimos una mayor injerencia de las normas de fuente internacional en el ámbito interno (Gutiérrez Pose, 2010).

Esta relación estrecha quedó más clara en nuestro país a partir de la reforma constitucional de 1994 que consagra la superioridad de los tratados (fuente principal del DIP) frente a las leyes y eleva algunos instrumentos internacionales a la categoría de la misma norma constitucional (Salvioli, 2002).

Por último, quisiéramos tomar una idea muy interesante esbozada por Simpson (2010:71): "...la enseñanza del Derecho Internacional (...) es principalmente un intento por educar ciudadanos globales éticamente conscientes capaces de usar el Derecho Internacional tanto en contextos domésticos como en internacionales."

- ***Problemas que se presentan en la enseñanza y aprendizaje del derecho internacional:***

Los diferentes autores que hemos consultado para nuestra propuesta pedagógica coinciden en que existen ciertas dificultades en la enseñanza y aprendizaje en los cursos de derecho internacional. En primer lugar veremos el punto de vista de un docente de una universidad australiana (Gerry Simpson) y de dos docentes de una universidad mexicana (Juan Carlos Velázquez Elizarrarás y Rodolfo Cruz Miramontes), para luego abordar esta misma problemática en Argentina (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Córdoba) y, más precisamente, en nuestra Facultad (Universidad Nacional de La Plata).

Simpson (2010) identifica como un malestar en la enseñanza del derecho internacional el temor a la periferia: los alumnos ven a la materia como un curso decorativo o marginal, interesante pero no esencial en la formación del abogado. Esto lleva al autor a interrogarse si el derecho internacional es verdaderamente derecho. Propone tres respuestas posibles en las que no ahondaremos aquí (pero la respuesta es ¡sí!).

Por su parte, Velázquez Elizarrarás (2006) nos dice que la complejidad del derecho internacional obliga a simplificar las explicaciones que se dan en el aula de una realidad compleja marcada por un incierto grado de normatividad, por la dispersión de las fuentes, por los límites de la codificación, por los inacabados debates doctrinales, por la escasa

recepción del derecho convencional en los órdenes jurídicos internos de los Estados o bien por estrechez de pronunciamientos jurisdiccionales. Según este autor, la solución sería ordenar los conocimientos e ilustrarlos mejor. Este investigador también denuncia que es común entre los alumnos comentar que la materia es interesante pero no creen que sea práctica para el ejercicio profesional futuro. A lo cual suma la corta duración de los cursos semestrales en su universidad (Universidad Nacional Autónoma de México).

Cruz Miramontes (1990) expone que la materia debería dictarse en el último año de la carrera y tener una duración mínima de un año. Agrega que las universidades hispanoamericanas no cuentan con suficiente material de consulta, obras doctrinales al día y, menos aún, textos en español de los asuntos y problemas tratados por los órganos de competencia internacional.

Ya en nuestro país, Zlata Drnas de Clément (1994) afirma la débil estructura del derecho internacional público y la triste distancia que se evidencia entre la teoría y la práctica. Hortensia Gutiérrez Posse (2010) recomienda la enseñanza de la estructura del sistema internacional para luego tan sólo señalar las distintas áreas y sus problemáticas dejando para una etapa ulterior la profundización de cada una de ellas (en un posgrado por ejemplo).

Fabián Salvioli (2002) resumió con mucha claridad algunas de las dificultades que debe enfrentar la enseñanza del DIP en nuestra facultad, con las cuales coincidimos plenamente. En primer lugar, y tal como lo plantea Velázquez Elizarrarás, la materia es vista por los alumnos como muy compleja y sin utilidad para el desarrollo profesional, salvo para aquellos que quieren seguir una formación diplomática o ser docentes de la materia. En segundo lugar, los programas suelen ser muy extensos, se desactualizan con facilidad y es muy difícil abordarlos durante un cuatrimestre – la asignatura consta de 96 horas cátedras distribuidas a lo largo del cuatrimestre con seis horas por semana. Ligado a la falta de actualización de los programas nos encontramos con una bibliografía también desactualizada. Este autor afirma que en la práctica se formulan “programas paralelos” no escritos, tal como sucede en nuestra cátedra. Tanto la bibliografía vetusta como los programas no formales generan grandes dificultades para los alumnos que desean rendir la materia en su modalidad libre y para aquellos que se encuentran en situación de encierro (unidades penitenciarias).

Por último, otra de las dificultades planteada es la situación que se genera en el aula dado el sistema de correlatividades del currículo y del sistema de cursadas por promoción: asisten a

una misma clase alumnos con seis materias y alumnos que están a punto de recibirse de abogados, lo cual genera disparidades.

Para elaborar el marco teórico de nuestra propuesta pedagógica tomamos algunos de los conceptos teóricos que menciono a continuación.

A partir de los años setenta, como precisamente sostiene Díaz Barriga (1994), los programas de estudio se consideran como un vínculo entre la propuesta educativa expresada en el plan de estudios *de una carrera* y su concreción metodológica en el aula *universitaria* (el subrayado es agregado nuestro). Es así que en torno al programa giran dos partes en conflicto, por un lado, los intereses institucionales y, por el otro, los intereses intelectuales y pedagógicos de los docentes. Si bien la elaboración de un programa se presenta como un desafío para los profesores, les permite al mismo tiempo plasmar la dimensión intelectual de su trabajo, en nuestro caso, el trabajo de toda una cátedra.

Díaz Barriga sostiene como una necesidad que el programa se dé sus propios espacios de flexibilidad para evitar asfixiarse en su propia implantación. También tiene que poder realizar los ajustes necesarios de sus contenidos conforme avanza el desarrollo del conocimiento y al igual que incorporar bibliografía. Asimismo la construcción metodológica del programa tiene que tener en cuenta la estructura específica de la disciplina como también su lógica particular.

Jorge Steiman (2008) nos dice que el programa (en realidad, él habla de proyecto de cátedra) se puede pensar como una necesidad que puede analizarse en relación con tres componentes: el docente, el alumno y la institución. Mencionamos a continuación las "necesidades" de un programa que son más pertinente para nuestro proyecto.

Le permite al equipo docente organizar mejor el trabajo en la cátedra en tanto puede realizar las previsiones necesarias para el dictado de la materia articulando los distintos componentes de la situación de enseñanza; evita las incoherencias que provocan el trabajo no pensado previamente; facilita el intercambio entre los colegas al constituirse como un instrumento de comunicación; mejora el intercambio académico con los alumnos porque es un documento que da cuenta de una serie de previsiones: tipo, fecha y cantidad de trabajos prácticos, requisitos de aprobación expresados en los criterios de acreditación y línea teórica que ha adoptado la cátedra, todo ello los involucra como sujetos de aprendizaje.

A los estudiantes el programa les permite organizar su estudio porque explicita los contenidos, la bibliografía obligatoria y los trabajos prácticos a resolver; les permite conocer las condiciones de evaluación en cuanto a parciales y finales, requisitos de entrega de trabajos y criterios que se tomarán en cuenta para decidir la aprobación; y es un referente en el cual encontrar bibliografía pertinente.

Institucionalmente el programa de una asignatura permite monitorear la articulación de los contenidos mínimos pautados en el plan de estudios de la carrera y sirve como un elemento más para la evaluación de la calidad académica.

El plan, diseño, proyecto de cátedra, programa de una materia, como lo llaman los diferentes autores, es una hipótesis de trabajo (Feldman y Palamidessi, 2000): propone una representación de cómo se presentarán los contenidos, qué acciones van a favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes y qué se espera que los alumnos sepan o sean capaces de hacer al finalizar el cuatrimestre. Pensar el programa como una hipótesis permite someterlo a pruebas, lo que supone que puede ser modificado, rectificado o cambiado sobre la marcha.

Nuestra propuesta de programa estará dividida en dos ejes centrales: en primer lugar, el eje que abarcará los contenidos troncales del derecho internacional y, en segundo lugar, el eje que comprenderá las organizaciones internacionales más importantes y determinados temas especiales del derecho internacional.

Cada eje estará compuesto de unidades didácticas que contendrán los contenidos mínimos a desarrollarse, la bibliografía básica obligatoria (doctrina), la normativa internacional básica aplicable al tema en cuestión y la cibergrafía que permitirá a los alumnos acceder a las páginas oficiales de los distintos organismos que cuentan con material actualizado.

Teniendo en cuenta el carácter dinámico de la materia, nos proponemos llevar a cabo una revisión anual de los contenidos, de la bibliografía y de los casos prácticos propuestos a fin de evitar la fosilización del programa y brindar a los alumnos una herramienta de análisis actualizada que les permita comprender el devenir de la sociedad internacional contemporánea.

El primer eje estará abocado a introducir a los estudiantes a esta rama particular del derecho. Para ello se abordarán las nociones que consideramos como fundamentales para su comprensión y que son medulares: los orígenes del derecho internacional, su relación con el derecho interno, sus fuentes, los sujetos que intervienen en sus relaciones y sus principios rectores. También se desarrollará la responsabilidad que acarrea la comisión del hecho ilícito internacional para los Estados y para las Organizaciones internacionales.

Hemos decidido incorporar en esta primera parte la unidad introductoria de las relaciones internacionales para poner en evidencia el vínculo existente entre ambas materias, si bien las relaciones internacionales atraviesan transversalmente todas las unidades: los distintos contenidos y acontecimientos internacionales pueden ser analizados a la luz de la norma internacional y de las relaciones internacionales con el fin de arribar a un análisis integrador.

Los resultados del aprendizaje esperado en esta primera parte del programa son que el alumno se pueda situar en el plano de la sociedad internacional contemporánea y comprenda el rol que desempeña el derecho internacional y las relaciones internacionales en él; que pueda reconocer las fuentes que dieron y continúan dando origen a la normativa internacional aplicable; que identifique a los sujetos creadores de este derecho y el entramado de relaciones que existe actualmente; que pueda comprender el surgimiento y la aplicación actual de los principios rectores del derecho internacional. En síntesis, se busca brindar las herramientas básicas que permitan analizar la realidad internacional.

El segundo eje estará dedicado, primordialmente, al estudio de unos de los principales sujetos del derecho internacional: las organizaciones internacionales. Dada la importancia que hoy en día revisten las organizaciones internacionales en el contexto mundial hemos decidido organizar los distintitos contenidos en torno a este sujeto y a través de sus distintas clasificaciones. Hemos dividido este eje en cuatro partes: primero se abordarán las organizaciones internacionales de cooperación universal y regional, luego se continuará con las organizaciones internacionales de integración dónde se proporcionará los elementos necesarios para comprender las teorías y el derecho de la integración. Se comenzará con la organización internacional de integración más avanzada (Unión Europea) y continuaremos con cuatro organizaciones internacionales que se ubican en la región latinoamericana y

caribeña, lo cual responde a un criterio geoestratégico que permitirá al alumno conocer la inserción de nuestro país en nuestro continente y del continente, en el plano internacional.

En la tercera parte se abordarán las organizaciones internacionales financieras más importantes y, por último, se abordarán tres temas especiales que fueron seleccionados por su envergadura: la protección internacional de los derechos humanos, el derecho internacional del mar y de los ríos, y el derecho internacional medioambiental.

Cabe aclarar que los contenidos seleccionados no agotan los temas estudiados por el derecho internacional, sólo responden a un criterio asumido por la cátedra teniendo en cuenta las particularidades propias de la materia que fueran expresadas en la parte introductoria de este trabajo.

Los resultados del aprendizaje esperados en este segundo eje son que los estudiantes logren poner en relación los conocimientos básicos aprendidos en la primera parte y puedan aplicarlos a los sujetos concretos del derecho internacional elegidos en esta segunda parte. Asimismo se pretende que los alumnos puedan tomar conocimiento de algunos de los temas regulados por el derecho internacional, sabiendo que allí no se agotan las realidades reguladas por el mismo.

La asignatura consta de 96 horas cátedra por cuatrimestre que se distribuyen en seis horas semanales: dos corresponden a la clase del profesor titular y cuatro horas en las cuatro comisiones a cargo de los profesores adjuntos. Las clases del profesor titular son en su mayoría expositivas, en las que suele invitarse a un especialista o personaje destacado (como por ejemplo embajadores) del ámbito internacional para que proporcione su visión sobre una cuestión determinada que lo involucre o no y los alumnos tienen la posibilidad de interrogarlos e intercambiar puntos de vista. En lo relativo a los contenidos, en estas clases se abordan temas troncales de la materia.

En las clases de las comisiones, los profesores tienen a cargo el desarrollo de los contenidos que complementan las clases del profesor titular y la realización de los trabajos prácticos. En estas clases, además de ser expositivas, se busca el intercambio permanente con el alumno y, asimismo, se pretende provocarlo para que reflexione sobre la conexión entre la teoría y su

relación con la realidad internacional actual a través de ejemplos que tengan lugar en el momento que se está dando la clase.

En cada una de las comisiones se propone el desarrollo de la actividad práctica en forma grupal. Las comisiones se conforman de 40 a 45 alumnos, por lo que los grupos se integrarán con 5 a 7 estudiantes - los expertos sostienen que es el número óptimo ya que aumentan las relaciones, existe más consonancia en los propósitos, pudiendo rotar o cambiar los roles del grupo.

La actividad práctica que estará estrechamente vinculada con el contenido teórico que le sirve de base, se llevará a cabo a través de distintas estrategias: estudios de casos, cuestionarios integrativos, estudio de jurisprudencia internacional y análisis de obras filmicas que den cuenta de acontecimientos vinculados con la aplicación del derecho internacional. Se prevén dos trabajos prácticos por cuatrimestre que irán variando según el contexto internacional y nacional que será determinante del contenido teórico a abordar por la actividad práctica. Es decir, que los trabajos prácticos se elaborarán al inicio de cada cuatrimestre y buscarán poner en relación un acontecimiento determinado con los contenidos actualizados del derecho internacional, lo cual responde al carácter dinámico de esta asignatura.

Por último, considerando el extenso contenido a abordar y las pocas horas cátedra presenciales con las que se cuenta, los trabajos prácticos se realizarán fuera del aula mientras que la resolución de los mismos tendrán lugar en la clase a fin de poder intercambiar opiniones. Por el mismo motivo se recurre a la plataforma AulasWeb que permitirá mantener el intercambio con los estudiantes fuera del aula.

Por último quisiera mencionar nuestra propuesta fue aprobada por Resolución N° 392/14 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales como programa de estudios para la cátedra.

BIBLIOGRAFÍA

Barco, S. (1996). "Formulación participativa del currículo universitario ¿quién dijo que no se puede?". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cruz Miramontes, R. (1990). "La educación y la enseñanza del Derecho Internacional Público". En Revista de la Facultad de derecho de México, Número 169-171.

Díaz Barriga, Á. (1986). "Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio". En Didáctica y Curriculum. México: Nuevomar.

Drnas de Clément, Z. (1994). "La dimensión ética de la enseñanza del Derecho Internacional". En Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Vol. 7N° 1 y 2.

Feldman, Daniel y Palamidessi, M. (2000). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

Gitiérrez Posse, H. (2010). "Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional. ¿Peculiaridades?". En Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 8, número 16.

Pueyo Losa, J. (1987). "Reflexiones sobre la enseñanza del derecho internacional público". En Anuario de la Facultad de Derecho, Número 5.

Salvioli, F. (2002). "Algunas consideraciones sobre la enseñanza contemporánea del Derecho Internacional Público", Revista Relaciones Internacionales, Nro 22.

Simpsons, G. (2010). "En la Montaña Mágica: Enseñar Derecho Internacional Público". En Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 8, número 16.

Steiman, J. (2008). "Los proyectos de cátedra". En Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires, UNSAM.

Velázquez Elizarrarás, J. C. (2006). "Orientaciones básicas acerca de la enseñanza del Derecho Internacional en ciencias políticas y sociales", Anuario mexicano de derecho internacional, vol. VI.

La enseñanza de la economía. Algo más que un problema de contenidos

❖ **FABIÁN FLORES** | fabflores@yahoo.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

En general suele identificarse a los procesos de enseñanza de la economía en el plano universitario con las corrientes no críticas pedagógicas, en particular, aunque no con exclusividad, con la llamada pedagogía tradicional, con fuerte impronta del docente, quien es el que posee y transmite el conocimiento. Esto puede observarse en experiencias de distintas unidades académicas, tanto del país como del resto del mundo. Y necesariamente debe abordarse abarcando la diversidad de planos, toda vez que lo económico está referido a un modelo de acumulación a escala mundial.

Por cierto, a modo de ejemplo y como se señaló en términos de no ceñirse con exclusividad a una sola perspectiva, pueden observarse elementos de otros enfoques, como el tecnicismo, ya sea que se apueste a la neutralidad o la infalibilidad histórica del conocimiento que ha sedimentado la humanidad. Algunos lo plantearán como evolución, otros como superación histórica, pero el centro de disputa es el contenido mismo, uno de los atributos del tecnicismo.

Podría pensarse que estas formas tradicionales se emparentan con un contenido propio de perspectivas ortodoxas, fundadas en pensamientos conservadores acerca de la teoría económica. No faltarían argumentos para sostener lo anterior, pero sin embargo esa tendencia a observar prácticas de marcado sesgo acrítico en lo educativo no parecería ser patrimonio exclusivo de la ortodoxia económica, toda vez que es usual observar parecido

perfil en aquellos docentes que postulan teorías alternativas, incluso aquellas más radicales que cuestionan el orden social mismo.

Esto nos lleva a un análisis de los contenidos en disputa y el carácter de los mismos, poniendo la discusión en el contexto histórico y social. En otras palabras, qué intereses concretos aparecen en clave de conflicto, a partir de una configuración social concreta como la es la del capitalismo. Pero también a problematizar la puesta en juego de ese contenido en la dimensión áulica y en el plano institucional.

Desde ya que este trabajo pretende despojarse de linealidades y, en todo caso, tiene la intención de poner en evidencia ciertas complejidades emergentes tanto del análisis de las prácticas educativas dominantes en el área de la Economía como de la exploración en prácticas alternativas disruptivas con las corrientes no críticas. En atención a ello, se pretende analizar las resistencias generadas por parte de los sectores que cuestionan los contenidos hegemónicos. Y, a partir de las perspectivas pedagógicas críticas, problematizar el *cómo* se enseña más allá de lo *qué* se enseña.

AL FRENTE DEL AULA

Lo económico forma parte de la disputa política de una sociedad. En una magnitud y con una intensidad más que considerable, dado que lo que está en discusión es el *cómo*, el *qué* y el *para quién* producir objetos tendientes a cubrir distintas necesidades.

Los teóricos más conservadores de la economía, agrupados en torno al discurso neoclásico, postulan que dichas tareas se resuelven mediante la interacción de los seres humanos en espacios definidos como mercados, a partir de un comportamiento racional y optimizador de cada individuo, dejando fluir el libre albedrío con el límite de las leyes que regulan la convivencia entre dichos individuos. Bajo esta perspectiva no solo se esgrime una solución sino que también, y no menos importante, se intenta suprimir la idea de la polémica acerca del conflicto en lo económico. En otras palabras, lo que importa es pensar cómo intervenir en lo económico (acceder al conocimiento de las variables, optimizar las conductas, perseguir pautas de eficiencia) y no discutir el ordenamiento económico en sí, las pautas de producción y distribución, ya resueltas con un método científico desprovisto de subjetividades en su

diseño. La subjetividad se limita a expresarse en los deseos como consumidor, revelando preferencias, sujeto a restricciones presupuestarias.

Este discurso pareciera encontrar mejor capacidad de despliegue en términos educativos bajo la perspectiva tradicional. Esto es ciñéndose a pautas de transmisión de conocimientos objetivados, infalibles y, en algunos casos, indiscutibles, producto de la elaboración por parte de pensadores que han logrado resolver el problema económico a partir del hallazgo de certezas. Se configuran así, ciertos rasgos en los sujetos intervinientes en la dimensión áulica que tienden a consagrar un papel activo en el docente y meramente pasivo en el estudiante. En palabras de Freire, estaríamos ante un modelo de *educación bancaria*⁵⁴, en el que los saberes y pautas son depositados en el estudiante, quien a su vez se “capitaliza” a partir de la transmisión de los mismos.

En este esquema adquieren singular importancia los planes de estudio ya que construyen el recorte ideológico de lo que se transmitirá, concebidos como ordenadores rígidos del proceso. Sin embargo, no puede soslayarse la importancia del llamado currículum oculto, esto es el conjunto de relaciones que tienen como escenario la dimensión áulica, generando mensajes tendientes a “legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo”⁵⁵. Entonces, si en el mundo capitalista lo importante es asumir el rol de competidor con pautas racionales optimizadoras, el estudiante debería replicar ese comportamiento adaptándolo al aula: aprovechar el tiempo al máximo, asumir ciertas responsabilidades en lo organizativo, no detenerse en disquisiciones que demoren la apropiación de lo transmitido, adquirir ese ánimo competitivo, naturalizar las relaciones de dominación (que no son presentadas como tales), validar las instancias de acreditación y evaluación, en tanto está en juego la ponderación de algo objetivable.

Esto último nos llevaría a considerar que la vieja escuela tradicional encontraría ciertas limitaciones como marco teórico en vista de estos comportamientos, pues aparece algo

⁵⁴ Nassif, Ricardo (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En “El cambio educativo, situación y condiciones, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Informes finales/2, Buenos Aires, p. 63

⁵⁵ Giroux, Henry A (1985)., Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D.F., editorial Era, julio-diciembre de 1985, p. 40.

novedoso: la eficiencia, entendiéndola referida a los fenómenos de producción mercantil. El saber adquiere una dimensión particularmente utilitarista, con anclaje en relaciones objetivadas entre maquinarias y seres humanos, entre saberes y resultados, lo cual nos aproxima en este punto a la perspectiva tecnicista, en la que se pone especial celo en la consecución de objetivos de orden eficientista. Pasa a ocupar, entonces, un lugar primordial la organización misma del proceso educativo, por lo cual el papel del docente se torna relativo en cuanto a su importancia, en comparación con la perspectiva tradicional⁵⁶. El contenido invoca a la eficiencia y, por lo tanto, desplaza, parcialmente, la preocupación hacia los métodos mismos.

Sin embargo, el discurso que funciona como mainstream con un contenido ceñido a la productividad y la eficiencia, no parece conjugarse, en los hechos concretos, con la pedagogía tecnicista lo que podría plantearse en términos de paradoja. Efectivamente, en la enseñanza de la economía predominan claramente las clases magistrales, los métodos de evaluación basados en la cantidad y calidad de apropiación de los saberes y métodos transmitidos en el aula, con auxilio de bibliografía acorde, y con poca participación activa del alumnado. La forma de enseñar economía no ha cambiado en décadas, lo cual es reconocido por docentes de alto prestigio institucional y hasta es utilizada dicha característica para explicar el alto costo de educar. Se asume que el servicio educativo sigue consistiendo en alguien tratando de enseñar a otros, en un proceso cuyos tiempos no se ven reducidos y no alcanzado por ninguna innovación tecnológica que permita eficientizar significativamente dicho proceso. Entonces, mientras la mayoría de los bienes y servicios tienden a bajar en el costo de sus prestaciones, la educación observa costos de tipo constantes en su estructura, lo cual la vuelve relativamente onerosa. Si bien esta observación peca de excesivamente economicista y las más de las veces es esgrimida como argumento para justificar recortes y exclusiones en sus prestaciones, nos da la idea de cómo se concibe el proceso en sí, con un claro sesgo conservador.

Cabe preguntarnos entonces acerca de la causalidad de esta postura conservadora. ¿Por qué no se aplican en la organización del proceso educativo los principios de eficiencia y productividad que se postulan para la organización de lo económico? En otras palabras, ¿por

⁵⁶ Saviani, Dermevial. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina, p. 6. Publicado en Revista Argentina de Educación y en Diálogos, p. 6.

qué el proceso se transforma en “bancario” y no en “fabril”?. No es objetivo de este trabajo responder acabadamente estas cuestiones, pero sí trazar algunas aproximaciones basándose en el aporte de distintas perspectivas pedagógicas.

En primer término, es de hacer notar que el espacio de discusión de la economía no puede limitarse a la dimensión áulica. Ningún proceso educativo reconoce ese límite, ya que, como postula Silber⁵⁷, las prácticas educativas son intrínsecamente prácticas sociales con una especificidad pedagógica, pero en el caso de la economía la polémica

se instala en la sociedad en términos de problemática doméstica, cotidiana. Es decir que se inscribe en el marco de tensiones de una formación social determinada, en donde los distintos sujetos despliegan sus acciones en función de un esquema de poder establecido. En lo específico, la teoría neoclásica no problematiza, ni siquiera incorpora en sus análisis la pertenencia de los individuos a distintas clases sociales. El individuo es tomado como tal, despojado de determinantes históricos, puesto ante el desafío de internalizar las pautas de racionalidad, de eficiencia que deben guiar su desempeño económico. Es más, este discurso se reconoce no ya ocupando la centralidad en el espacio discursivo, sino que, en los hechos, concluye no reconociendo entidad científica a otros discursos. Se trata de preparar al sujeto para actuar en ese marco. Podríamos encontrar el sentido de esto en palabras de Saviani:

“Para superar la situación de opresión, propia del “Antiguo Régimen”, y acceder a un tipo de sociedad fundada en el contrato social celebrado “libremente” entre los individuos, era necesario vencer la barrera de la ignorancia. Sólo así sería posible transformar a los súbditos en ciudadanos, esto es, en individuos libres, esclarecidos, ilustrados. ¿Cómo realizar esa tarea? A través de la enseñanza”⁵⁸

Pero esa preparación no parece destinada sólo a entender la lógica de lo económico (tal como la presenta el discurso neoclásico) y actuar en consecuencia, sino a naturalizar la misma y, por ende, contribuir a la legitimación de tal lógica, impidiendo que la misma se contamine con polémicas propias de otros campos, como la política, lo ideológico, la historia y la

⁵⁷ Silber, Julia (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de las Universidades Nacionales Argentinas. Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos, setiembre de 2007, p.3

⁵⁸ Saviani, Dermevial, op. cit., p. 2.

sociología, entre otros⁵⁹. Este afán de legitimación del libre mercado, en presentar la mercantilización como la acabada forma bajo la cual los seres humanos deben organizar su vida, sus relaciones en el orden económico, no es algo que esté en juego en el aula exclusivamente, ya se ha dicho. Se expresa en el cotidiano, con un papel destacado por parte de los medios de comunicación. Como explica Zemelman, más que el ejercicio de un poder coercitivo, lo que está presente es una lógica del poder que convence a ciudadanos o estudiantes, según el ámbito en el que nos situemos, de la imposibilidad de hacer frente al poder que confiere el saber o, en el peor de los casos, *el supuesto saber*.

“No el poder bruto, cínico o el poder manipulador; no, no es ese poder, ese poder se ve, ese poder se puede detectar, frente al cual, incluso, puede haber reacción; pero el poder como lógica permea todos nuestros poros todos los días, sin llamarse a sí mismo poder. Y agrega...ahora tenemos, probablemente, una sociedad que pretende ser galvanizada por ese discurso masivo de la estupidez colectiva que es la televisión, pero que cumple la función de hacernos creer las tonterías. Esa es la gran inteligencia de ese discurso, convencer a todos que sus tonterías son la suprema expresión de la Verdad”⁶⁰.

En ese esquema, la figura de quien habla, de quien interviene en la polémica, se torna determinante. El método tradicional, o al menos ciertos elementos de su pertenencia, ofrece mejor chance de intervención en una polémica planteada entre la *experticia* y la *ignorancia*.

En segundo lugar, en el modelo tradicional, atendiendo a la centralidad que ocupa el docente, es necesario contar con un alto grado de legitimidad al mismo y al contenido que transmite. El profesor no necesita de férreos esquemas autoritarios, sino que tiene la posibilidad de persuadir mediante el discurso que debe sustentarse, entre otras cosas, en su misma trayectoria. Y el mayor atributo de dicha trayectoria no tiene que ver tanto con su

⁵⁹ En el pensamiento neoclásico se postula que todos los individuos actúan en función de algún objetivo maximizador o minimizador. Si el consumidor debe maximizar la utilidad derivada del consumo, ajustándose a su presupuesto, el productor debe maximizar ganancias (o minimizar costos dados ingresos fijos), el trabajador debe maximizar la utilidad de su ocio (tiempo no dedicado a la labor). En ese esquema, y asumiendo un contexto de elecciones por el voto popular, el objetivo del político no es otro que maximizar votos. Lo cual lo lleva a actuar, en ocasiones, en contra de la lógica económica e incurrir en lo que despectivamente llaman “populismo”.

⁶⁰ Zemelman, Hugo (1998). El conocimiento como desafío posible. Colección: Conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional, México, DF. pp. 33 y 34.

profesionalización como docente como con sus dotes como economista⁶¹. El docente *da* confianza, en términos de Cornu⁶². En un mundo que reclama garantías, el experto ofrece tanto certificados como reputación y necesaria experiencia. Además, el docente actúa como parte del paradigma que intenta gestarse en el proceso educativo. Es la corporización de cierto éxito que se alcanzará a futuro, y no necesariamente en el marco educativo, en tanto se consiga apropiarse del conocimiento transferido por quien “sabe”. Probablemente esto esté siempre presente en alguna medida en todo proceso educativo, pero lo que aquí pretende subrayarse es la capital importancia que adquiere en el caso de la enseñanza de la economía⁶³.

Y por último, la importancia de persuadir, basado en forma primordial en la experticia del docente pareciera haber desechado incorporar elementos de la revolución informática. A decir de Bosch:

“...es indudable que cada experto posee un cierto sistema de conocimientos que pueden enunciarse en forma precisa (como aparece en los libros, por ejemplo); pero también posee un sistema de conocimientos difusos que para el propio experto resultan de difícil expresión; y finalmente, posee un sistema de conocimientos (o un sistema para establecer conocimientos) que el experto utiliza de manera implícita y no totalmente consciente”⁶⁴.

Todos esos atributos del docente no han sido puestos en clave de *inteligencia artificial*, sino que la enseñanza de economía sigue reconociendo en el papel del docente una impronta no traducible a esquemas de tal tipo, poniendo de relieve su capacidad personal para conducir el proceso. Atributos que desarrolla en términos casi autodidactas, pues no hay tradición de formación pedagógica institucionalizada y sistemática en la docencia de economía.

El saber habilita entonces a la intervención en el debate y funciona como barrera para aquellos que “no saben”, configurando un esquema de subordinación que tiende a encorsetar la posibilidad de una polémica constructiva. Y, en alguna medida, el fenómeno

⁶¹ De hecho, son muy pocos los docentes en Economía que han realizado estudios referidos a Pedagogía. Y en los concursos suelen meritarse con mayor intensidad antecedentes de otro tipo (profesionales, de investigación) antes que de preparación docente en sí.

⁶² Cornu, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, p. 22.

⁶³ Aquí conviene reiterar la advertencia inicial referente a que este tipo de procesos aborrecen de la linealidad y de absolutismos. Podemos, en el extremo, hablar de tendencias, de rasgos salientes.

⁶⁴ Bosch, Jorge E. (1991) *Contrapedagogía y Conocimiento*. Ediciones Universidad CAECE, p. 23.

intenta replicarse en la dimensión áulica. Con docentes que son más expertos que docentes en términos profesionales.

NO HAY CRIMEN PERFECTO

El discurso neoclásico en el campo de la economía se caracteriza, como ya se ha dicho, por un desconocimiento de los distintos discursos que polemizan con él. Este desconocimiento se da en términos de dos acepciones: el no reconocimiento dentro del campo científico (justificación del recorte) o la simple ignorancia de otros discursos (como excusa del recorte). Como sea, el resultado es que se articula un discurso exclusivo y excluyente. En términos de Althusser⁶⁵, estaríamos en presencia de la Universidad como parte del aparato ideológico del Estado, en tanto la imposición se hace en términos ideológicos, sin echar mano a herramientas represivas de otro orden. Sin embargo, conviene aquí hacer una distinción. No todas las fracciones del capital adhieren a este mainstream. Si bien ciertos posicionamientos oscilan, porque el modelo de acumulación capitalista no permanece inalterable, hay sectores que postulan un papel activo del Estado en función de darle viabilidad al capitalismo, favoreciendo ciertas actividades y castigando otras. La lucha hacia el interior de la dirección política del Estado (Gobierno) determina resultados sujetos a una dinámica por momentos intensa. Por lo tanto, puede suceder que la difusión de ideas tanto en el aula como en la sociedad por parte de los sectores hegemónicos de la Academia no refleje la voluntad de la dirección política del Estado y estemos allí ante un conflicto no menor. Hecha esta aclaración, de todas formas persiste en la problemática un uso de una violencia de tipo simbólico, como resultante de la imposición del discurso único.

Hasta aquí hemos asumido ciertas intenciones, a partir de la identificación de los intereses de quienes pretenden configurar los procesos educativos. ¿Pero es esto así, sin más? ¿Estamos ante procesos controlados, legitimados por la pasividad de los estudiantes (o de la sociedad, dado el escenario), que se limitan a absorber datos, métodos, concepciones, de un modo

⁶⁵ Saviani, Dermevial, op. cit., p. 11

totalmente acrítico, enajenándose en dicho proceso? En palabras de Baudrillard, citado por Zemelman⁶⁶, ¿se consuma el crimen perfecto?

El obstáculo para que dicho crimen no quede en el terreno de la impunidad no es otro que el desarrollo de la conciencia crítica. Esto es, la aptitud del ser humano para construir una visión de la realidad propia, superando el bloqueo que le impone la lógica del poder.

Existen esos esfuerzos, intentos más o menos estructurados de rebelarse ante la mera transmisión de contenidos. Principalmente porque se cuestionan esos contenidos en tanto se los considera inútiles para explicarse la realidad actual. La Historia, ese campo abierto según Zemelman, nos ha puesto ante una nueva crisis económica a escala mundial, recurrentes en el capitalismo aunque cada una con su especificidad. Y el discurso ortodoxo no encuentra respuestas, capacidad para asumir el desafío de plantear una caracterización, un diagnóstico que de acabada cuenta de la complejidad de la crisis.

Ese pareciera ser el mayor reclamo que se hace en ámbitos académicos tanto de los países centrales como periféricos lo que nos da una idea de la dimensión y extensión del planteo. Un reclamo que reconoce origen mayoritario en las filas estudiantiles, aunque no con exclusividad pues docentes, algunos de renombre, han acompañado las inquietudes. Es el caso de Ha-Joon Chang y Jonathan Aldred, docentes de la Universidad de Cambridge, quienes en un artículo publicado recientemente en The Observer, admiten que asiste razón al reclamo de los estudiantes en cuanto a las falencias de los cursos de economía para dar una explicación del crash económico de 2008:

*"No estamos orgullosos de decir esto. Por el contrario, estamos avergonzados. Porque lo que hace que la economía sea tan singular es el hecho de que es la única disciplina académica en la que un número significativo y creciente de estudiantes están rebelándose en contra del contenido de sus cursos de grado"*⁶⁷

Continúan los autores identificando una de las raíces del problema: la renuncia de los economistas convencionales a definir a la Economía según su objeto de estudios, reduciéndola a un conjunto de herramientas destinadas a explicarlo todo. Esto conspira

⁶⁶ Zemelman, op. cit., p. 32

⁶⁷ Chang Ha-Joon y Aldred Jonathan (2014). After the crash, we need a revolution in the way we teach economics. The Observer, 11 de mayo de 2014., p. 1

contra la posibilidad de reformulación de los planes de estudio, toda vez que se concibe como redundante cualquier cambio, dado el carácter consolidado y verificado de la Economía.

Subrayan, asimismo, el alejamiento de la Economía de disciplinas como la historia y la sociología, y la subestimación por parte de los economistas convencionales del valor de los intentos de exploración en esos campos al caracterizarlos como distracciones de lo principal, desprovistos de utilidad mínimamente considerable.

“Los profesores de los estudiantes noruegos que pidieron estudiar economías reales en sus cursos les respondieron que “nuestra tarea [la de los profesores] es proporcionaros un marco analítico; vosotros tenéis el resto de vuestras vidas para aprender las cuestiones de actualidad””⁶⁸

También Howard Davies, quien fuera Director de la prestigiosa Escuela de Economía de Londres, reflexiona amargamente y con una cuota de sarcasmo, sobre las falencias ya descritas:

“La llamada escuela de Chicago ha desarrollado una robusta defensa de su enfoque basado en las expectativas racionales, rechazando la noción de que es necesario un replanteo. El ganador del premio Nobel, Robert Lucas, ha sostenido que la crisis no fue predicha porque la teoría económica predice que esos eventos no pueden predecirse. Así que, todo está bien””⁶⁹

La lista puede extenderse a Manchester, Essex a Universidades incluso estadounidenses. Pero el denominador común es que todos los planteos remiten a lo *que* se enseña antes bien a *cómo* se enseña. La queja se refiere a la falta de pluralismo, a la inutilidad de los modelos económicos aprendidos, en tanto no logran su cometido de representación de la realidad misma y a la incompreensión del discurso económico para el resto de la sociedad.

En nuestra región, han proliferado reacciones contra el mainstream. Diversos centros de estudios e investigación, así como asociaciones de economistas y estudiantes han alzado la voz, con cierta

⁶⁸ Chang Ha-Joon y Aldred Jonathan, op. cit. p. 5

⁶⁹ Davies, Howard (2012), “La negación de la economía”, en Project Syndicate, Paris, agosto de 2012, p. 2.

impronta específica que marca matices diferenciales con lo que sucede en los países centrales, aunque sin dejar de reconocer puntos comunes. Uno de los puntos en el que se pone mayor énfasis da cuenta de la endeblez del enfoque ortodoxo en su pretensión de construir un marco teórico que pueda comprender lo económico prescindiendo de los marcos históricos y sociales. Esto se traduce en un abordaje de las problemáticas específicas con idéntica lógica, como si los fenómenos de índole económica pudieran replicarse con independencia de condicionantes locales, en cuanto a su diagnóstico y solución. Y como si esos condicionantes no fueran el resultado del funcionamiento del capitalismo a escala mundial, con esquemas de dominación vigentes. De todos modos, la centralidad de los contenidos en la polémica es un elemento coincidente con los reclamos hechos en Europa y EE UU.

Como se ve, el crimen no es perfecto. En las aulas, sin perjuicio de registrarse en otros espacios, los sujetos reaccionan como parte de una complejidad que no puede alinearse tan fácilmente.

REFLEXIONES FINALES (PARA EMPEZAR)

Keynes, el economista de Cambridge, afirmaba en 1931 que la revolución tecnológica permitiría que con solo 15 horas de trabajo por semana nos bastaría para producir lo necesario para satisfacer nuestras necesidades básicas⁷⁰. Sin embargo, la socialización de la tecnología no se produjo en esos términos, trabajamos 40 hs. semanales, y estamos sumergidos en una crisis económica mundial de la cual no se verifica aún una salida consistente. Asistimos, también, a un mundo en el cual las desigualdades continúan ensanchándose⁷¹. Sobran motivos, entonces, para cuestionar lo económico y, particularmente, preguntarse qué y cómo se aprende/enseña economía.

Dos hechos notables persisten en la realidad de la enseñanza de la Economía: la vigencia y predominancia de un enfoque ortodoxo en los contenidos y el prevalecer de rasgos propios del enfoque tradicional en materia pedagógica.

⁷⁰ Yeyati, Levi (2015). Diario La Nación, edición del 2/2/2015.

⁷¹ Piketty, Tomas (2013). El Capital en el siglo XXI. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

El primero de ellos observa cuestionamientos que se redoblan y extienden por las instituciones, lo que da cuenta de la complejidad que asumen los espacios educativos, en particular las Universidades. La tensión entre la realidad y la idealidad analizada por Nassif⁷² se despliega poniendo límites a la imposición absoluta, al ejercicio de la autoridad pedagógica tal como la concibe el enfoque tradicional. En la Universidad Argentina, el peso específico del estudiantado, con sus organismos gremiales y su cupo de participación en el cogobierno, dinamiza esta polémica, sumándose a los cuestionamientos hechos por aquellos docentes e investigadores que pugnan por dotar de pluralidad a los contenidos de los planes de estudios. La Sociedad de Economía Crítica, la Escuela de Economía Política de la UNLP, diversos centros de Estudios e Investigación, comisiones de planes de estudio, en fin, son ejemplos de las numerosas formas organizativas que son utilizadas para agrupar a aquellos sectores que confrontan con el discurso económico ortodoxo.

Sin embargo, el segundo punto constituye el mayor déficit de esta construcción de resistencia.

Ha-Joon Chang y Jonathan Aldred, ya citados, nos refieren que la economía no siempre se enseñó como en la actualidad:

Antes la economía se enseñaba como una serie de debates interrelacionados sobre las teorías alternativas y las diferentes recomendaciones políticas dimanantes de esas teorías. Impreciso, incluso lioso, pero útil. Esta aproximación a la enseñanza de la economía podría funcionar bien hoy: así es como se enseñan otras ciencias sociales, y no hay buenas razones para tratar a la economía de manera diferente. Pero la imagen de los grados modernos de economía es tan diferente, que es irreconocible para otros científicos sociales (e igualmente irreconocible para cualquiera que fuera estudiante de economía hace más de veinte años)⁷³

Nótese que el acento sigue estando en la utilidad de lo que se enseña y no en la complejidad del proceso desde una perspectiva pedagógica alternativa, más allá de reconocer a la economía en el campo de las ciencias sociales. Sin cuestionar la legitimidad de la demanda,

⁷² Nassif, R. (1982) “Teorías de la Educación”, pp. 247-250

⁷³ Chang Ha-Joon y Aldred Jonathan, op. cit. p. 3

no deja de ser preocupante la poca importancia que se le atribuye al acto de educar en la economía en términos integrales.

Tal descuido puede contribuir a que los procesos de enseñanza bajo los cuales se intenten formar aquellos estudiantes y economistas críticos terminen configurándose como algo más parecido a la instrucción. El riesgo es que, en el extremo, se terminen reemplazando biblias, lo cual no redundaría necesariamente en resultados neutrales, pero estaría desvirtuando la construcción de un pensamiento crítico.

Al respecto, aparece con nitidez el desafío que plantea Zemelman: superar la mera acumulación de conocimientos, propendiendo a la elaboración de pensamiento teórico. En esa dirección deben reconocerse pasos: el empeño en conformar un cuerpo teórico que dé cuenta de la especificidad de las economías de la región (Latinoamérica), la reacción ante la imposición de recetas que intentan replicar formaciones sociales, conformación de cuerpos de discusión regionales. Pero falta aún indagar en las matrices culturales desde las cuales pensar, desde donde construir conciencia crítica. La pregunta emergente es: ¿podría desarrollarse esa tarea en los espacios educativos de la economía? Lo cual podría responderse con otra pregunta: ¿Y dónde, si no? Lo que urge es rescatar esos espacios, asumir la complejidad de lo que sucede allí, revalorizar los sujetos, lo que nos llevaría a resignificarlos, a entenderlos, siguiendo a Laclau y Mouffe, en su multiplicidad, alejados de la pretensión de categorizarlos como entidades unitarias, transparentes y completas⁷⁴. Si para el discurso neoclásico y el tradicionalismo pedagógico, la discusión de otras dimensiones de lo social implicaría confusión, una propuesta alternativa en lo pedagógico debería comenzar por admitir que esa confusión es también constitutiva de la problemática económica.

Diversos interrogantes se abren a partir de este punto. ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías? ¿Cómo se facilita el reconocimiento de los sujetos? ¿Cómo resignificar la extensión, la investigación y la docencia misma? Estas son algunas, solo algunas, de las interpelaciones que se disparan a partir de replantear la problemática. Necesarias, si no queremos reducir todo a una discusión de contenidos. Y si no queremos escindir el pensamiento sobre la intervención pedagógica, respecto de la formación de los sujetos,

⁷⁴ Shapiro, Svi (1989). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de Educación num. 291, p.35

objeto de esa intervención. Sujetos en el marco de ciertas relaciones históricas, sociales, económicas, políticas.

BIBLIOGRAFÍA

Bosch, J. (1991) Contrapedagogía y Conocimiento. Ediciones Universidad CAECE.

Chang H-J. y Aldred J. (2014). After the crash, we need a revolution in the way we teach economics. The Observer.

Cornu, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas.

Giroux, H. A (1985), Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D.F. Editorial Era.

Nassif, R. (1982) "Teorías de la Educación", Madrid, Cincel-Kapeluz.

Nassif, R. (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En "El cambio educativo, situación y condiciones, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Informes finales/2, Buenos Aires.

Piketty, T. (2013). El Capital en el siglo XXI. Bs. As. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Saviani, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Publicado en Revista Argentina de Educación y en Diálogos.

Shapiro, S. (1989). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de Educación N° 291.

Silber, J. (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de las Universidades Nacionales Argentinas. Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos, setiembre de 2007.

Yeyati, L. (2015). Diario La Nación, edición del 2/2/2015.

Zemelman, H. (1998). El conocimiento como desafío posible. Colección: Conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional, México, DF.

Reforma del plan de estudios de Abogacía. Innovaciones y desafíos.

- ❖ **RITA M. GAJATE** | ritagajate@gmail.com
- ❖ **JOSÉ MARÍA LEZCANO** | josemlezcano@gmail.com
- ❖ **MARÍA ALEJANDRA PEDRAGOSA** | alepedragosa@gmail.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

ORIGEN DE LA REFORMA

El Consejo Directivo de esta Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en febrero de 2010 decide iniciar un proceso voluntario de Autoevaluación Institucional que cuenta con dos informes publicados correspondientes a los años 2007 - 2010 y 2010 - 2012, encontrándose en edición el pertinente del período 2012 - 2015. Habiendo experimentado que la evaluación institucional es una herramienta fundamental de transformación de las universidades y de la práctica educativa y conforma un proceso de carácter constructivo, participativo y consensuado, como resultado se decide impulsar la reforma del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía y de Procuración.

Esta práctica permanente y sistemática permitió detectar los nudos problemáticos y aspectos positivos de la estructuración de las carreras de Abogacía y Procuración que permanecía sin reformas sustanciales desde el año 1953.

La propuesta de modificación al Plan de Estudios reconoce como antecedentes los documentos originales y los sucesivos cambios operados en la carrera de Abogacía y consecuentemente en la de Procuración, durante los 110 años en los que se ha venido dictando.

El primigenio Plan de Estudios consistió en una enumeración de una treintena de materias de carácter obligatorio, sin la explicitación de los objetivos de la carrera ni definición de perfil y alcances del título. Reunió como núcleo duro de la formación las áreas del Derecho definidas en los códigos vigentes de la época. Así el derecho Civil quedó delimitado conforme los capítulos del Código redactado por Vélez Sarsfield.

Las sucesivas modificaciones no alteraron sustancialmente la estructura del plan. Sólo determinaron el cambio del carácter optativo a obligatorio de algunas materias.

La última modificación operada en el referido currículum data de 1989 (Res. HCA del 10/3/89). Dicha reforma incluiría leves cambios sobre la matriz básica vigente desde 1953.

Dada la imperiosa necesidad de proceder a la reconfiguración de la carrera de Abogacía y de su título de grado de Procuración, como -asimismo- la necesidad de revisión de los saberes básicos disciplinares, conforme el paso del tiempo y las nuevas demandas sociales sobre el perfil del Abogado y Procurador detectadas en el referido proceso de Autoevaluación; es que el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la UNLP, en Resolución N° 198/11, dispuso instrumentar un programa para el análisis, debate y formulación de propuestas tendientes a la reforma del actual Plan de Estudios de la carrera de Abogacía y por consiguiente el de la carrera de Procurador.

UN PROCESO COLABORATIVO Y PARTICIPATIVO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

El proceso interno de debate y elaboración de propuestas del plan de estudios se estructuró en seis comisiones que se reunieron sistemáticamente durante todo un año, recibiendo propuestas y elaborando proyectos.

Las comisiones fueron: 1) Materias iniciales o propedéuticas, 2) Derecho Público, 3) Derecho Privado, 4) Perfil profesional, perfil curricular y enseñanza del Derecho, 5) Ciencias Sociales y áreas de conocimiento complementarias para la formación del Abogado y 6) Prácticas Profesionales. Cada una de ellas fue coordinada por un consejero directivo e integrada por los profesores de cada área y todo aquel integrante de los otros claustros que quisiera sumarse.

En este proceso se recibieron propuestas con diversos niveles de profundidad y desarrollo: desde mails con comentarios y puntos de vista sobre determinados aspectos, a proyectos

concretos de creación de materias, con indicación de correlatividades, contenidos mínimos, programa de enseñanza, etc.

La recopilación y sistematización de las propuestas, puntos de vista y aportes fue enriqueciendo un Informe Final elaborado por una Comisión Redactora “ad hoc”, que constituye la piedra angular bajo la cual se construyó el nuevo plan de estudios.

Un cambio curricular implica la reflexión acerca de todos los componentes comprometidos en su organización e implementación. Es por ello que en el presente plan de estudios se parte de una mirada que define esta propuesta como un proyecto educativo, sabiendo que las reformas que se proponen en el campo de los contenidos son una parte sustancial de la revisión pero que no agota, ni mucho menos, la reestructuración necesaria una vez alcanzado el consenso en torno a los núcleos formativos para llevar a cabo dicho proceso.

De este modo, es que se pone a disposición un nuevo entramado curricular que contempla las propuestas efectuadas por los diferentes claustros en el período de consulta concretado entre los años 2011 y 2012 y que incluye una reforma con la reformulación de los contenidos. Se propone expandir, a partir de las distintas dimensiones curriculares, las posibilidades formativas de la trayectoria académica de los estudiantes de Abogacía y Procuración en esta casa de estudios.

Como parte de este proceso, se hizo necesaria la adecuación del régimen de enseñanza vigente en virtud de los nuevos recorridos propuestos en el presente plan que incluye, entre otras cuestiones, una fuerte impronta en el aumento de la formación práctica.

La mencionada adecuación considera la necesidad de una paulatina concientización y capacitación específica del claustro docente, que ha de construirse en el marco de nuestra comunidad académica. Así “sería imposible formular una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del Derecho, sin pasar primero por una reflexión de si se debe instruir para seguir transmitiendo, o si por el contrario, hay que generar y producir una nueva interpretación del derecho”. Lo que ha de implicar un importante compromiso institucional con el acompañamiento y desarrollo en los docentes de ampliar las perspectivas metodológicas y de posicionamiento pedagógico que den lugar a una transformación educativa con un alcance mayor que la sola modificación en la selección y organización de contenidos temáticos.

En los diferentes intercambios realizados se clarificó, como una particularidad de nuestra Facultad, el carácter generalista de la formación que se brinda y que se estima necesario mantener. En todos los proyectos presentados en el período de consulta 2011 – 2012, se sostiene fundadamente a esta cuestión como una ventaja comparativa que caracteriza a los egresados de nuestra casa de estudios, lo cual se evidencia en los distintos campos de actuación profesional de nuestros graduados.

Los nuevos saberes que se suman al plan de estudios lo hacen en un imprescindible proceso de armonización e integración de los contenidos de cada materia que junto a la normativa vigente dará lugar a la elaboración de los programas de cada espacio curricular específico y permitirá a las cátedras realizar nuevas propuestas en el diseño de sus programas.

Una de las fortalezas de este Plan consiste en la facilitación del tránsito de los estudiantes a través de la estructura curricular dado por:

- la posibilidad de acreditar tanto de modo libre como por promoción en todos los espacios curriculares (con excepción de la Formación Práctica).
- la flexibilidad en la organización de los períodos temporales de los espacios curriculares.

Las principales innovaciones introducidas en el Plan de Estudios

Presentamos a continuación las cuestiones que fueron introducidas en el diseño curricular que articulan y plasman los diversos aportes desarrollados en el período de consultas a los diversos actores de esta comunidad educativa para la reforma del plan de estudios y que se enumeran a continuación:

1) El plan reconoce en su nueva versión una organización en cuatro bloques que permite identificar claramente las áreas formativas que organizan el plan, ellas son:

1. a) Formación General e Introductoria

En el primero de los bloques se brindan los elementos que harán posible la introducción a la Ciencias Jurídicas y Sociales como así también aquellas otras áreas disciplinares que permitan un abordaje del conocimiento del Derecho enriquecido por su comprensión en el

marco de los procesos históricos, políticos y sociales dando lugar a una perspectiva comprometida con el contexto. Durante este tramo, el alumno comienza a identificarse como alumno universitario y estructurará prácticas de aprendizaje que le permitan abordar con éxito su objeto de estudio.

1. b) Formación Disciplinar

Este tramo neurálgico de la carrera se estructura en cuatro años (2°,3°,4° y 5°) abordándose secuencialmente los contenidos del Derecho Privado, Público, Internacional y Procesal. A los fines de lograr equilibrio en la formación de los estudiantes se incluyen materias formativas sociales.

1. c) Orientación Profesional

Este bloque se inaugura con este Plan. Sin perjuicio de la formación general que se pretende que alcancen los estudiantes a través del ciclo disciplinar, se espera con esta propuesta - situada en el último tramo de la carrera de Abogacía-, ofrecer una orientación en el grado dirigida hacia áreas diferenciadas del quehacer del abogado.

Se han definido así cuatro orientaciones sobre las cuales el estudiante puede optar:

- Derecho Privado
- Derecho Público
- Derecho, Estado y Sociedad
- Docencia e Investigación

1. d) Formación Práctica

La propuesta de aumentar la cantidad y calidad de la formación práctica proviene más allá de los requerimientos de los estándares acordados en el Consejo de Decanos de Derecho sobre esta área, de una realidad insoslayable en los desarrollos actuales de la Educación Superior acerca de la importancia en el proceso formativo de incluir la experiencia directa como instancia de aprendizaje privilegiada. En la práctica la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). Se valora esencialmente el conocimiento que surge

de la misma acción y del entrecruzamiento de relaciones personales, reglas y cultura institucional.

Se ofrece al alumno un espacio de práctica en escenarios y tiempos reales, determinado por un total de horas que deberá acreditar al cumplirse el período de formación, variando su composición con experiencias en diferentes campos sobre los cuales el estudiante transita:

- Formación Práctica al interior de las asignaturas
- Adaptaciones Procesales Penales y Civiles
- Formación Práctica en temáticas específicas
- Formación Práctica en situaciones reales (Prácticas Pre-Profesionales Supervisadas)

2. Incorporación de nuevos espacios curriculares y reorganización en otros casos.

La modificación referida a los contenidos se basa en el perfil generalista en la formación jurídica en el que se privilegia la formación en las nuevas demandas sociales del

abogado y su compromiso con la solución pacífica de las controversias y la atención de los sectores más vulnerables de la sociedad.

La columna basal del nuevo perfil se funda en el Derecho Constitucional y los Derechos Humanos que -en nuestra disciplina- se han consolidado a través de la incorporación de los Tratados Internacionales en nuestro derecho positivo.

En ese marco general, se incorporaron saberes que estaban ausentes en la currícula y que hoy son imprescindibles en la formación académica y en el ejercicio profesional.,

2.1) Modificaciones en el Bloque Formación General e Introductorio:

- Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales Pasa a formar parte del plan el actual Curso de Adaptación Universitaria –CAU- con sus contenidos básicos. Incluye como saberes mínimos: una introducción a la carrera de Abogacía y una aproximación al perfil profesional del Abogado, un primer contacto con los contenidos de las Ciencias Jurídicas y con los pensadores que definieron el Derecho, una introducción

preliminar a la Ciencia Política, una aproximación a la constitución del Estado Argentino y un primer acercamiento a la Sociología y su objeto.

Se incluyen, además, el desarrollo de competencias referidas al estudio independiente propio de la Educación Superior por parte de los estudiantes, el análisis y comprensión de textos jurídicos, como así también aquellas capacidades de argumentación y escritura formal y académica.

- Introducción al Estudio del Pensamiento Científico

Este espacio curricular permite iniciar a los estudiantes en las nociones epistemológicas para abordar la carrera de Abogacía. El inicio de los estudios universitarios requiere pensar el conocimiento desde la comprensión de su constitución a lo largo de la historia y en el proceso de producción del mismo, su uso y su divulgación. Se busca que el estudiante comprenda tempranamente los principios científicos semióticos, lógicos y de argumentación, a la vez que desarrolle una oportuna capacidad de análisis y agudeza en el pensamiento crítico.

- Seminario

El Seminario de la carrera se encuentra destinado a estimular la investigación, el pensamiento crítico, la creatividad y rigor metodológico. Estos orientadores han servido en nuestra Casa de Estudios al desarrollo de la investigación jurídica en el ámbito académico-científico e introducen a los estudiantes en el estudio de temas actuales de las Ciencias Jurídicas, en particular a través de la modalidad cursada de Seminario con referencia a temáticas de trabajo particulares.

Se mantiene la modalidad flexible de la oferta académica en este campo donde los profesores titulares y adjuntos podrán proponer cursos en las diversas temáticas que consideren pertinentes. De tal manera, se persigue que el Seminario sea un espacio de producción -tanto del alumno como del docente que lo dirige-.

- Talleres en Lecto-comprensión en idiomas extranjeros

Se propone la aprobación de dos idiomas, uno de origen sajón y otro de origen latino, para lo cual se les ofrecerán las siguientes opciones que el estudiante puede combinar según sus intereses: Inglés /Portugués /Francés / Italiano.

El propósito de estos espacios es ofrecer herramientas adecuadas a la lectura y comprensión de textos jurídicos en idiomas extranjeros sobre la temática propia de la carrera.

Para alcanzar tales objetivos se tomarán como piezas analíticas constituciones de países cuya lengua sea alguna de las ofrecidas. A través del abordaje lingüístico se penetrará en el sistema jurídico del país fuente. Podrán estudiarse de este modo el common law y el sistema romanístico a través de los textos sugeridos.

El resultado esperado es que el alumno pueda comprender textos extranjeros, habilidad imprescindible para los estudios de Derecho Comparado y para prepararse para posibles intercambios.

2. 2. En el bloque disciplinar, se integran:

- Derechos Humanos (DDHH)
- Teoría del Conflicto
- Mediación y Medios de Resolución de Conflictos.
- Re-organización de los contenidos de las materias de Derecho Civil V y de Derecho Social.
- Cambios en materia de derecho privado a partir del nuevo código civil y comercial argentino

Se ha organizado el Derecho Privado en seis niveles que producen el estudio conjunto del Derecho Civil y Comercial en atención al nuevo Código Civil y Comercial de la Nación Unificado, recientemente entrado en vigor – 01/08/2015, Ley 26.994) propendiéndose el estudio y tratamiento armonizado de estas disciplinas jurídicas.

Se presenta el desafío de incluir en las aulas en paralelo a la transformación del propio derecho privado argentino.

2. 3. *En el bloque de Orientación Profesional*

Se organiza una oferta flexible de cuatro seminarios en cada orientación, en el sentido de mantener abierta la propuesta a la identificación de nuevas áreas de desarrollo jurídico y cuyo tratamiento merecerá actualización en torno a las novedades de campo que pudieran producirse.

- Orientación en Derecho Privado
- Orientación en Derecho Público
- Orientación en Derecho, Estado y Sociedad
- Orientación en Docencia e Investigación

3. Flexibilidad en la organización de los períodos temporales de los espacios curriculares

Se ofrece a las cátedras la posibilidad de organizar sus espacios con diferentes cargas horarias en la nueva estructura curricular: ya no solo se organizan en materias cuatrimestrales (96 horas) y semestrales (120 horas), sino que el nuevo plan de estudios permite materias y espacios curriculares bimestrales (32 horas), trimestrales (64 horas), cuatrimestrales (96 horas) y semestrales (120 horas). Con la posibilidad de organizar cursos intensivos aumentando así las posibilidades de diferentes trayectos disponibles para los estudiantes.

4. Cambios en el sistema de correlatividades

Se ha introducido una importante reorganización del recorrido curricular de la carrera de Abogacía, que ha dado lugar a modificaciones en las correlatividades. Siendo el Derecho Constitucional el eje distribuidor en estas organización y correlatividades.

6. Definición de los objetivos de la Carrera, Perfil del Egresado, los Alcances del Título y las Actividades Reservadas.

Atento a la estructuración histórica de la carrera y la carencia de estos elementos en los planes de estudio anteriores; se definen ahora, como horizontes y posibilidades formativas.

7. Identificación, delimitación y alcance de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de cada una de las materias y espacios curriculares.

Del mismo modo que en el caso anterior la definición de estos aspectos se constituye en una novedad para la estructura de los planes de esta casa de estudios, donde hasta el momento no se contaba con estas especificaciones de base para las distintas materias y otros espacios curriculares.

9. Elaboración de nuevos regímenes

Acompañando el nuevo Plan de Estudios, se han diseñado instrumentos normativos que aseguran las modificaciones necesarias para que las novedades descritas puedan implementarse:

- Nuevo Régimen de Enseñanza acorde a los requerimientos del nuevo recorrido curricular
- Régimen de Formación Práctica
- Nueva normativa para la elaboración de programas de espacios curriculares en el marco de la reforma del Plan de Estudios
- Régimen de equivalencia entre planes de estudios

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

La implementación del plan de estudios incluirá estrategias de seguimiento y evaluación del mismo. Dicha evaluación dedicada tanto a los procesos como a los resultados, dado que en la implementación curricular se imbrican numerosas dimensiones a las que se debe atender. Esta evaluación llevada adelante como una herramienta hermenéutica nos permitirá tener una perspectiva general de la relación entre las partes constitutivas del Plan. Para ello se trabajará con los diversos actores, sobre el escenario institucional y las tramas organizacionales y las prácticas educativas, centrando la atención en la práctica docente y las trayectorias formativas de los estudiantes. En primer término se contará con una Comisión de Seguimiento y Evaluación que irá definiendo y ajustando las instancias, instrumentos e

indicadores necesarios como así también las estrategias de mejoramiento de diversos aspectos que a lo largo del desarrollo curricular puedan irse presentando.

La evaluación se centrará especialmente en los aspectos innovadores de la modificación del Plan de Estudios: mayor articulación de los contenidos, tematización y especialización de perspectivas del Derecho, un énfasis a través de las nuevas regulaciones de atender a trayectorias académicas fluidas de los estudiantes para lo cual las prácticas docentes son clave, y finalmente la inclusión de la Formación Práctica como uno de los ejes formativos de la carrera.

Se realizará un análisis institucional anual de la implementación del nuevo plan, durante la primera cohorte, bi-anual para la segunda y luego según requerimientos de los organismos de evaluación o de la misma Facultad como proceso de autoevaluación.

BIBLIOGRAFÍA

De Alba, A. (1993) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. México, UNAM.

González, Manuela y Cardinaux, Nancy (2010). "Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP". La Plata, EDULP.

Lucarelli, Elsa (2009) "Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas." Buenos Aires, Miño y Dávila.

Palacio, Sergio (2010). Pedagogía Jurídica. Elementos para la formación de los Abogados. Ed. FACA –Federación Argentina de Colegios de Abogados.

Schön, D. (1998) "El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan" Barcelona, Paidós.

La antropología en la formación de los/as trabajadores/as sociales: un análisis de las representaciones docentes en la Facultad de Trabajo Social (UNLP)

- ❖ **MARÍA SOLEDAD GARCÍA LERENA** | soledad.garcia.lerena@gmail.com
- ❖ **MARCELA TRINCHERI** | marcelatrincheri@hotmail.com

Facultad de Ciencias Naturales Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una síntesis de una parte del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) cuya pregunta central que guía la investigación es “¿Cuáles son los aportes de la Antropología a la formación de los/as trabajadores/as sociales?”, que realiza la Dra. García. En este trabajo, se abordan las representaciones sociales de los docentes de la materia “Teorías de la Cultura y Antropología de las Sociedades Contemporáneas” (ex Antropología Social I del plan 1989) de la FTS de la UNLP en torno a los aportes que consideran que realiza la Antropología a la formación de los/as trabajadores/as sociales. De esta manera, este trabajo permite reflexionar acerca de cómo conciben que estos aportes resignifican su cotidianidad profesional en el diálogo constante entre su práctica profesional y la docencia. Uno de los propósitos que se persigue es aportar a definir con mayor ajuste un programa y su materialización en clases y trabajos prácticos que aporten al perfil profesional construido en esta unidad académica.

La formación de los/as trabajadores/as sociales en ámbitos universitarios en la Argentina, incluye a la Antropología como una disciplina obligatoria en sus *curricula*. En la Facultad de Trabajo Social (FTS, UNLP) existen dos materias antropológicas en la currícula, en una de las cuales somos docentes. En esta unidad académica, en el año 2015 se aprobó el nuevo plan de estudios para la carrera Licenciatura en Trabajo Social, en donde se reestructuró la ubicación de las materias antropológicas, cambiaron sus nombres y se adecuaron los

contenidos mínimos y cargas horarias y se conformaron las materias “Teorías de la Cultura y Antropología de las Sociedades Contemporáneas”, ubicada en segundo año y “Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social”, en tercero. Las plantas docentes de las nuevas materias se conformaron con los docentes de las materias del plan anterior. La materia en la que ejercemos la docencia tiene como objetivo principal brindar herramientas teóricas y metodológicas propias de la Antropología a los/as futuros/as Trabajadores/as Sociales.

ENFOQUES

Este trabajo se enmarca en la teoría del curriculum, término que si bien tiene un sentido polisémico asociado a una pluralidad de significados, en este trabajo el curriculum es considerado un proyecto cultural, un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación de contenidos, un conjunto de experiencias formativas (Gvritz y Palamidessi 2004), una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y/o sectores (de Alba 1995). “El currículum es conceptualizado como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas. Es un proyecto global, integrado y flexible” (Gvritz y Palamidessi 2004: 17). Así, se considera que el curriculum muestra asunciones relacionales entre saberes escogidos e idearios formativos que van más allá de ellos mismos (Coscarelli 2007). Entonces, es necesario destacar el eje político de la diagramación e implementación de un curriculum, ya que “forma siempre parte de un proyecto de distribución cultural y de una política apropiada para concretarlo. Está sujeto a múltiples determinaciones, a disputas de poder, en síntesis, es algo mucho más complejo que una enunciación de asignaturas a cursar” (Barco 2011: 1). En este sentido, las representaciones en torno al perfil profesional deseado y buscado por las instituciones y los actores que las conforman son aspectos centrales a la hora del análisis.

De esta manera, el curriculum universitario, en tanto representación de un proyecto y a la vez su concreción, expresa el sentido formativo institucional construido en el tiempo, resultado de procesos deliberativos y decisiones de múltiples actores. “En él se articulan tradiciones que impulsan concepciones sobre la teoría y la práctica educativa en sus recíprocas determinaciones. El diseño y el desarrollo del curriculum, implican procesos

pedagógicos y por ello sociales en los que se dirimen posiciones acerca de la sociedad, el hombre y la cultura” (Coscarelli 2010: 2). Así, los contenidos curriculares son significados como la particular selección y definición que, sobre la base de un universo más amplio de contenidos, se legitiman como valiosos para ser transmitidos en una sociedad y momento histórico determinado (Edelstein 2011). Resulta necesario entonces, el abordaje conjunto y simultáneo del curriculum -en tanto decisiones, representaciones y prácticas- y las instituciones, concibiéndolos como parte de procesos históricos sociales concretos, en coordenadas espacio temporales específicas.

A su vez, este trabajo se centra en los/as docentes y se organiza en torno a la noción de representaciones sociales (Jodelet 1986 y 2003), entendiéndolas, en tanto construcciones sociales, como un contenido de imágenes, informaciones y opiniones, que se relacionan con un objeto y le pertenecen siempre a un sujeto; de esta manera son configuradoras de una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. De esta manera, la representación social es una forma de saber cotidiano y práctico, que puede ser analizada a partir de los contenidos que tiene y a la que se puede acceder a través de entrevistas o análisis del discurso. A partir de los discursos de los actores sociales podemos acercarnos a las representaciones sociales de los/as mismos/as como parte del *habitus* de los docentes (Alzamora *et al. s/f*) acerca de las vinculaciones de la Antropología y el Trabajo Social, en este caso en particular.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo de investigación se concibe dentro de un paradigma metodológico cualitativo (Sautu 2003), en concordancia con el marco interpretativo/constructivista adoptado. Se abordó a la planta docente de la materia “Teorías de la Cultura y Antropologías de las Sociedades Contemporáneas” (TCyASC, ex Antropología Social I, ASI) de la UNLP, tomando herramientas propias de la metodología etnográfica, en particular se utilizó la entrevista semiestructurada. Se utilizó esta técnica porque es la más adecuada para acceder al universo de significación de los actores, ya que permite recuperar la perspectiva del actor (Guber 2005). Las entrevistas fueron semiestructuradas, con ciertos ejes de indagación definidos previamente en relación a los objetivos de investigación. Estuvieron dirigidas a comprender las perspectivas de los actores respecto de sus trayectorias académicas y los aportes que

ellos consideran que hace la Antropología a los/as trabajadores/as sociales, tanto en su vida profesional como en su experiencia como docentes. Se entrevistó a la totalidad de la planta docente de la materia TCyASC. Los ámbitos de formación distintos de los miembros de la cátedra fue una variable importante, ya que permitían presuponer posiciones y sesgos distintivos a la hora de responder a la pregunta central de investigación. Esta cuestión fue importante para analizar las representaciones de los docentes y su sistematización.

RESULTADOS

Partiendo de considerar que la Antropología y el Trabajo Social (TS) “son profesiones muy afines, ambas intentan conocer, estudiar e intervenir con ese otro” (docente, TS), uno de los mayores aportes que los docentes de la materia consideran que brinda la Antropología a la formación de los/as TS tiene que ver con lo que todos los docentes engloban bajo el concepto de “mirada antropológica”. De esta manera, en forma coincidente sostienen que “aporta al cambio de mirada” (docente, TS), “aporta cómo mirar al otro para intervenir (docente, TS). En palabras de una docente de formación antropológica, lo define en estos términos:

“Es una forma de mirar, una forma de mirar a las personas con las que uno trabaja, las relaciones entre esas personas y poder pensar en la complejidad de las situaciones teniendo en cuenta lo que las personas hacen, dicen y dicen que hacen teniendo en cuenta esos planos, esa mirada integral de las situaciones que aporta por un lado la etnografía y la Antropología Social en general” (docente, antropóloga).

Asimismo, en sintonía con lo expresado, otra docente, antropóloga también, sostiene en relación a los aportes de la mirada antropológica y la intervención que “la Antropología le amplía la mirada al TS. Suma como una capa más de complejidad en la intervención del TS”.

Otro tema ampliamente destacado por la totalidad de los docentes entrevistados tiene que ver con la construcción de la alteridad o la otredad, un tema clave en la Antropología. El “otro” es una construcción histórica que ha variado a lo largo del tiempo. Concebir al “otro” como una construcción y no como algo dado, naturalizado, es uno de los aspectos que consideran central a la hora de trabajar con los sujetos con los que realizarán la intervención profesional. De esta manera, un tema clave en la relación entre la Antropología y el TS

“(…) es la alteridad, la otredad. La Antropología debería poder transmitir cierta reflexividad sobre las relaciones que involucra el propio conocimiento de intervención social y que ahí hay un otro que también es como nosotros y que es diferente al mismo tiempo. Y en el caso de trabajo social específicamente no solamente es diferente sino que es la mayor parte de las veces es desigual. Entonces ahí hay un cuerpo de conocimiento de la Antropología que es fundamental para el TS” (docente, antropólogo)

En sus palabras, el recorrido de las distintas formas de ver al otro y de construir a ese otro que se hace en la materia (ahora TCyASC) “le da conceptualmente al TS una nueva perspectiva” (docente, TS). De esta manera, tanto los/as docentes de formación Antropológica como aquellos/as formados en el TS, sostienen que “las cosas que mas me parece que aporta es cómo relacionarse con las personas con las que uno trabaja” (docente, TS). Esto, según sus percepciones, aporta a reconocer a esos otros como personas con historia, para abordarlos desde la comprensión y no desde el juzgamiento. De esta manera, entran en relación otros conceptos claves para la Antropología: en esta relación, desde cuestionar el etnocentrismo y las relaciones de poder, con el aporte de la metodología etnográfica, se habilita a recuperar lo que el otro piensa y relativizar el lugar propio. “Esto en definitiva potencia el lugar donde uno se para” (docente, TS).

El otro punto coincidente entre los docentes de la materia es la perspectiva propia de la Antropología, pero no exclusiva de esta disciplina, que aporta a la desnaturalización de los fenómenos sociales. Cuestionada acerca de lo que brinda la materia donde ejerce la docencia, una trabajadora social sostiene que

“Para mí es desnaturalizar un montón de situaciones, conceptos, formas de ver la realidad que están presentes en la sociedad y que me parece que son fundamentales de problematizar antes de empezar a tener ejercicio profesional. Por supuesto que va a depender de cada persona, de cada estudiante cómo tomen eso que ofrece la materia”.

De esta manera, es posible identificar distintas representaciones de los docentes en relación a este tema, que tiene que ver con “dejar interrogantes, preguntas sobre temas cotidianos como el racismo, igualdad/desigualdad” (docente, TS), con “repensar la realidad cotidiana” (docente, TS), “romper el sentido común y problematizar sobre lo que uno está viendo, sobre lo que uno quiere o puede intervenir” (docente, TS). Otra docente, de formación en TS y que trabaja en el ámbito de la salud, sostiene que los grandes aportes que le realiza la Antropología en su accionar cotidiano tiene que ver con

“reflexionar sobre la realidad con otros elementos, comprender que no hay una única manera ni de pensar, ni de vivir, ni de decidir. Y sobre todo en cuanto se conciben para mí con desde el TS que hay muchas ideas que hay que desmitificar en relación por ejemplo a cómo ser madre, cómo ser padre, qué es un familiar responsable en el ámbito de la salud, cuestiones que tienen que ver mucho con nuestra intervención que es sobre la vida cotidiana de la gente, que desde nuestra materia se ayuda a problematizar, a cuestionarse...”

Dentro de este aspecto que destacan los docentes se asocia también lo que comentan acerca de los prejuicios y el sentido común y cómo consideran que la materia aporta a visibilizarlos, cuestionarlos y romper con ellos. Este es un aspecto que consideran sumamente importante, sobre todo los docentes formados en el TS, en el ámbito de la intervención. “A veces esos prejuicios, ese sentido común acerca como deberían ser las cosas implican formas de intervenir. En la intervención se pone en juego el futuro de esas personas, lo que les puede pasar o no, o cómo atraviesa la institución estatal la vida de esa persona” (docente, TS).

El otro aspecto central que señala la totalidad de los docentes son los aportes de la etnografía, “una cuestión que es de orden teórico-metodológico es la etnografía, digo eso porque no es una cuestión técnica. (...) Nuestro método debería poder comprender el punto de vista del otro” (docente, antropólogo). Este es un tema central sobre el que se detuvieron en detalle todos los entrevistados, sobre el que se desarrollan clases teóricas y prácticas. En este sentido, una docente señala que “en cuanto a lo metodológico también aporta elementos para pensar la intervención de otra manera, darle valor al registro. Esto es también lo que yo anhelo, lo que yo creo que debería aportar” (docente, trabajadora social). Asimismo, otro

docente sostiene que el trabajo con ciertas herramientas metodológicas, como la observación participante, el aporte a cómo hacer una entrevista, a como llevarla adelante son aportes centrales. Incluso lo vincula con su propio desempeño profesional *“yo las puse en práctica en mi trabajo. Me pregunté a mi mismo a partir de la A”* (docente, TS).

Un eje importante en las entrevistas realizadas fue acerca de cómo, en su práctica docente, reponía o explicitaban los aportes de la A al TS en el dictado de las clases. Un aspecto recurrente en prácticamente todos los docentes es el uso de ejemplos de su práctica profesional en el espacio áulico. De esta manera, con detalles cotidianos del quehacer profesional, los docentes van mostrando aspectos que serán útiles en la formación de los estudiantes, y a la vez genera un clima de confianza para que ellos comenten sus propias experiencias en el espacio áulico. Esto permite reflexionar acerca del impacto que le genera en la práctica profesional de los trabajadores sociales ser docentes en una cátedra de Antropología. Todos los aspectos señalados como aportes de la disciplina impactan en la práctica profesional de los propios docentes, a partir de la vinculación cotidiana con la Antropología. Así, una joven trabajadora social relata:

“Pienso en lo que aporta la Antropología desde que soy parte de la cátedra, no antes. Yo estaba muy verde para captar conceptual y teóricamente un montón de cosas, entonces las empecé a captar después, en mi desempeño. Ya te digo, en mi desempeño profesional ahora aparecen mucho más valorizado incluso estos aportes de la A. Desde lo teórico, desde lo metodológico, por ejemplo la entrada al campo, la etnografía, a nosotros nos recontra sirve”.

Asimismo, los docentes encuentran grandes aportes de la Antropología en la vinculación con otros profesionales en el ámbito de la intervención. En este sentido, una trabajadora social sostiene que *“hay otras profesiones que tienen menos allanado este camino de desnaturalización, de complejizar lo que aparece así a simple vista, darle una vuelta más, de mirar desde distintas perspectivas, problematizarlo, hacerse preguntas...”*. Su relación con la Antropología desde su práctica docente, a partir de sus representaciones, le *“allana”* el camino en la mirada desnaturalizadora de los fenómenos sociales con los que se encuentra en su trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen numerosas coincidencias entre los docentes de la materia en cuanto a los aportes que realiza la Antropología a la formación de los/as trabajadores/as sociales. Se recalcan la particularidad de la “mirada antropológica”, la construcción de la otredad, los aportes a la desnaturalización, así como otros conceptos claves como cultura y relativismo cultural. Otro aspecto importante que destacan en forma coincidente es la perspectiva teórico-metodológica propia de la Antropología social, la etnografía, que brinda numerosas herramientas y un enfoque integral de abordaje de la realidad social sobre la que se investiga y se interviene. Este es un aspecto novedoso encontrado en la realización de este trabajo, la subjetividad de los docentes en relación a su propia práctica profesional sobre los aportes que le realiza la disciplina en su dinámica cotidiana, tanto en el ámbito de la relación con esos “otros” como en el vínculo y los aportes que realizan en los equipos interdisciplinarios. Ésto fue ampliamente señalado en el caso de los/as trabajadores sociales, quienes destacaron el aporte de la Antropología en su práctica profesional que fue revalorizado a partir de su práctica docente en la materia. La enseñanza, es un proceso caracterizado por sucesivas mediaciones, en donde el conocimiento experimenta transformaciones, tendientes a que el alumno recorra un proceso de aprendizaje. Pero a la vez el propio docente se ve interpelado en su práctica profesional por los contenidos que enseña. De esta manera, la relación dialéctica entre teoría y práctica es la que posibilita la construcción del conocimiento (Edelstein y Litwin 1993). En este sentido, los docentes recurren a su experiencia práctica y lo utilizan como un recurso didáctico para potenciar el proceso de aprendizaje.

Un aspecto que ha sido señalado por los miembros de la cátedra es la vinculación entre las materias que tendería a la integración de los aprendizajes. Todos/as los interlocutores entrevistados manifiestan la necesidad de realizar una articulación fuerte y constante a nivel institucional de las materias para poder alcanzar una formación integral de los/as futuros/as trabajadores/as sociales, en donde la articulación debería trascender y agrupar las voluntades individuales, encarándose desde una perspectiva institucional. El documento curricular del nuevo Plan manifiesta la voluntad de realizar un cambio para mejorar la formación de los/as futuros/as trabajadores/as sociales. La voluntad de los/as docentes

entrevistados/as tendientes a realizar un trabajo de articulación queda explicitada y el deseo es que este trabajo sea un pequeño aporte en ese sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Alzamora, S., A. Garbarino, D. Santos, S. Pereira, C. Barroso y C. Cardoso. s/f. ¿Cómo trabajan las representaciones de los docentes del profesorado de Artes Visuales? Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral Pico". Gral Pico, La Pampa.

Barco, S. (2011). Programa del seminario Desarrollo e innovación curricular. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. La Plata.

Coscarelli, M. R. (2007). Curriculum, Universidad y Sociedad. Revista de la Universidad N° 34 Universidad y Sociedad, UNLP. La Plata. EDULP.

de Alba, A. (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Bs. As. Ed. Miño y Dávila

Edelstein, G. (2011). Formar y Formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós.

Edelstein, G. y E. Litwin. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. Revista Argentina de educación. Año XI N° 19. AGCE. Bs. As.

Guber, R. (2005). El salvaje metropolitano. Buenos Aires, Paidós.

Gvritz, S. y M. Palamidessi. (2004). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Editorial Aique.

Jodelet, D. (1986). La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: Moscovici, S. Psicología Social II. Buenos Aires, Paidós.

Jodelet, D. (2003). Conferencia de Denise Jodelet. Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales. Ciclo Básico Común-Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.

Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Argentina. Ediciones Lumiere.

El aprendizaje activo como puerta de entrada al universo Puma. El juego como clave de acceso

❖ **PABLO A. LAZZATTI** | comision6lazzatti@gmail.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

Paulo Freire

Cuenta una vieja historia que un hombre luego de haber recibido un hechizo se durmió en la puerta de una iglesia por más de 50 años y, cuando despertó, notó que la mayoría de las cosas que él conocía habían cambiado. Observó sorprendido los supermercados, los bancos, los medios de transporte, y cuando llegó a la Universidad su rostro se iluminó al ver que la fachada estaba igual. Decidió ingresar y presenciar una clase, sonrió; para su tranquilidad todo estaba como hacía 50 años atrás. Esto es lo que pasa hoy en día en muchas partes del mundo. La enseñanza es la misma y la estructura física es igual desde hace décadas.

Hace también muchos años, casi finalizando la década del noventa, un docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP acuñó una frase lapidaria por la que será recordado, sostuvo que de nuestra facultad egresaban Papagayos Jurídicos, en clara alusión al método memorístico de enseñanza.

Marc Prensky (2001) llamaba a reflexionar “Me resulta sorprendente cómo con todo el alboroto y el debate hoy en día acerca del declive de la educación en los Estados Unidos ignoramos su causa más fundamental. Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente.

Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo pretendía formar cuando fue diseñado” (p.1)

Los profesores cuyas edades oscilan entre los 35 y 55 años, no tuvimos la chance -en nuestro proceso de formación académica de grado-, de contar con los recursos tecnológicos en el aula, es más, muchos de nosotros nacimos y crecimos sin la computadora ni los teléfonos inteligentes, al decir del citado autor somos inmigrantes digitales. Frente nuestro están los estudiantes, los más jóvenes, que sólo han conocido esta sociedad altamente “digitalizada”, que manejan naturalmente dispositivos que tuvieron a su alcance desde niños. Ellos son los nativos digitales.

Ahora bien, en este contexto, ¿podemos enseñar como hemos aprendido? O desde otro punto de vista, pueden nuestros estudiantes ¿aprender solo escuchando o tomando apuntes de la clase magistral?

Martin Tetaz (2014) sostiene que uno de los sesgos cognitivos más habituales es el de preferir el status quo, ya que la mayor inclinación del cerebro por lo conocido tiene asidero en que no se puede evaluar de manera certera lo desconocido...

Mel Silberman (1998), cita al psiquiatra Abraham Maslow “quien explica que los seres humanos albergamos dos conjuntos de fuerzas o necesidades: uno pugna por crecer y el otro se aferra a la seguridad. Cualquier persona que deba decidirse entre los dos escogerá la seguridad antes que el crecimiento. La necesidad de sentirse a salvo debe ser satisfecha antes de que pueda pensarse en correr riesgos y explorar lo desconocido” (p.21).

Salir de la estructura tradicional del dictado de clases magistrales, no es nada sencillo. ¿Con qué trabas nos encontramos? Ya hablamos sobre la tendencia a inclinarse por el status quo, cuando no se puede evaluar de manera certera lo desconocido, a esto debe sumarse la dificultad para romper la zona de confort que implica comenzar a sumar a las clases magistrales las herramientas tecnológicas de la comunicación (TIC). Ahí, se enciende la primera alarma. Es que el padrón docente en su gran parte está compuesto por inmigrantes digitales a quienes les resulta muy trabajoso confiar en lo que no manejan.

La rigidez entorpece el crecimiento. La gente rígida tiene la tendencia de volver a hacer las cosas de la misma manera que las han hecho siempre.

Wayne Dyer.

En el diario Español El País, Luis Garicano, dispara una provocadora pregunta *¿El fin de la clase magistral?*

El artículo es reaccionario, pero la revolución no se hace de un día para otro; los cambios llevan tiempo, se hacen paulatinamente, pero estamos de acuerdo que es hora de comenzar a cambiar. También somos conscientes que los docentes no podemos ser una isla y que el cambio tiene que acompañarse de forma institucional. Nuestra propuesta está orientada en ese sentido. Contempla una resocialización del estudiante de marcada tendencia individualista, haciendo del aula un lugar de reflexión y pensamiento interactivo.

Carlos Scolari, que nos ilustra con ejemplos situacionales la utilización de metodologías opuestas: la clase magistral y la clase interactiva con la participación del todo el cuerpo docente en lo que denomina "cátedra horizontal".

Aquella teoría que no encuentre aplicación práctica en la vida, es una acrobacia del pensamiento. Swami Vivekananda

Edgar Dale (1946) famoso por su cono de aprendizaje, propuso en su libro "Audio Visual Methods of Teaching" un modelo sobre la efectividad de los métodos de aprendizaje. Dicho modelo se representa a través de una pirámide o cono de experiencias en el que los pisos corresponden a diversos métodos de aprendizaje. En muchas ocasiones para entender y/o explicar la manera como aprendemos las personas nos resulta muy ilustrativo utilizar el cono de Edgar Dale, porque con un simple golpe de vista entendemos que, fundamentalmente, las personas aprendemos más las cosas que requieren de nuestra actividad e implicación directa, lo que llamamos "aprender haciendo" o "learningbydoing", es decir aprendizaje activo.

El aprendizaje no es una consecuencia automática de verter información en la mente del alumno, requiere la propia participación reflexiva del estudiante y también la acción. Esto sólo se conseguirá si el aprendizaje es activo, es decir, aquel en el cual los alumnos realizan la mayor parte del trabajo, analizan ideas, resuelven problemas y aplican lo que aprenden.

Si los profesores tenemos razón de ser, ésta la tenemos que encontrar en facilitar el aprendizaje a nuestros estudiantes. Pero no cualquier tipo de aprendizaje, sino aquél que

sirve para construir un cuerpo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes flexibles que faciliten su posterior inserción y desarrollo en el ámbito laboral. Para ello debemos concebir a la universidad como un campo donde los estudiantes se forjarán como profesionales y en su tránsito serán aprendices, con esto quiero decir, un lugar donde claramente asisten para aprender. Debemos mutar la idea general de ver a la universidad como una "Institución de Enseñanza" para comenzar a verla como una "Institución de Aprendizaje".

Lo que parece un juego de palabras, no lo es. En el primer caso el centro o eje del proceso educativo es exclusivamente el docente, en el segundo el protagonista es el estudiante.

"El estudiante debe ser el protagonista de las clases, no el maestro".

Tracey Tokuhama Espinosa.

Para Tracey Tokuhama Espinosa hay una fórmula muy eficaz para captar la atención de un estudiante y es, haciéndolo protagonista de la clase. Uno de los mayores desafíos de un profesor, en la era de los videojuegos y de Internet, es mantener la concentración del estudiantado.

Para ella el problema radica en que se enseña en forma de cátedra vertical y no se aprovecha la curiosidad de los jóvenes.

Sostiene que se necesitan debates, diálogos, interacción entre los alumnos, como alguna vez fueron las clases de Sócrates. Lo bueno es que el estudiante caiga en la cuenta de su propia ignorancia y se esfuerce para superarla. De nada sirve hacer cálculos de memoria y repetir textos que jamás podrán ser aplicados a la vida cotidiana. La educadora considera fundamental que la meta de los profesores sea crear pensadores críticos, que puedan resolver problemas de la vida real y no sólo dentro del aula.

Aunque para la experta norteamericana la de maestro representa una de las profesiones más importantes dentro de la sociedad, ya que todos pasan alguna vez por sus manos, reconoce que ellos, últimamente, no son vistos con buenos ojos y que muchos docentes tampoco valoran su lugar.

Para abrir nuevos caminos, hay que inventar; experimentar; crecer, correr riesgos, romper las reglas, equivocarse... Y divertirse. Mary Lou Cook

¿Qué es más importante el método o el profesor? La propuesta Puma como vía de aprendizaje activo.

Un estudio realizado por el físico Carl Wieman, señala que en el aprendizaje importa más el método de enseñanza que los profesores. Luego de estudiar casos casi idénticos, el premio Nobel de física halló que estudiantes canadienses aprendieron mucho más con métodos que empleaban herramientas interactivas, que de un profesor veterano que daba una cátedra magistral.

Lloyd Armstrong, ex vicerrector de la Universidad del Sur de California y profesor de física y educación, coincidió en que el estudio demuestra que “no depende del maestro y ni siquiera de la tecnología, sino del método de enseñanza”.

Estoy convencido que una de las aristas del docente que requieren mucha atención es la selección del método de aprendizaje con el que se conectará mejor a sus alumnos. Este debe erigirse en una especie de “nutricionista de la motivación del alumno”. Para ello es válido echar mano a todas las herramientas educativas, las que fueron inicialmente destinadas para tal fin y las que no habiendo sido creadas con finalidad pedagógica se las adapta con ese propósito. Vivimos en una sociedad que está inmersa en el desarrollo tecnológico, donde el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado nuestra forma de vida, impactando en muchas áreas del conocimiento. En el área educativa, las TIC han demostrado que pueden ser de gran sostén tanto para los docentes, como para los estudiantes. La implementación de la tecnología en la educación debe verse como una herramienta de apoyo; no viene a sustituir al docente, sino pretende ayudarlo para que el estudiante tenga más elementos (visuales y auditivos) para enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La innovación tecnológica en materia de TICs ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad al docente para desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, posibilitando la realización de diferentes

actividades no imaginables hasta hace poco tiempo. El Universo Puma no podría desarrollarse en otro marco que no contemplase el uso de las herramientas TIC.

¿EN QUÉ CONSISTE LA PROPUESTA PUMA?

Básicamente consiste en un pacto académico entre docentes y estudiantes, reglado por el aprendizaje activo y cuya matriz principal es el juego.

Pensamos que para desarrollar estudiantes creativos, un toque lúdico a la enseñanza hace que los mismos se involucren y podamos lograr resultados sorprendentes.

La propuesta del Torneo Pumas pretende tender un puente entre las actividades áulicas y extra áulicas aprovechando el juego para el aprendizaje y desarrollo de técnicas de resolución de casos prácticos y juego de roles. Todo ello en el marco de una competencia que se desarrolla durante el lapso que dura el curso.

Equipos predeterminados por el docente deberán semanal o quincenalmente, de manera no presencial, elaborar un proyecto de resolución de casos prácticos planteados –vía web– como consignas. Las referidas versan sobre temáticas abordadas en las clases presenciales o investigadas por ellos. Al premiarse no solo el resultado, sino también la creatividad y el formato de presentación, se estimula el trabajo grupal, el sentido de pertenencia y el compromiso con el equipo, a la vez que se exploran facetas que solo el juego permite, como la actuación y la representación de roles.

La modalidad lúdica debilita la presión de los estudiantes por sentirse examinados y disminuye el temor a equivocarse, constituyéndose en un motor de motivación permanente.

PORQUE ELEGIR LA ENSEÑANZA CON JUEGOS

“Si quieres trabajadores creativos, dales tiempo suficiente para jugar”.

John Cleese

Virginia Gaitan (2013) enseña que la Gamificación o Juegos Serios es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin

de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos o mejorar alguna habilidad, entre otros muchos objetivos.

Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en quien lo usa.

El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los estudiantes, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación. Para ello suelen utilizar una serie de técnicas y dinámicas extrapoladas de los juegos.

El exitoso DT de la selección chilena de Fútbol utilizó la gamificación como forma de entrenar tácticamente a sus dirigidos durante la última Copa América y vaya si le fue bien.

El argentino Jorge Sampaoli inventó un método a fin de realizar ejercicios tácticos mediante realidad virtual de un juego de fútbol. Aprovechando el sistema táctico de un juego (FIFA o PES) de fútbol de PlayStation, los futbolistas aprenden a trabajar individualmente sus movimientos dentro del terreno de juego.

No se trata simplemente que jueguen PlayStation de manera meramente recreativa. El sistema de Sampaoli mezcla el fútbol con la tecnología y los juegos de video, teniendo como intención que los futbolistas se enfrenten a las diferentes estrategias y movimientos que un rival les puede presentar en un partido de fútbol real.

El juego es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del ciclo educativo pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas.

La actividad lúdica es atractiva y motivadora; capta la atención de los estudiantes hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación, provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Siempre el juego es la herramienta y nunca el fin, es el medio y nunca el resultado.

Para poner en marcha los cambios reseñados elaboramos el Torneo Pumas, cuyos juegos describimos a continuación para finalizar el presente trabajo.

JUEGOS QUE SE DESARROLLAN EN EL MARCO DEL TORNEO PUMAS

Áulicos.

1) Juego de elaboración y dramatización (puesta en escena) de contenidos:

Luego de una introducción teórica sobre el tema, el cuerpo docente proporciona una consigna; se trabaja durante el tiempo estipulado en la elaboración de la misma y luego se la representa.

Vayamos con un ejemplo concreto aplicado a nuestra materia. Los distintos equipos tienen 20 minutos para elaborar un pequeño y breve documento escrito estableciendo quienes son los sujetos intervinientes en la creación y circulación de una letra de cambio y luego pasarán por turnos a representar un rol e interactuar con los demás compañeros de equipo. La dificultad que deberán superar es que el reparto de roles será asignado al azar (los docentes tendrán sobre el escritorio boca abajo distintos carteles indicativos de los roles a cumplir: librador, girado, beneficiario, endosante, avalista) y los estudiantes escogerán a medida que vayan pasando a efectuar su representación. La disposición aleatoria del rol al momento de la puesta en escena hace que todos los equipistas agudicen la atención al momento de elaborar por escrito qué función cumple cada sujeto interviniente y no se apege al libreto de un solo rol si la decisión de la asignación de roles se les deja a su libre albedrío.

2) Juegos de Repaso: La caja Puma del saber.

Este es un juego de preguntas y respuestas de varios niveles realizado en powerpoint. Para su implementación se disponen dos filas de cuatro asientos enfrentadas. Allí se sentarán un representante de cada equipo por turno y se batirán a duelo. El vencedor del duelo accederá al panel de preguntas y respuestas. Quien responde mal en el duelo, se retira a su asiento dejando lugar a otro integrante del equipo. En esta instancia el participante elige un avatar (que hace enlace a una pregunta) y tiene un tiempo para contestarla. Si responde bien avanza un casillero y continúa respondiendo (elige otro avatar y se repite el procedimiento).

Si responde mal se retira a su lugar y cede la silla a otro integrante de su equipo. El equipo que complete la cantidad de cinco casilleros gana el juego.

Juegos Áulicos o Extra áulicos (a criterio del docente)

La Cocina del autor:

Se muestran distintas imágenes fotográficas de personajes reales o de ficción que encierran el nombre de un autor de la materia, gana el equipo cuyos integrantes logren descifrarlo en primer lugar. Pueden utilizar de apoyo el programa de estudio que contiene la bibliografía orientativa para el estudio de la asignatura. Al finalizar se puede realizar un breve comentario sobre los temas de mayor relevancia escritos por el autor elegido.

El objetivo del juego es que los cursantes amplíen el conocimiento sobre la existencia de doctrinarios nacionales y extranjeros, y se familiaricen con sus textos.

Si el docente pretende que los estudiantes lleguen a horario sin amenaza o sermón alguno, la implementación de un juego en los primeros cinco minutos de la clase tendrá resultados asombrosos y este juego -ideal para la ocasión-, suele ser una invitación a la llegada puntual. Recuerden que una vez que prueban el juego, nadie quiere quedarse sin jugar.

Extra Áulicos:

Los Casos del Inspector Lupin

Este juego se desarrolla durante el plazo que dura la cursada y está basado en la resolución de distintas consignas. Las citadas consisten en casos prácticos creados por los docentes sobre hechos fictos o inspirados fallos judiciales. Los estudiantes deben resolverlo y enviar sus respuestas por e-mail en el plazo de una semana. Para el desarrollo del Torneo Pumas contamos con un blog creado al efecto, que oficia de soporte informático. En el blog los días viernes a partir de las 20hs, con una regularidad semanal o quincenal (según se disponga), aparece la consigna en formato video, ppt o pdf.

Los integrantes de los distintos equipos (recuerden que estos están formados desde la primera clase) administran a su conveniencia el tiempo de ingreso al blog y tienen la libertad

para trabajar en equipo o individualmente. Si deciden trabajar en equipo con o sin reunión física deben acreditarlo; si se reúnen presencialmente solamente se requiere que adjunten fotos -tomadas con el celular- realizando el trabajo con el fondo de pantalla con la consigna o la consigna impresa en papel, si trabajan desde su casa o ciber, a través de cualquier otro medio que muestre el aporte de cada uno en el análisis del caso, requiriéndose los archivos que prueben tal participación (captura de pantalla de grupo privado de facebook, google Drive, wikis, intercambio de e-mails, etc.).

También existe la posibilidad de trabajar individualmente. Empíricamente hemos podido comprobar que, en la mayoría de los casos, los integrantes de un equipo tienden a reunirse presencialmente y elaborar respuestas conjuntas.

Cuando se da este supuesto los formatos de entrega se enriquecen, las performances poseen una mayor creatividad y aumenta el entusiasmo por el torneo.

Los docentes debemos estar abiertos para receptar el cambio, pues quienes se atreven a enseñar, nunca deben dejar de aprender

BIBLIOGRAFÍA

Dale, E. (1946) Audio Visual Methods of teaching.

Gaitán V. 19-10-2013. GAMIFICACIÓN: EL APRENDIZAJE DIVERTIDO. Recuperado 29 de octubre de 2015 de www.educativa.com

Tetaz, M. (coord.), (2014). PSYCHONOMICS, Bs As. Ediciones B.

Prensky, M. (2001) DIGITAL NATIVES, DIGITAL IMMIGRANTS part 1. On The Horizon - The Strategic Planning Resource for Education Professionals, 1-6. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de <https://screeninculture.files.wordpress.com/2015/03/on-the-horizon.pdf>

Silberman, M. (1998). APRENDIZAJE ACTIVO 101 ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR CUALQUIER TEMA (p.21). Buenos Aires, Argentina. Ed. Troquel SA.

La formación interdisciplinaria de grado: una apertura a la semiología ampliada en estudiantes de medicina

- ❖ **SILVINA ROSANA MARTÍNEZ** | psicsilvinamartinez@yahoo.com.ar
- ❖ **NORMA MASSARA** | norma.massara@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La cátedra de Pediatría B desde sus inicios contempla a la pediatría con una mirada desde la interdisciplina, poniendo *énfasis en el cuidado integral de la salud personal, familiar y comunitaria y no en la atención exclusiva de las enfermedades*, apostando al *trabajo compartido en equipo y no en el ejercicio individual*.(Mateos & Marini, 2011).

Esta mirada abarcativa desde diferentes disciplinas en el abordaje para una asignatura, se arraiga como sello distintivo de esta cátedra, donde la medicina se ensambla con el arte, la sociología, la psicología, la pedagogía, fonoaudiología, tendiente a perfeccionar la enseñanza de la pediatría con mirada integradora de la niña, niño y adolescente en los diferentes aspectos del desarrollo y etapas formativas, sin perder ni desmerecer el eje propio de las ciencias médicas.

Las modalidades de crianza y educación de niñas/os y adolescentes han cambiado significativamente en este siglo. En las familias establecen peculiares formas comunicativas en la actualidad, que promueven un encuentro muy particular con otro u otros de desencuentro en la interacción humana, delimitado por lo tecnológico, lo virtual, y la consiguiente particular ausencia/presencia del "encuentro", que se efectiviza en *un tiempo a destiempo*. La crianza y los vínculos tempranos niñ@/familia, no escapan a estos "circuitos" de comunicación, donde la palabra queda difusa o ausente, o se toma de los léxicos televisivos

internacionales; la mirada se comparte con la pantalla de un televisor o una PC, y los tiempos de juego también se virtualizan o se mecanizan.

Antes la fragilidad del niñ@ se incluía el amparo de los adultos. Ahora los frágiles son tanto l@s niñ@s como los adultos/padres/madres, confundidos en su quehacer, no pueden circunscribir sus espacios y funciones, circulación de información no jerarquizada, tamizado precario o ausente, el sostén de la asimetría con el niñ@ es débil, borroso.

Los cambios vertiginosos ya son comunes en la vida cotidiana de las familias. La vida psíquica se fragiliza por estas características del entorno.

Las crisis económicas, la precariedad laboral, la inseguridad, son elementos que se encuentran presentes en el entramado de las familias de hoy y que impactan en sus miembros, ubicando *a todos* con potencial vulnerabilidad.

Ante estos panoramas sociales, psicológicos y culturales, el pediatra es y será uno de los profesionales privilegiado para la observación y recepción de las inquietudes familiares respecto a la salud integral del niñ@. Es de ahí que una formación integral opera sobre una realidad, generando conocimientos e instrumentos no enciclopédicos, reflexivos e integradores para permitirle al futuro profesional, actuar con un criterio adecuado para la derivación oportuna e interacción con otras disciplinas.

En una sociedad compleja, cambiante, posmoderna, etc. es insuficiente una mirada lineal al órgano sufriente, siendo importante contar con una semiología ampliada desde la formación, para poder abordar problemáticas de la salud de la infancia, en su interjuego de lo genético y lo socio-ambiental.

Como profesionales de la salud, que conformamos esta cátedra, es nuestro interés relatar la experiencia de una formación de grado que se sostiene en los fundamentos filosóficos de una cátedra, mantenidos en el tiempo, más allá de los cambios acontecidos de profesores titulares, adjuntos y docentes. "Las respuestas invariablemente han sido [...]:

- *Innovadora: porque se fue construyendo en forma novedosa y alejada de los estereotipos tradicionales.*

- *Original: porque utilizó un tipo de enseñanza creativa basada en el crecimiento y desarrollo del niño sano en sus distintas etapas vitales, diferente al usado hasta ese momento.*
- *Integradora: porque permitió con una respuesta nueva la participación de todos los docentes y alumnos con un criterio de comunicación coloquial.*
- *Reflexiva: porque las cambiantes realidades cotidianas de la salud del niño así lo exigen y nos obligaron a buscar nuevas respuestas, no perfectas, pero sí posibles.*
- *Dialoguista: porque mediante una plática democrática y compartida se logró que los docentes y los alumnos puedan manifestar sus ideas con libertad y respeto.*

(Mateos & Marini, 2011. 107-108).

Siendo una educación que pone énfasis en:

- a) Un concepto bio-ético del quehacer médico.*
- b) El cuidado integral de la salud personal, familiar y comunitaria y no en la atención exclusiva de las enfermedades.*
- c) El trabajo compartido en equipo y no en el ejercicio individual.*
- d) La aceptación que el proceso salud-enfermedad es influenciado por factores genéticos y socio-ecológicos.*
- e) La necesidad de orientar la capacitación hacia un criterio eminentemente preventivo.*

(Mateos & Marini, 2011. 106).

Consideramos, dentro de estos parámetros, como objetivos prevalentes:

- Desarrollar una experticia de apertura hacia la interdisciplina.
- Promover espacios témporo-vivenciales de evidencia y experiencia en Pediatría.

- Habilitar el uso de recursos de formación a la carrera de grado para su futura proyección profesional

Partimos de las clases teóricas periódicas durante la cursada, articulando luego con la observación clínica directa y participativa en la consulta fonaudiológica pediátrica al P.E.S.C.C.A. (Programa de Evaluación, Seguimiento y Control de la Conducta Auditiva) en un hospital público donde la cátedra tiene su sede. El Programa permite generar un espacio temporal de encuentro y reflexión entre padres, alumnos y docentes acerca la situación particular del niño, en tiempo real, y sus implicancias en el desarrollo de la comunicación interpersonal, el pensamiento y lenguaje. Se complementa la actividad práctica con la consulta de materiales de evaluación continua, sus ateneos, e interconsultas en relación a los pacientes del mencionado programa.

Como resultado podemos evidenciar el perfil de un estudiante más comprometido y motivado en una mirada integral, considerando a la interdisciplina como una aliada válida para el futuro ejercicio profesional.

CONCLUSIÓN

La importancia en la formación de grado de una Semiología Ampliada permite desarrollar una base dinámica de conocimiento, que integra y articula las habilidades técnicas y procedimentales recibidas en la formación.

Sostenemos la relevancia de considerar a la interdisciplina como elemento de conformación de comportamientos y actitudes interpersonales, que favorece el despliegue de juicio y razonamiento clínico incluyendo al sujeto en su dimensión socio histórico y cultural. Este es un abordaje que hoy en día consideramos fundamental al momento de forjar conocimientos de grado, en pos de construir futuros egresados que puedan ir vinculándose con una práctica profesional con apertura para el trabajo interdisciplinario.

Para finalizar tomamos las palabras del Dr. Gianantonio (1984), *“La formación del pediatra en el cuidado primario depende de su aprendizaje con personas, con modelos, con programas interdisciplinarios, que por la praxis se opongan al mero discurso teórico. Estos ámbitos de*

enseñanza existen, pero son insuficientes y deben ser perfeccionados y multiplicados. Es sabido que el eje de esta medicina es la relación médico-paciente-familia y la interacción con otras nuevas personas, agencias y estamentos con los que se entretiene la vida del niño”.

BIBLIOGRAFÍA

Berezowsky R; Perez A., y otros (1987). Temas de Familia y Pediatría. EUdeBA, Bs.As.

Bozzolo, R. (2005) La producción histórica de subjetividades, archivo digital. Biblioteca de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.

Gianantonio C. A (1984). En relación con el niño y su ecología. Rev. Archivos Argentinos de Pediatría Vol. 82: 245. Buenos Aires.

Gianantonio C. A. (1984). El médico y el hospital. Rev. Medicina y Sociedad Vol. 7 N° 1-2: 20-30. Buenos Aires.

Gonzalez, J.; Massara, N.; y col. (2010). Clínica e investigación de las hipoacusias en el lactante y la primera infancia. Bs.As. Ed. I-rojo

Martínez, S (2011) Familias con niños pequeños. Problemáticas actuales. Hospital “Dr. Noel H. Sbarra”, La Plata.

Massara, N.; Martínez, S., (2014) Comunicación y Palabra en la construcción del ser humano, Revista Científica de la Regional La Plata del Colegio de Fonoaudiólogos de la Provincia de Buenos Aires, Año 2, Edición N°3, noviembre.

Mateos, R.; Marini, M.A. (2011) Experiencia docente innovadora. La Plata. Ediciones Pro-Infantia.

Morin, E. (1994) Epistemología de la complejidad, en “Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad”. BsAs. Paidós.

Los primeros pasos en la práctica etnográfica. Una experiencia pedagógica de la cátedra de etnografía.

- ❖ **MARÍA ROSA MARTÍNEZ** | etno1@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ **CAROLINA REMORINI** | carolina.remorini@gmail.com
- ❖ **FERNANDA ESNAOLA** | fernanda.esnaola@presi.unlp.edu.ar
- ❖ **MARCO GIOVANNETTI** | marcogiovannetti@gmail.com
- ❖ **MARIANA SÁEZ** | marianalsaez@yahoo.com.ar
- ❖ **MARIANA DEL MÁRMOL** | marianadelmarmol@gmail.com
- ❖ **MARÍA LAURA PALERMO** | mlaurapalermo@gmail.com
- ❖ **LUCÍA SCHVARTZMAN** | luciaschv@gmail.com

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

PROPÓSITO Y FUNDAMENTACIÓN

En esta ponencia presentamos a modo de relato una experiencia desarrollada en el marco de los trabajos prácticos de la asignatura Etnografía I denominada “El Trabajo de Campo Etnográfico. Un ejercicio de aproximación”. En este contexto, realizamos una revisión y reflexión a partir de los resultados alcanzados con base a evaluaciones producidas por docentes y estudiantes entre los años 2011 y 2014, poniendo en tensión el diseño de la propuesta, su implementación y la evaluación de los resultados alcanzados por parte de los actores involucrados.

Partimos de una definición de Etnografía como el estudio de modos de vida contemporáneos. La Etnografía constituye la fuente de datos primarios para la Antropología Sociocultural y un privilegiado campo de generación y contrastación de hipótesis (Crivos y Martínez, 2011:51). El conocimiento etnográfico deriva de un modo particular de acercamiento y comprensión de

diferentes realidades socioculturales. Mediante el trabajo de campo y la metodología etnográfica, el etnógrafo hace posible un conocimiento del “otro” anclado en su experiencia personal, en el acceso empírico a las complejas interrelaciones entre los diversos componentes que integran lo que llamamos “modo de vida”, constituyéndose en la experiencia fundamental “... a partir de la cual se organiza la ciencia etnológica (...)” (M. y F. Panoff, 1975:79). Partiendo de esta conceptualización, la asignatura Etnografía I focaliza en el estudio descriptivo del modo de vida de sociedades originarias de América del Sur, y particularmente Argentina, y de los abordajes teórico-metodológicos empleados por los etnógrafos que estudian tales sociedades en diferentes épocas y lugares.

La actividad objeto de esta reflexión consiste en un ejercicio de simulación de un trabajo de campo etnográfico. En tanto la metodología de trabajo de campo constituye un componente básico en la trayectoria de formación del futuro antropólogo, consideramos que el aprendizaje sobre la metodología y técnicas de la etnografía, debe incluirse como contenido básico desde las primeras materias y no ceñirlo a las últimas de la formación de grado, tal como se prevé en el actual plan de estudios. Asimismo, creemos que este aprendizaje debe darse no sólo a través de la discusión de aspectos teórico-epistemológicos sino, fundamentalmente, mediante la práctica. Esta posición se fundamenta en una concepción del aprendizaje como experiencia activa, de construcción de saberes por parte del estudiante, en lugar de una mera “adquisición” y “acumulación” de información. Desde esta perspectiva se pone el énfasis en la significación que los aprendizajes tienen para los sujetos. En este sentido, los manuales de metodología, por su carácter general, si bien pueden resultar muy útiles al momento de explorar los modos de abordar diferentes problemas de investigación, presentan sus limitaciones al momento de realizar el trabajo en terreno, ya que la experiencia de campo siempre excede los “modelos” que estos manuales proveen, y requiere la adecuación a situaciones no previstas en el diseño, interpelando conocimientos previos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este ejercicio de simulación se propone que los alumnos realicen un primer acercamiento al manejo de técnicas del trabajo de campo etnográfico para la obtención y registro de la información empírica -observación y entrevista- reconociendo sus alcances y limitaciones. Para realizar este ejercicio seleccionamos un ámbito y tema: Espacios de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. La elección del lugar se

fundamenta en su accesibilidad, pero fundamentalmente, porque exige un esfuerzo de extrañamiento respecto de un ámbito que los estudiantes frecuentan a diario.

El ejercicio tiene una duración de 8 semanas y el proceso incluye desde la formulación de interrogantes, objetivos e hipótesis -lo que supone recuperar y aplicar contenidos aprendidos en materias previas y simultáneas a ésta- hasta el procesamiento y análisis de los datos obtenidos y finalmente, la elaboración de informes y su presentación oral. Estos últimos puntos resultan centrales para nosotros, ya que la ejercitación de habilidades para la argumentación y la escritura en el ámbito académico científico, constituyen elementos clave para la formación académica, en consonancia con planteos de Carlino (2005) y Muñoz Chapuli (1995), quienes argumentan que cada disciplina científica está conformada no sólo por un conjunto de conceptos, sino también por modos específicos de pensar vinculados a formas específicas de escribir, hablar y leer, que es necesario enseñar y aprender. Por lo tanto, creemos necesario ampliar las oportunidades para ejercitar la escritura, considerándola como *producto* y como *proceso* (Muñoz Chapuli, 1995; Vázquez et al, 1997).

Sintéticamente, los objetivos de este ejercicio son:

1. Ejercitar la aplicación de algunas técnicas propias del trabajo de campo etnográfico.
2. Conocer y aplicar herramientas para el análisis de los datos provenientes del registro observacional y discursivo.
3. Ejercitar la elaboración de informes que resultan del trabajo de campo etnográfico.
4. Aplicar los conceptos analizados durante los Trabajos Prácticos a la experiencia de trabajo de campo.
5. Analizar y evaluar la experiencia propia a la luz de la bibliografía considerada en los trabajos prácticos.

Con este ejercicio buscamos propiciar la lectura crítica de las obras etnográficas sobre diferentes etnias sudamericanas, que constituyen el contenido central de la asignatura, promoviendo un constante interjuego entre el aprendizaje sobre las características particulares del modo de vida de un grupo étnico y las herramientas metodológicas que

hicieron posible su descripción. De este modo, se ve favorecido el desarrollo de procesos de aprendizaje flexibles y no memorísticos, incentivando a los alumnos a extender el análisis desde lo producido por otros, a lo producido por ellos mismos, potenciar las competencias y habilidades desarrolladas, promoviendo la integración entre teoría y práctica etnográfica en subsiguientes lecturas (Remorini et al, 2007).

Es así que para la realización de esta práctica hemos privilegiado la tarea en grupos de dos estudiantes con la convicción de que el trabajo en colaboración potencia el desarrollo de nuevos aprendizajes y habilidades que pueden ser socializadas en el espacio áulico y transferidas a otras situaciones prácticas de relevancia para la formación profesional. Por esta razón, los docentes acompañan la realización de este ejercicio de diversas maneras: orientando al estudiante durante el desarrollo de las diferentes tareas, favoreciendo el intercambio entre los grupos y motivando al diálogo al poner en juego estrategias creativas en la toma de decisiones para la resolución de inconvenientes que se les presentan durante el proceso. De esta manera, los docentes se posicionan como facilitadores que indagan y recuperan los conocimientos previos considerando al estudiante *“capaz de desarrollar aquello que denominamos conciencia semántica, el aprendizaje podrá ser significativo y crítico, pues, por ejemplo, no caerá en la trampa de la causalidad simple, no creerá que las respuestas tienen que ser necesariamente ciertas o erradas, o que las decisiones son siempre del tipo sí o no”* (Moreira, 2005:14). Es así como la estrategia implementada implica la estructuración de situaciones que simulan instancias de la práctica profesional con el fin de abordar problemas específicos y dimensionar su complejidad. Según Litwin (2008: 103-104) la simulación *“... invita a actuar... tendiendo un puente entre las actuaciones y los conceptos, los temas, las preocupaciones que se encuentran entramados en la experiencia”* (resaltado nuestro). De este modo, lo que nos estimula a sostener este espacio de práctica en las instancias formativas iniciales es la convicción de que los estudiantes poseen competencias para realizar esta “simulación”, que favorece la creatividad y construye ese puente del que habla Litwin, retroalimentando el análisis de los textos y reforzando el aprendizaje de los conceptos teóricos mediante su uso.

LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si consideramos la evaluación como una herramienta para la comprensión y generación de conocimiento, tal como señalan Díaz Barriga (1994), Bertoni et al (1995) y Litwin (2008),

debemos pensarla como un proceso más amplio que excede la medición de los resultados y asignación de calificación a los estudiantes en función de su desempeño. Desde esta concepción, la evaluación ha sido un componente central de la planificación de esta actividad a lo largo de los sucesivos ciclos. Además de la autoevaluación del cuerpo docente, nos interesó conocer de qué modo los estudiantes evalúan la actividad propuesta en el marco de los Trabajos Prácticos. Así, las coincidencias halladas en muchos aspectos permitió detectar algunos indicadores de las dificultades específicas en relación con los objetivos y tareas propuestas, lo que condujo a sucesivos ajustes a fin de mejorar el diseño e implementación de la actividad, reforzando los aspectos positivos y pensando estrategias superadoras de las dificultades, intentando una mayor articulación y sinergia de este ejercicio con otras actividades prácticas.

Para conocer la perspectiva de los estudiantes, implementamos al final de la cursada una encuesta de carácter anónimo y voluntario para los alumnos. La encuesta fue respondida en cada ciclo por algo más del 50% de los estudiantes. Durante 2011 realizamos una encuesta para evaluar exclusivamente este ejercicio, que incluyó 7 preguntas, algunas de respuestas abiertas y otras de opción múltiple. Desde 2012 a 2015, incluimos esta indagación en una encuesta más amplia orientada a evaluar las actividades y estrategias de evaluación de los trabajos prácticos, incluyendo 2 preguntas específicas sobre el ejercicio. En ambos casos, las preguntas enfocan respecto de los aportes del ejercicio a la cursada y a la formación como futuro profesional, las dificultades encontradas durante el proceso, el acompañamiento docente y sugerencias para mejorar la implementación.

La primera pregunta de la encuesta enfoca en las habilidades y conocimientos que el ejercicio favoreció. Sobre una lista ofrecida por los docentes, la mayoría de los alumnos eligió entre 2 y 5 opciones. Del análisis de las respuestas, se destacan como aportes: conocer y ejercitar técnicas del trabajo de campo etnográfico, reconocer aspectos relevantes de la práctica etnográfica, la posibilidad de advertir las características del registro descriptivo en particular y aprender a formular interrogantes. Asimismo se destaca la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos aprendidos en la materia y ejercitar la elaboración de informes y documentos de síntesis.

La segunda pregunta enfoca en las dificultades que hallaron en el desarrollo de la actividad. Entendemos estas dificultades como “desafíos” que debieron superar los estudiantes durante el ejercicio. Entre ellos destacan: las “incomodidades” del trabajo de campo y de observar a la gente, el manejo de los recursos para presentarse ante las personas observadas y explicitar el propósito de la tarea; dificultades vinculadas a la planificación de la secuencia de tareas y coordinación entre los integrantes del equipo. Fundamentalmente, aparecen cuestiones metodológicas referidas a la definición de un problema, y su proyección en la formulación de objetivos e hipótesis. Finalmente, identifican la complejidad asociada a la escritura en diferentes tipos de registro (notas de campo, informes), enfocando en la necesidad de revisar permanentemente las categorías descriptivas y la explicitación de los “prejuicios” y las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso.

LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL CONOCIMIENTO: ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS

En lo que concierne a este trabajo, nos interesa destacar dos cuestiones que el ejercicio pone de relieve, que son vistos como aportes y a la vez como dificultades, sin que ello resulte -a nuestro entender- contradictorio. La primera de ellas se refiere al valor de la observación en la Etnografía. La segunda, con el valor de la práctica en las instancias iniciales de la formación de los estudiantes.

En relación a la primera, en esta actividad privilegamos la observación frente a otras técnicas etnográficas. Desde los primeros trabajos prácticos se plantean instancias de observación y descripción en las que detectamos ciertas dificultades que nos propusimos hacer visibles y problematizar a través de este trabajo de simulación. Una de ellas concierne directamente a la utilización de lenguaje descriptivo para registrar lo observado, por lo que resulta necesario revisar categorías utilizadas en forma rutinaria para describir los acontecimientos y conductas de los otros y reconocer prejuicios. Esta reflexión sobre la descripción etnográfica constituye un eje central de nuestra asignatura, lo que implica reconocer el permanente interjuego entre descripción e interpretación, entre objetividad y subjetividad, identificando estrategias que convierten un relato en una descripción de valor etnográfico. Si bien son cuestiones que se trabajan desde el análisis bibliográfico, resulta claro en la evaluación de los estudiantes cómo esta reflexión se redimensiona a partir de esta ejercitación.

Asociado a lo anterior, se menciona como una dificultad la descripción de aquello que es parte del entorno cotidiano, rutinario, y casi "familiar". Así, la observación por ser un modo de acercamiento a los hechos que exige al observador tomar distancia y desnaturalizar lo cotidiano, promueve la generación de interrogantes sobre aquello que se asume como "obvio" o evidente y se convierte en una instancia heurística de reconocimiento de aspectos que luego pueden ser abordados mediante otras técnicas etnográficas. Como señala Coulon, el valor de la observación reside en que permite al observador "*revelar reglas y procedimientos establecidos*" (1995:26) y dar cuenta de aquellos acontecimientos que "*son vistos sin ser notados*" por los actores que presuponen constantemente su existencia y comparten la visión de "*un mundo que es evidente*" (1995: 18-19). Asimismo, buscamos promover la reflexión sobre el peso de la ecuación personal (Lewis, 1975), a través de la comparación de registros y la formulación de interrogantes, reconociendo los factores que inciden en la observación y registro descriptivo de lo observado, aspectos que se discuten a partir del análisis de las lecturas etnográficas.

Por último, partimos de un posicionamiento que hacemos explícito, a lo largo de la cursada, sobre el valor heurístico de la observación como vía de acceso a aspectos cruciales del modo de vida, los que resultan invisibles cuando los estudios se basan principalmente en fuentes verbales. En base a los resultados de la encuesta del año 2011 incorporamos algunas estrategias en trabajos prácticos previos al desarrollo de este ejercicio. Una de ellas es la realización de observaciones de la clase durante 10-15 minutos, en las que se solicitaba a algunos alumnos que observen y registren eventos, situaciones, actores, acciones que ocurrían durante ese lapso. Luego, estas observaciones se compartían con el resto de los estudiantes al finalizar la clase, con el fin de problematizar cuestiones metodológicas y analizar el modo en que fueron abordadas y resueltas, favoreciendo preguntas e intercambios entre los estudiantes y buscando vincular esta discusión con la bibliografía analizada. Otra estrategia implementada fue la observación de un vídeo sobre un pueblo indígena de nuestro país, que combina imágenes y entrevistas.

El resultado de ambas actividades mostró que la mayoría de los estudiantes resaltaron "*lo dicho*" en clase y "*lo que dijeron*" las personas en las entrevistas del vídeo, unos pocos describieron el contexto y escaso número prestaron atención a los gestos, los movimientos, las actitudes de las personas. Por lo tanto, implementamos una tercera estrategia, que fue la

proyección de un fragmento de una película en dos oportunidades, en donde debían nuevamente realizar un registro de lo observado en una escena. En una primera instancia, con el audio original en lengua guaraní sin subtítulo y posteriormente, con los subtítulos en español. A partir de allí analizamos, si “palabras” y “acciones” están necesariamente coordinadas, si realmente como etnógrafos podemos “descansar” en lo que escuchamos para entender una situación, cuyo abordaje requiere de otros sentidos. Esta consigna propició así un ejercicio auto-reflexivo sobre aquello que “no vemos” porque “sólo escuchamos”. Asimismo, notamos que en esta última edición los estudiantes lograron tender el puente entre diferentes actividades y aprendizajes previos.

En este sentido, consideramos que se dio una sinergia interesante entre varias actividades desarrolladas secuencialmente o en paralelo y las previstas en este ejercicio, aspecto sobre el cual se reflexionó en la instancia final de presentación del ejercicio y que se refleja en algunas respuestas de la encuesta.

En relación al segundo aspecto, existe actualmente una valoración cada vez mayor de la práctica en la formación de los profesionales, debido a la escasez de espacios de práctica en la formación temprana, entendida como *“la oportunidad para desarrollar instancias formativas de destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional”* (Morandi, 1997).

Desde el punto de vista teórico, esta perspectiva acerca del conocimiento que emerge de la práctica reconoce su origen en los planteos de Vygotsky y más contemporáneamente Lave y Wenger acerca del conocimiento situado (Lave, 1995) de amplia utilización en la actualidad para el estudio de los procesos de aprendizaje en el marco de actividades rutinarias en contextos particulares. Estos autores destacan el vínculo que se da entre los participantes expertos y aprendices, y utilizan la noción de andamiaje para explicar el progresivo compromiso del aprendiz en la actividad, guiado por el experto, en la medida que va desarrollando competencias más complejas que lo habilitan para ocupar nuevos roles, de mayor alcance y responsabilidad. El concepto de andamiaje o mediación de Vygotsky, llevado a las situaciones que nos interesan abordar aquí, enfoca en el rol del docente en ofrecer modos de articulación para que el alumno pueda poner en diálogo lo que ya sabe con lo nuevo que está aprendiendo (Ros, 2011). Supone pensar a los alumnos como sujetos con diferentes competencias y trayectorias, entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje no tienen una

relación de causalidad directa: si el último implica la acción del sujeto, reorganización cognitiva de sus esquemas y herramientas de pensamiento, la enseñanza implica estrategias de andamiaje de la actividad cognoscitiva y práctica de los sujetos (Ros, 2011).

Considerando esta perspectiva, la pregunta por las competencias -o el saber hacer- del antropólogo en este campo puede formularse como “¿qué sabe hacer un etnógrafo?” y en ese sentido debemos pensar en la proyección de las actividades pedagógicas propuestas en la formación de competencias profesionales. Esta pregunta por lo que hace un etnógrafo, sus incumbencias, acompaña otras inquietudes de los estudiantes en relación con la práctica profesional futura, la que aún aparece como “lejana” en esta instancia de la carrera. Esta incertidumbre se alimenta también cuando entran en contacto con textos “clásicos” -que proponen un modo de hacer etnografía que ya no es posible en muchos aspectos- y los contrastan con textos que tratan sobre investigaciones más recientes, o con lo que ellos suponen harán como etnógrafos en función de problemáticas contemporáneas. En este sentido, esta experiencia -aunque sencilla y de alcance limitado-, les permite “ponerse en situación” y comenzar a enfrentar algunos problemas de la práctica.

En relación a los resultados de la evaluación que realizaron los estudiantes, nos interesa destacar una sugerencia que plantean en cuanto a la ubicación en el cronograma y duración del ejercicio. Al respecto, algunos proponen realizar esta ejercitación al final de la cursada, bajo la premisa de que ello supondrá una mejor preparación para la observación -al haber leído más estudios etnográficos- y también más herramientas y experiencia para la escritura del informe de síntesis. Esta visión de los alumnos sobre el momento más apropiado para realizar el ejercicio, se vincula con la idea de “información acumulada”, “conocimiento construido, consolidado y acabado” que refleja concepciones más tradicionales de la enseñanza y de la relación entre teoría y práctica, las que intentamos discutir a partir de esta experiencia. Para nosotros, esta práctica inicial, constituye una instancia que tendrá impacto en los sucesivos aprendizajes, especialmente una nueva forma de leer y analizar los textos etnográficos como también una mirada diferente sobre el “saber hacer etnografía”. En ese “saber hacer” debemos tener en cuenta que el etnógrafo también es un aprendiz respecto de las sociedades que estudia.

En este punto resultan interesantes algunos planteos de Schön (1992) sobre la necesidad de repensar las estrategias de formación de profesionales, desde una perspectiva centrada en la

práctica profesional, entendiendo ésta como *“la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en términos de John Dewey, las tradiciones de una profesión”* (los prácticos) *“Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular (...) Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad (...) y son moldeadas a nivel social e institucional (...) Los miembros de una profesión se diferencian entre si (...) en sus estilos de actuación”* (Schön, 1992: 41-42).

Ahora bien ¿cómo se aprende la práctica? Schön destaca, entre los modos posibles, el Practicum (Schön, 1992: 45) que define como una *“situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender la práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (...) El aprender en un practicum se realiza por la combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y compañeros (...) (el estudiante) debe construir una imagen de la práctica, aprender a valorar sus propia posición en ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar a desde donde se encuentra hasta donde desea estar”*.

PALABRAS FINALES

En base a lo planteado, consideramos que estrategias que favorezcan el desarrollo de destrezas para la práctica tales como la simulación, tienen como correlato una concepción holística de la evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes. A través de la misma se busca comprender el proceso que involucra a docentes y estudiantes, en una actividad continua que convierte cada tarea en una oportunidad de evaluar-los y evaluar-nos. En este sentido, se promueve una auto-evaluación, relativa al reconocimiento de los alumnos acerca de cómo están aprendiendo y cuáles son los cambios que se generan como consecuencia del aprendizaje (Litwin, 2008). Al respecto, el énfasis dado en las consignas en relación a seguir una secuencia de tareas, informar los avances, volver sobre las preguntas iniciales, reformularlas, volver a la práctica y redactar junto con los resultados, las dificultades encontradas durante el proceso, favoreció una actitud reflexiva por parte de los estudiantes sobre cómo estaban transitando el proceso y una autoevaluación por parte de los docentes respecto de lo dado por supuesto y la necesidad de introducir ajustes o realizar mayor

acompañamiento en determinados aspectos no previstos inicialmente. De este modo, la escritura reflexiva favorece procesos metacognitivos de gran valor (Vázquez, et al, 1997).

Tomar en cuenta a los sujetos que aprenden implica pensar estrategias que favorezcan el desarrollo de procesos de apropiación, de manera tal que los nuevos aprendizajes se articulen significativamente con los existentes, integrándolos o reemplazándolos; y que permitan laxamente una preparación para la práctica profesional y para identificar las relaciones entre teoría y práctica (Lucarelli, 2004: 3). Asimismo, implica imaginar estrategias que permitan reflexionar sobre la *actuación* concreta tanto de docentes como de estudiantes, reconociendo el fortalecimiento de destrezas que se pusieron en juego y los “puentes” que se tendieron entre diversos aprendizajes. Entendiendo la evaluación como parte del diseño de procesos formativos, es que buscamos entender cómo suceden las cosas en el aula (Díaz Barriga, 1994), como herramienta para revisar y fundar nuevas tomas de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. (1995). *La evaluación: nuevos significados para la práctica compleja*. Bs. As, Kapelusz.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina. Cap. 1 y 2. Fondo de Cultura Económica

Crivos M. y M.R. Martínez (2010). *Los valles según Nicasia: Gente, lugares e historias de la narrativa de una médica campesina del valle calchaquí (Salta Argentina)*. En *Analecta histórico médica*, tomo VIII, N°1, enero-julio 2010. Revista del Departamento de Historia y Filosofía de la Facultad de Medicina de la UNAM, México.

Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Cap. IV. Aique.

Edelstein, G (1996) *Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico*. Bs.As. Paidós

Lave, J. (1995) *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lewis, O. (1975). *Controles y experimentos en el trabajo de campo*. En J. Llobera (comp.) *La Antropología como ciencia*. Madrid. Anagrama.

Litwin Edith (2008) "El Oficio en Acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En *El Oficio de Enseñar*. Paidós Educador.

Lucarelli, Elisa (2004) *La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Ponencia presentada en la 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio.*

Morandi, G. (1997) *La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP. La Plata.*

Moreira M. (2000) *Aprendizaje Significativo Subversivo. Versión revisada y extendida de la conferencia dictada en el III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de septiembre de 2000. Publicada en las Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, pp. 33-45 En: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritesp.pdf> Consultado el 21/10/15*

Muñoz Chapuli, R. (1995). *Escribir para aprender: Ensayo de una alternativa en la enseñanza universitaria de las ciencias. Enseñanza de las ciencias, 13 (3).*

Panoff, M. y F. Panoff. (1975) *Para qué sirve la etnografía. En J. Llobera (comp.) La Antropología como ciencia. Madrid. Editorial Anagrama*

Remorini, C; Sy, A; Pasarin, L; Zubimendi, M A; Butron, MV; Hanlon, P y Jacob, A. (2007) *Reflexiones y proyecciones de una experiencia de enseñanza de la Etnografía en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). Quintas Jornadas sobre Etnografía y métodos cualitativos. Buenos Aires, 8, 9 y 10 de agosto de 2007.*

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. España. Aljibe*

Schön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires. Paidós*

Vygotski, Lev S. (1987) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.*

Evaluación del desarrollo psicológico e intervenciones en primera infancia. Una primera experiencia institucional para estudiantes de psicología

❖ **SILVINA R. MARTÍNEZ** | psicsilvinamartinez@yahoo.com.ar

❖ **GISELLA TRIACA** | gise115@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo relata la experiencia pedagógica de una clase enmarcada en la Asignatura "Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I", perteneciente al tercer año de estudios de la Facultad de Psicología de la UNLP ubicada en el área de formación profesional, subárea de evaluación y diagnóstico psicológico. Está destinada particularmente a la transmisión de contenidos que abordan los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan a los contenidos técnico- instrumentales que involucra. El *Programa General* de la asignatura comprende tres partes. La primera está ligada a la aparición del campo de la evaluación psicológica, a su definición conceptual y sus alcances. La segunda a la presentación de los instrumentos seleccionados (tests psicológicos, escalas de desarrollo o baby tests, inventarios, entre otros). Finalmente en la tercera se presentan aspectos relativos a los objetivos, resultados y comunicación de la evaluación psicológica y a las consideraciones éticas que deben ser tenidas en cuenta.

Dentro de las unidades temáticas que componen esta asignatura se encuentra una específicamente destinada a la evaluación del desarrollo psicológico en la primera infancia y se desarrolla en una clase denominada "Trabajo Práctico Institucional" dictada en una institución platense pionera y modelo en su género en la atención de niños durante la primera infancia, desde la década del '60, con la cual la cátedra lleva 30 años de una cordial y estrecha relación. El Objetivo de la cursada también es ofrecer una aproximación al trabajo

del psicólogo en instituciones, en la especificidad de la observación y evaluación del desarrollo de niños pequeños, brindando a los alumnos información específica acerca del rol del psicólogo en atención temprana y el valor y relevancia de los test de desarrollo como instrumento en el campo de la clínica.

Una pregunta constituye el eje sobre el cual vertebra este trabajo: ¿por qué sería importante que los alumnos de la carrera de Psicología aprendan a evaluar el desarrollo psicológico de bebés y niños a edades tan tempranas de la vida? Para comenzar a dar respuesta a este interrogante resulta interesante hacer una breve reseña histórica acerca de los orígenes de la evaluación del desarrollo psicológico en la infancia.

La evaluación del desarrollo psicológico infantil comenzó a cobrar importancia a principios de siglo XX a partir de los trabajos de Alfred Binet (1911) y Arnold Gesell (1945). Este último autor realizó estudios sobre el curso normal del desarrollo de la conducta del infante y del niño en edad preescolar. En 1919 comenzaron sus trabajos experimentales en los que utilizó muestras de 50 niños agrupados por niveles de edad para observar el desarrollo en sus dimensiones que el autor denomina *campos de conducta*: motor, verbal, comportamiento de adaptación y reacciones personales y sociales. Como metodología de observación se destaca el diseño del gabinete con la cámara que llevara su nombre (Cámara Gesell), para hacer observaciones sin la presencia del examinador en el mismo ambiente que el niño examinado. Durante más de 30 años el autor fue perfeccionando su escala a la luz de los estudios sobre el desarrollo del niño.

El interés en el desarrollo durante la primera infancia, la expansión del método de los tests y la repercusión de la obra de Gesell impulsaron a otros numerosos autores a diseñar instrumentos de este tipo, entre los que se destacan “El desarrollo psicológico de la primera infancia” de Brunet y Lezine (Francia, 1951) y la “Escala Bayley del desarrollo infantil” (USA, 1969). En Argentina, en los años '70, la psicóloga M. C. Alonso ha diseñado el instrumento “Manual para la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 6 años”, sobre la base de las escalas de Brunet y Lezine. Las mencionadas autoras francesas destacan la importancia de los primeros años de vida como “configuradores de las grandes tendencias de la personalidad” (Brunet y Lezine, 1980) y la necesidad de contar con escalas para la evaluación del desarrollo en la primera infancia. En este sentido, Inés Osatinsky (2000) señala que las escalas de

observación de lactantes nacieron con el fin de presenciar y seguir “in situ” el desarrollo del niño. Desarrollo entendido como evolución, cambio, a partir de conductas que podrían denominarse básicas o de piso.

La escala de M. C. Alonso está destinada a niños de 1 mes hasta 36 meses. Las pruebas incluidas corresponden a distintas dimensiones del desarrollo: motricidad gruesa y fina, coordinaciones adaptativas, lenguaje y aspectos socio-afectivos.

Continuando con la respuesta al interrogante planteado, la clase consiste en una exposición dialogada de los conceptos claves de la unidad tales como el constructo desarrollo psicológico y factores intervinientes diferenciándose de lo que es el crecimiento y la maduración, escalas de desarrollo o baby tests, vínculos tempranos, vulnerabilidad, construcción de la subjetividad, entre otros. Como recurso didáctico la exposición dialogada es acompañada por una serie de diapositivas y mapas conceptuales que hacen de soporte concreto a la experiencia de aprendizaje. Otros contenidos temáticos que se enseñan son la administración, puntuación e interpretación de la escala de M. C. Alonso, así como también se muestran los materiales necesarios para la administración. Se hace especial hincapié en el concepto de “Desarrollo psicológico” entendido como un proceso de cambio que acompaña a todo el ciclo vital, en el cual se observan transformaciones que se estructuran desde el nacimiento y progresivamente permiten al sujeto abordar con mayor eficacia los problemas de la vida cotidiana, tal como lo plantea B. Rogoff (1993).

De modo general se describe que la prueba de M. C. Alonso comienza a administrarse en el nivel correspondiente a una edad anterior a la edad cronológica del niño de modo tal de encontrar la *Edad Base*, es decir aquel nivel de edad en las que el niño acierta todos los ítems y por debajo del cual se supone que acierta los anteriores (para cada dimensión los ítems están graduados en orden de dificultad creciente). La exploración se extiende hacia los niveles sucesivos hasta llegar al nivel en el que el niño no tiene aciertos, llamada *Edad Tope*. Posteriormente se realiza cálculo numérico de: Edad Base, Edad, Tope, Edad de Maduración y Cociente de Desarrollo.

Como actividad de cierre, orientada a la práctica, se realizan observaciones de bebés y niños de cero a tres años criados en la institución así como también se incluyen bebés y niños que reciben atención por consultorios externos del hospital, usuarios del programa “Ayuda a la

Crianza". Para ello se realiza una demostración por parte de los docentes de la evaluación de niños de diferentes cortes de edades, aplicando la mencionada escala de desarrollo, utilizando los materiales apropiados y señalando todas las cuestiones pertinentes al desarrollo psicológico que se presentan en los niños durante la evaluación, con el propósito de que los alumnos puedan articular las nociones teóricas adquiridas mediante la observación directa de niños. Es importante señalar que los bebés y niños que son llevados al aula para la observación y evaluación en todo momento se encuentran acompañados por un adulto significativo, en el caso de los niños internados en la institución concurren acompañados por un voluntario/a o enfermera de su sala, mientras que los niños provenientes de los consultorios externos lo hacen en compañía de su madre o padre. Toda vez que se realice una evaluación psicológica a niños de tan temprana edad debe estar presente el adulto significativo tal como madre, padre o quien desempeñe la función materna o paterna. Posterior a la observación de niños y administración de la escala se ofrece un espacio para la discusión y diálogo de los temas presentados, así como también la posibilidad de formular preguntas acerca de las temáticas presentadas.

Resulta importante destacar a los estudiantes el valor de la observación en el ámbito clínico de la Psicología Infantil ya que es un medio para generar hipótesis, responder a preguntas específicas, brindar un cuadro realista de conductas y sucesos, contribuir a un mejor entendimiento de la conducta de los niños y constituir un medio de evaluación. A modo de ejemplo se señala que durante la administración de la escala es de suma importancia observar las conductas de los niños en su actividad espontánea y/o en respuesta a los reactivos que se presentan así como también la información que proporcionan las madres o quienes desempeñan la función materna. En esta línea, señala I. Osantisky (2000) que la precocidad que la observación clínica posibilita, ligada al terreno del diagnóstico, es lo que hace a su significación e importancia en el campo de la salud materno infantil.

Algunas consideraciones importantes al momento de realizar una evaluación de desarrollo en primera infancia son:

- Las informaciones para el diagnóstico del caso individual deben provenir de diferentes fuentes y no sólo de los resultados de un examen de este tipo.

- Los resultados del examen psicológico del niño deben provenir de evaluaciones seriadas, realizadas en diferentes momentos y de ninguna manera de un examen único.
- El valor predictivo de las pruebas destinadas al examen de la primera infancia es sensiblemente menor que el de las pruebas que se administran a edades más avanzadas.
- La constatación de dificultades en el desempeño de algunas de las dimensiones del desarrollo debe servir de alerta para iniciar oportunamente las intervenciones necesarias.

Para finalizar, interesa a los propósitos de esta clase que los estudiantes puedan registrar el desempeño en las diversas áreas del desarrollo psicológico de los niños criados en diferentes contextos socioculturales: la familia y la institución de guarda. La existencia de interacciones diferenciales niño/familia, niño/institución influyen significativamente en el desarrollo psicológico infantil. Es fundamental señalar que cuando el desarrollo se ve afectado por factores que lo alteran (carencias afectivas, ambientales, nutricias, maltrato, etc.), se generan condiciones de riesgo que se transforman en áreas de vulnerabilidad, que –de no mediar una intervención apropiada y oportuna- tiene como consecuencia la alteración de la calidad de vida de la persona, tanto en la actualidad como en el futuro.

En situaciones de vulnerabilidad (por lo sociocultural, económico, psicológico, etc.), el acompañamiento y orientación profesional de manera oportuna, ante la crianza y el desarrollo de los niños, habilita a un devenir integral saludable, promoviéndose el abordaje de cada caso en equipo de trabajo interdisciplinario.

A modo de conclusión del interrogante inicial se señala que el trabajo en primera infancia es fundamental puesto que se trata de un psiquismo en vías de constitución, siendo un tiempo privilegiado para efectuar intervenciones tempranas y oportunas tendientes a evitar y/o prevenir futuras patologías.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, M. C. (2000). Desarrollo Psicológico en la Primera Infancia. La Plata: Editorial de la Campana.

Brunet, O y Lezine, I. (1980). El desarrollo Psicológico de la primera infancia. Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años. Madrid: Pablo del Río Editor.

Gesell, A. y Amatruda, C. (1945). Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas. Buenos Aires: Paidós.

Osatinsky, I; Gonzáles, D, y otros. (2000). Salud y Disfunción Vincular en la Primera Infancia. Proyecto de Investigación "Salud y Maternidad e Infancia". Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Consejo de Investigaciones de la U.N.T.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires: Paidós.

Lectura Estratégica para Traducir

- ❖ **MARÍA MARCELA MORA GARCÍA** | mariamarcelamora33@gmail.com
- ❖ **HERNÁN ALVIS ROJAS** | halvis@unsj.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de San Juan

RESUMEN

Es usual observar que en la enseñanza del inglés con fines específicos en el nivel superior los alumnos deben realizar la traducción literal de un texto sin ningún tipo de actividad de comprensión previa. Sin embargo, muchos alumnos logran traducir aun cuando no comprendieron el texto en su totalidad. Este trabajo de investigación propone realizar una instrucción de estrategias lectoras, especialmente léxicas, antes de solicitar la traducción literal al español de un texto técnico escrito en inglés. En la actualidad, es cada vez más importante tener la capacidad de leer y comprender bibliografía escrita en inglés y saber decodificarla permite al profesional insertarse laboralmente de manera más efectiva y rápida.

Por ello, se realizó esta experiencia educativa con alumnos de de la carrera de Ingeniería en Agrimensura que constó de una etapa de instrucción de estrategias y otra de traducción de textos de Agrimensura. Para la primera etapa, se tuvo en cuenta los distintos niveles textuales propuestos por van Dijk y Kinstch (1983), especialmente el léxico. A continuación, los alumnos realizaron la traducción literal de esos textos que fueron capítulos originales de libros de Agrimensura. El objetivo final del proyecto fue subir los textos traducidos a ftp: //ftp.unsj.edu.ar/agrimensura/, sitio que está disponible para cualquier persona que necesite abordar esos contenidos de Agrimensura en español.

Palabras clave: Agrimensura – comprensión lectora – estrategias – inglés – traducción.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algunos años, el inglés ha ido convirtiéndose en el idioma más utilizado por los medios de comunicación atendiendo a las exigencias del mundo globalizado actual. En este contexto, la comprensión lectora forma parte de los contenidos conceptuales del área curricular Inglés de la mayoría de las carreras de grado. De esta manera, se pretende que los alumnos logren un conocimiento del idioma inglés como lengua extranjera que, posteriormente, les ayude a insertarse en el campo laboral de una manera más efectiva y segura.

Por otra parte, la bibliografía perteneciente a las distintas áreas del saber, que se encuentra en el mercado está, en su mayoría, escrita en idioma Inglés. Ya sea en el área de la ingeniería, informática, medicina, abogacía o psicología (por nombrar sólo algunas disciplinas), los alumnos y profesionales deberán acudir a diversas fuentes: libros, revistas, Internet, software en inglés, entre otras, para adquirir o ampliar sus conocimientos.

Asimismo, cabe destacar que un alto porcentaje del material impreso y del que circula por la Red está en inglés, por lo tanto, saber decodificarlo se convierte en una herramienta decisiva para formar parte de la sociedad del conocimiento y la información.

Como una de las situaciones más comunes (sino la más común en nuestro país) a las que se enfrentarán los sujetos es, sin duda, la comprensión de textos escritos en inglés, resulta imprescindible que los alumnos adquieran estrategias lectoras que los ayuden a ir más allá del texto que deben comprender hoy, a fin de lograr la independencia cognitiva que les permita transferir y aplicar tales estrategias en futuros contextos.

La Ingeniería en Agrimensura no es la excepción. Los estudiantes y profesionales de este área necesitan, a menudo, acudir a bibliografía escrita en inglés ya sea impresa o en la web. Por ello, desde el proyecto "Remediación de Red Rural GPS utilizando EP GNSS UNSJ y OAFA" se convocó a los alumnos integrantes del mismo a realizar actividades de comprensión de textos en inglés de su especialidad con el fin de que adquirieran estrategias que los ayuden en el presente y en el futuro a acceder a una mayor cantidad de contenidos conceptuales de Agrimensura sin importar si están escritos en español o en inglés.

Si bien el objetivo final del presente trabajo es la traducción al español de dichos textos escritos en inglés, se comenzó por realizar actividades de comprensión para poder optimizar la adquisición de contenidos de Agrimensura y asegurar la mejor traducción posible. Por ello, se realizaron primero las tareas de instrucción en estrategias de comprensión lectora y luego se les propuso a los estudiantes un proceso de traducción de los textos seleccionados bajo la guía de los profesores a cargo.

Una vez realizada y controlada la traducción, sería subida a la página oficial de la Facultad de Ingeniería de la UNSJ con el objetivo de que cualquier persona pueda tener acceso a estos capítulos de Agrimensura traducidos al español en internet.

MARCO TEORICO

La presente investigación se ubica dentro del constructivismo, con el paradigma cognitivo, sociocultural y el aprendizaje significativo. Dentro del paradigma cognitivo, el autor más reconocido fue Piaget (1969), que resaltó la importancia de la interacción entre el sujeto y su realidad. El paradigma sociocultural, que surge a partir de Vigotsky (1993) (entre otros), fue más allá del aprendizaje como producto de esa interacción, para agregar la importancia del contexto en el que se produce esa interacción. (Casanueva, 2002).

Más tarde, Ausubel (1989) se nutrió de Piaget y Vigotsky para crear su teoría del aprendizaje significativo que se ubica dentro del paraguas constructivista. Dicha teoría afectó todos los ámbitos del aprendizaje, incluyendo la comprensión de textos, la cual es vista como: *“una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”*. (Díaz – Barriga y Hernández, 2005: 275)

En este proceso interactivo entre el texto y el lector, van Dijk y Kinstch (1983) proponen una clasificación de estrategias de acuerdo a los distintos niveles de representación del texto a saber: estrategias léxicas, proposicionales, microestructurales, macroestructurales y superestructurales.

Las estrategias léxicas son utilizadas por el lector al procesar el significado de las palabras. Las proposicionales son necesarias al procesar la relación entre palabras de una oración. Las

microestructurales sirven para procesar la coherencia entre oraciones consecutivas. Las macroestructurales funcionan al nivel de coherencia global en cada párrafo o en todo el texto. Las superestructurales funcionan al nivel de las relaciones globales entre las partes o secciones en las que está organizado el texto. Las estrategias léxicas, proposicionales y microestructurales son utilizadas para construir el texto base en el nivel local del texto. Si bien las macroestructurales y superestructurales también son utilizadas para construir el texto base, lo hacen en el nivel global del texto.

El primer paso del modelo semántico de van Dijk y Kinstch consiste en la construcción estratégica de proposiciones, que se apoya en los significados de las palabras, y se ve activada por la memoria semántica y las estructuras sintácticas de las cláusulas. De allí la importancia fundamental de las estrategias léxicas.

La interpretación semántica subyacente, la generación de significados posibles y los tipos posibles de palabras, así como también la estructura sintáctica general de la cláusula, afectan directamente al reconocimiento de palabras. Es decir, el reconocimiento de palabras depende del contexto en el que aparecen. Del mismo modo, la interpretación de una oración también depende del texto en el que se encuentra.

Como ya se ha anticipado, el reconocimiento de palabras implica procesos de arriba-a-abajo y de abajo-a-arriba que interactúan simultáneamente. Este proceso no es para nada simple ya que además de identificar letras y pistas lingüísticas, el lector debe ser capaz de valerse de niveles más globales de procesamiento del discurso para asignar significado a las palabras que contiene el texto. Sin embargo, si el contexto es capaz de ayudar al lector a generar las hipótesis sobre el significado de una palabra de manera correcta, la comprensión será más exitosa. Por el contrario, si el contexto falla, la comprensión resultará afectada. Es indispensable, entonces, fomentar en el alumno, además de estrategias de reconocimiento de pistas lingüísticas, estrategias para valerse del contexto en la asignación de significados a las palabras.

Inferir del léxico es una estrategia que implica variados subprocesos, o podríamos decir, subestrategias. Una subdivisión de esta estrategia léxica es la clasificación propuesta por Tamola (2003, p. 292-293). Su repertorio de estrategias está orientado hacia metodologías de

comprensión lingüística para que el alumno logre ser un lector experto y tiene en cuenta tanto las pistas que provee la palabra en sí misma como el contexto en el que ocurre.

La primera estrategia de Tamola es la actualización de matrices semánticas mediante la elaboración de mapas semánticos y grillas de análisis de rasgos semánticos. La segunda es la utilización del contexto. La siguiente es el análisis de palabras en segmentos significativos. La cuarta es el reconocimiento de palabras por relaciones funcionales, o por claves o pistas ortográficas, semántico-sintácticas. La última es la búsqueda de información conceptual fuera del texto y del diccionario mental. Esta clasificación será utilizada en el presente trabajo porque presenta un variado repertorio de estrategias que apuntan a la comprensión del léxico como base para la comprensión del texto.

Swan (1997 en Nation, 2001) propone una estrategia muy útil para estudiantes principiantes de una lengua extranjera. Ella postula que este tipo de estudiantes tienden a comparar y equiparar vocablos de la lengua meta y de la lengua madre que se parecen entre sí. Swan está de acuerdo con la aplicación de esta tendencia natural ya que en la mayoría de los casos es efectiva. Cuando dos palabras en distintas lenguas se parecen, probablemente, tienen el mismo significado. A partir de esto, elaboró la hipótesis de la equivalencia que consiste en “considerar todo (palabras de la L1 y la L2) lo mismo a menos que haya una buena razón para no hacerlo”. Sin embargo, el docente deberá ayudar a los alumnos a elaborar estrategias que permitan distinguir cuándo dos palabras que se escriban iguales o similares de distintas lenguas significan lo mismo (cuando son cognados) y cuándo no (cuando son falsos cognados).

La experiencia docente indica que además de la dificultad en decodificación de palabras, los alumnos demuestran dificultad en la decodificación de frases verbales⁷⁵ (verbos que están compuestos por un verbo más una o dos preposiciones) y expresiones idiomáticas. Esto es natural y esperable, ya que la mayoría de estos elementos léxicos son semánticamente opacos y no se avienen al análisis ni la deducción del significado a partir del significado de sus partes. Por esto, y ya que la mayoría de los textos poseen ejemplos de este tipo de estructuras gramaticales, resulta indispensable poseer estrategias de identificación y deducción de significado en esos casos. Por lo tanto, se intentará instruir a los alumnos en dichas estrategias para lograr una buena comprensión.

⁷⁵ Esta terminología es la traducción que tradicionalmente se ha adoptado en el español para “phrasal verbs” (Bruton y Ramírez, 2001)

Cuando todas las estrategias léxicas nombradas anteriormente resulten todavía insuficientes y no se haya alcanzado el nivel de comprensión deseado, los diccionarios representan una buena manera de fomentar la comprensión y el aprendizaje de palabras desconocidas. Los alumnos necesitan aprender a utilizarlo correctamente ya que el uso del diccionario bilingüe puede incluso obstaculizar la comprensión si el usuario no sabe seleccionar el sentido más adecuado al contexto de la lectura, pero también puede ser una herramienta de gran valor cuando se lo usa de forma eficiente. Sin embargo, el lector experto aprovecha esta herramienta pero nunca dependiendo de él en su totalidad. Sólo lo utiliza cuando ha agotado las demás estrategias de inferencia de significado (Nation, 2001).

Por todo lo expuesto anteriormente, creemos que las estrategias léxicas representan un punto de partida hacia las demás estrategias puesto que, sin un adecuado manejo del léxico, difícilmente podremos ayudar al alumno a alcanzar niveles estratégicos más avanzados.

Sin embargo, mientras se procesa el léxico también se procesan oraciones, párrafos y el texto en su conjunto. Como consecuencia, resulta poco productivo desde el punto de vista metodológico fomentar estrategias léxicas sin ejercitar estrategias proposicionales, microestructurales y macroestructurales.

Al realizar tareas de instrucción de estrategias en todos los niveles, se pretende que los estudiantes comprendan el texto antes de traducirlo con el objetivo de que esa traducción sea lo más correcta posible. Al traducir, lo más importante es, primero, captar la idea del texto ya que lo que se traduce son ideas, no palabras sueltas (Orellana, 1990). Lo esencial es expresarlas de la manera más apropiada. Al traducir, el objetivo es recrear el texto y sus detalles de tal forma que se repita lo que dice sin alterar su contenido ni olvidar ningún concepto.

Según Elorza Amorós (2005) la traducción puede facilitar el aprendizaje de las destrezas que componen "la competencia comunicativa especializada", las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Fraile, E. 2008). De esta manera, se intenta proporcionar al alumno herramientas como la instrucción de estrategias de aprendizaje y tareas de traducción para lograr su autonomía a la hora de comprender textos específicos escritos en inglés.

Cuando hablamos de estrategias de aprendizaje, nos referimos tanto a las directas como a las indirectas (Oxford, 1990), ya que ambas son indispensables para comprender un texto correctamente. A menudo, los docentes se concentran en las estrategias directas, tales como estrategias cognitivas o de memoria, y dejan de lado estrategias indirectas, tales como el aspecto afectivo y el trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, la baja autoestima con respecto a la capacidad de aprender el idioma Inglés que se evidencia en muchos alumnos, hace indispensable la intervención del docente para apoyarlos y alentarlos a trabajar con optimismo.

METODOLOGÍA

- Informantes

Se trabajó con 9 alumnos de la carrera de Ingeniería en Agrimensura que pertenecían a 4° y 5° año y que formaban parte del proyecto "Remediación de Red Rural GPS utilizando EP GNSS UNSJ y OAFA" a cargo de Dr. Ing. Hernán Alvis Rojas. Se invitó a todos los alumnos de los últimos años de cursado y éstos 9 fueron los que aceptaron la propuesta.

Con el objetivo de ampliar el campo de acceso a bibliografía específica del área, se incluyó dentro del proyecto la posibilidad de realizar tareas de comprensión de textos escritos en inglés. Todos los alumnos ya habían rendido y aprobado Inglés I de la carrera. Por lo tanto, se partió de la base de que tenían, al menos, conocimientos mínimos del idioma en el área de comprensión lectora.

- Materiales

Los textos seleccionados eran capítulos de dos libros de Agrimensura nuevos y que aun no están traducidos al español. Los libros son "Engineering Surveying" y "Plane and Geodetic Surveying". Mientras los textos están escritos en inglés, las actividades fueron realizadas en español; tanto las consignas como las respuestas. De esta manera, los estudiantes podían ir acercándose a la traducción de los capítulos gradualmente.

- Actividades

Los alumnos formaron tres grupos de tres integrantes cada uno con el objetivo de que pudieran interactuar entre si y ayudarse mutuamente. Esta decisión fue clave para animarlos a trabajar en las traducciones ya que al comienzo del proyecto, expresaban temor a los textos de tan alto grado de especificación en la Ingeniería en Agrimensura. Aun cuando esta ansiedad fue disminuyendo, fue necesario alentarlos durante todo el proceso, especialmente cuando se enfrentaban a frases o estructuras muy complejas.

Los textos trabajados fueron repartidos según lo indica el cuadro.

GRUPO	LIBRO	CAPÍTULOS
1	Engineering surveying	2 y 3
2	Engineering surveying	4 y 7
3	Plane and Geodetic surveying	2 y 10

Durante la instrucción de estrategias lectoras, los estudiantes asistieron a una clase semanal de dos horas reloj con la profesora de inglés en la sala de computación durante dos meses. Los libros y las actividades realizadas fueron enviados por correo electrónico.

Las actividades estuvieron orientadas a las distintas estrategias textuales propuestas por Van Dijk y Kinstch. Los alumnos debieron realizar los siguientes ejercicios de acuerdo con la estrategia que se pretendía instruir.

Estrategia	Tipo de ejercicio
Léxica	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir el acepción correcta de una palabra - Identificar cognados y falsos cognados - Seleccionar antónimos y sinónimos - Investigar afijos

	<ul style="list-style-type: none"> - etc
Proposicional	<ul style="list-style-type: none"> - Completar verdadero o falso - Contestar preguntas - Corregir oraciones - etc
Microestructural	<ul style="list-style-type: none"> - Completar oraciones - Contestar preguntas - etc
Macroestructural	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideas principales y secundarias - Realizar resúmenes de párrafos y de secciones de los capítulos - Redactar la idea general del capítulo - Completar esquemas - Realizar inferencias - etc
Superestructural	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las partes del texto (título, subtítulo, párrafos, esquemas, etc) - Indicar en qué tipo de discurso puede aparecer el texto - etc

Al culminar la instrucción de estrategias, los alumnos participantes del proyecto, siguieron asistiendo a clases semanales para realizar la traducción con la guía de los profesores. Una vez que terminaron la traducción, la enviaron al correo electrónico de los profesores, quienes revisaron y comentaron las traducciones y volvieron a reenviarla a los alumnos para que pudieran detectar sus errores y reflexionar acerca de ellos.

A modo de cierre formal del proyecto los alumnos y profesores integrantes se reunieron para expresar sus vivencias durante el mismo. Se trató de un intercambio oral acerca de las ventajas y desventajas que cada uno podía detectar del proyecto.

RESULTADOS

Con respecto a la primera etapa del proyecto que corresponde a la instrucción de estrategias de comprensión lectora, los alumnos pudieron realizar las tareas previstas de manera correcta en la mayoría de los casos. En esta etapa, fue posible detectar algunos errores de comprensión por parte de los alumnos y los docentes estuvieron guiándolos y apoyándolos en todo momento. Fue clave el hecho de tener clases semanales en donde los alumnos pudieran expresar sus dudas y obtener una respuesta cara a cara por parte de los docentes.

Por otro lado, tener la posibilidad de trabajar en la sala de computación ayudó a motivar a los alumnos. Como tenían fácil acceso a internet, supieron aprovechar muchos recursos que éste brinda, como por ejemplo, la traducción automatizada. Si bien, fue necesario guiarlos y controlar el uso que hacían de la misma, fue de gran ayuda y agilizó los tiempos de manera determinante. Los traductores automatizados que ofrecen internet han ido mejorando poco a poco y si bien aun quedan detalles para revisar, probaron ser muy útiles en este trabajo de investigación. De todas maneras, el trabajo de los alumnos estuvo siempre bajo la lupa de los profesores a cargo.

Así, la tecnología sirvió de punto de motivación, según lo expresaron los propios estudiantes que pertenecen a una generación en la cual el internet y las computadoras están presentes en muchos aspectos de sus vidas. Es en este punto en donde este proyecto parte de lo que los alumnos saben hacia lo que no saben según el aprendizaje significativo de Ausubel. Se

parte del uso de la tecnología para el aprendizaje de contenidos nuevos del inglés con fines específicos.

Durante la etapa de traducción, los alumnos resaltaron la importancia de la instrucción de estrategias recibida anteriormente para abordar los textos en detalle. Expusieron que fue muy útil ya que los ayudó a detectar algunas falencias de la traducción automatizada y la importancia de comprender el texto original escrito en inglés para poder traducirlo al español.

También destacaron la guía de los profesores a cargo del proyecto ya que existen términos muy específicos de la especialidad, cuya traducción no siempre se encontraba en diccionarios y/o herramientas de internet. Por lo tanto, era necesario discutir sobre estos términos e investigar en profundidad para traducirlos de la mejor manera posible.

Cabe mencionar que al momento de traducir, los alumnos no solo fueron guiados con la traducción automatizada que provee internet sino también con la utilización de diccionarios bilingües online. Existen varias opciones disponibles y se les enseñó las ventajas de utilizarlos como herramienta para traducir y complementar la traducción automatizada.

Con respecto a la reunión final que se realizó luego de haber concluido con la etapa de traducción, se pudo observar que fue un momento muy enriquecedor, ya que los estudiantes expresaron que había sido muy interesante trabajar en el proyecto y pudieron tener acceso a bibliografía nueva, específica y en inglés. Además, se sentían útiles y valorados ya que sus traducciones serían subidas a la página oficial de la facultad. Para los alumnos, los capítulos traducidos de textos técnicos son la prueba visible de que es posible este trabajo de comprensión y traducción y ayuda a otros alumnos de la especialidad no sólo a animarse a realizar este tipo de tareas sino también a tener la posibilidad de acceder a más textos técnicos en español,

Para los docentes también fue todo un desafío y representó una nueva oportunidad de enseñar pero también de aprender de los alumnos a partir de sus dudas e inquietudes.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado esta experiencia, se puede concluir que:

- La instrucción de estrategias de lectura puede ayudar a mejorar la comprensión y optimizar la traducción.
- El proceso de traducción puede facilitar el aprendizaje del inglés con fines específicos.
- Es posible motivar a los alumnos a leer y comprender textos específicos en inglés a partir de estrategias afectivas.
- La tecnología es un gran aliado para motivar a los alumnos a emprender nuevas tareas de aprendizaje.
- La traducción automatizada puede ser de gran ayuda para la traducción en clase siempre y cuando esté supervisada por el docente.
- Los diccionarios bilingües online son muy útiles para complementar la traducción automatizada.
- El aprendizaje colaborativo ayuda a los alumnos a superarse y obtener el máximo provecho de las tareas propuestas en clase.

Posiblemente se debe conocer más sobre la manera de generar prácticas educativas donde se tenga en cuenta la importancia de la instrucción de estrategias de lectura y la traducción como aliados para el aprendizaje del inglés con fines específicos. Actualmente, es el desafío de los docentes lograr motivar a sus alumnos a leer y comprender con autonomía textos de su especialidad escritos en inglés como así también de utilizar las herramientas de traducción que ofrece internet con un buen criterio de selección de contenidos. Será necesario, entonces, realizar más trabajos de investigación en donde los alumnos se animen a enfrentarse a textos en inglés de su carrera utilizando distintas metodologías que los ayuden en el proceso y logren la tan ansiada autonomía al momento de leer bibliografía específica.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa (3ª ed.)*. México, D.F.: Editorial Trillas.

CASANUEVA, Patricio (2002) *Evaluación Educacional Formadora* disponible en <http://www.monografias.com/trabajos14/evaeduca/evaeduca.shtml>

CUBO DE SEVERINO, L (2000) "¿Cómo aprendemos un texto escrito?" En Cubo, L et. al. *Leo pero no comprendo*, Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNC

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. (2005) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2º edición. México: McGraw-Hill.

ELORZA AMORÓS, Izaskun. (2005). *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y autoevaluación*. Salamanca: Colección Vitor. Universidad de Salamanca. (Formato CD, 548 páginas), ISBN 84-7800-506-4. Disponible en: <http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/75053/1/84-7800-506-4.PDF>

FRAILE, Esther F. (2008). Reseña "Aspectos de la didáctica del inglés para Fines Específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación" de Izaskun Elorza Amorós. *Ibérica*, 15, pp. 177-181. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos: Cádiz, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287024060011>

GASS, Susan M. – Selinker, Larry (2001) *Second Language Acquisition. An introductory course*. Segunda edición. Londres: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

HUTCHINSON, Tom y WATERS, Alan (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

PARKINSON de SAZ, Sara. (1984) *Teorías y Técnicas de la traducción*. Boletín AEPE Nº 31. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_31_16_84/boletin_31_16_84_11.pdf

JHONSON, Aylmer (2004) *Plane and Geodetic surveying- The management of control networks*. Londres: Spon Press.

JONES, Beau Fly et al. (1987) *Estrategias para enseñar a aprender*. Estados Unidos de América: AIQUE.

LARSEN-FREEMAN, Diane y Long, Michael (2001) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benitez Perez). Gredos.

NATION, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.

O'MALLEY, J. Michael y CHAMOT, Anna Uhl. (1990) *Learning strategies in second Language Acquisition*. Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

ORELLANA, Marina (1990) *La traducción del inglés al castellano. Guía para el traductor*. Editorial Universitaria S.A.

OXFORD, Rebecca (1990) *Language Learning Strategies*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.

PIAGET, J. e Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the child*. New York: Basic Books, 1969.

POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles. (1999). *El aprendizaje estratégico*. España: Aula XXI/Santillana.

SÁNCHEZ, Jesús y SANTOS Isabel (2004) *Vademécum para la formación de profesores*. España: Sociedad general española de librería.

SCHOEFIELD, W. y BREACH, M (2007) *Engineering surveying*. Reino Unido: Elsevier Ltd.

SWAN, M. (1997). *The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use*. En N. Schmitt y M. Mc Carthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.

TAMOLA, D. (2003). *Desarrollo de estrategias léxicas*. En: L. Cubo et. al. *Leo pero no comprendo* (pp. 289-330). (4ª ed.). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNC. P.

VAN DIJK, T y KINSTCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.

VIGOTSKY, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. En L. S. Vigotsky (Ed.), *Obras escogidas (vol. II)*. Madrid: Visor.

Enseñanza universitaria y transformaciones en la producción, circulación y apropiación del conocimiento. Estudio de propuestas de enseñanza tendientes a favorecer los procesos de afiliación estudiantil de cátedras de primer año de la universidad

- ❖ **GLENDAMORANDI** | glenda.morandi@gmail.com
- ❖ **MÓNICA ROS** | mgros68@gmail.com
- ❖ **ANDREA IOTTI** | andrea_iotti@yahoo.com.ar
- ❖ **CHARIS GUILLER** | charisguiller@yahoo.com.ar
- ❖ **DÉBORA ARCE** | debiearce@hotmail.com
- ❖ **ANA UNGARO** | anamungaro@yahoo.com.ar
- ❖ **EVA MARIANI** | evamariani6@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En el marco de los procesos de ampliación de la democratización de la educación, nos interesa reflexionar sobre los modos/sentidos que asumen las prácticas asociadas a la distribución equitativa del saber y del conocer, específicamente en el ámbito universitario; como así también las estrategias y dispositivos que generan condiciones que permiten la construcción de instituciones inclusivas donde diversos sujetos sociales se integran, participan, transforman y se transforman en torno de la producción y apropiación de conocimientos.

En la últimas décadas la masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general se ha visto interpelada por la emergencia de nuevos sujetos que integran el espacio universitario, y se han ido desarrollando dispositivos

y políticas institucionales tendientes a dar respuesta al sostenimiento de estos procesos, y que apuntan a la inclusión de sujetos históricamente excluidos por las prácticas institucionales y pedagógicas desplegadas en el interior de las instituciones universitarias. Algunos de estos dispositivos remiten a los programas de orientación y tutorías en los primeros años, los de ingreso y articulación con la escuela secundaria; las estrategias de fortalecimiento y promoción del egreso, así como las que promueven la recuperación y retorno de los estudiantes a la universidad.

El presente proyecto se focaliza en una zona de indagación que ha sido menos explorada en el marco de este escenario, que es el de las transformaciones que han ido operando las propias prácticas de formación universitaria, desde las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad. En efecto, del diagnóstico realizado en algunos trabajos que abordan el tema, se menciona que buena parte de los dispositivos que intervienen desde el ámbito institucional o se colocan en los “bordes” del curriculum, no logran impactar en el núcleo duro de las lógicas mediante las que las universidades contribuyen a generar procesos de exclusión. Puede señalarse, en este sentido, como los modos en que tradicionalmente se estructuran los Planes de Estudio de las carreras universitarias, articulados en disciplinas, que ofrecen en los primeros años de la formación un conjunto de saberes básicos con escasa o nula relación con la profesión en la que un estudiante aspira a formarse, y que presentan importantes grados de abstracción y descontextualización del conocimiento, constituyen uno de los obstáculos fundamentales que opera en la desarticulación del estudiante con la propuesta de formación. Sin embargo, los programas que explícitamente se encuentran dirigidos a la transformación de las situaciones de desafiliación o exclusión suelen operar desde un universo de dispositivos tendientes a compensar capacidades o habilidades de los estudiantes o a apoyarlos en las dificultades que se les presentan en la adquisición de estos saberes, sin intervenir en la dimensión curricular o didáctica presentes en la construcción del problema.

Recuperar las estrategias y experiencias que efectivamente han venido construyendo desde propuestas de enseñanza de cátedras y/o equipos docentes que se han interrogado acerca de su papel en la asunción de los desafíos que supone la transmisión de conocimientos en el contexto actual, entendemos que constituye un aporte fundamental a la producción de

saberes pedagógicos en el ámbito universitario, y para la promoción de procesos formativos que garanticen el acceso a la educación superior como derecho.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las propuestas de enseñanza de las cátedras de los primeros años de la universidad que tienden a favorecer la inclusión/ afiliación de los estudiantes en tanto estrategias de respuesta a los modos peculiares en que comprenden y conceptualizan las problemáticas que identifican en el primer tramo de las trayectorias de formación universitaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relevar estrategias y dispositivos en las propuestas de enseñanza de las cátedras de primer año de la Universidad Nacional de La Plata que han introducido modificaciones construidas como respuestas a problemáticas vinculadas con los procesos de afiliación estudiantil.

- Identificar las lecturas construidas por las cátedras acerca de los sentidos de la formación universitaria, de los vínculos con el conocimiento y de los sujetos, que orientan la reconfiguración de las estrategias en el primer año.

- Indagar las maneras en que los docentes visibilizan y conceptualizan las dificultades que presentan los alumnos al comienzo de sus carreras universitarias.

- Identificar transformaciones en los micro espacios cotidianos de los procesos formativos del primer año, en tanto estrategias de inclusión/afiliación de los estudiantes.

- Identificar cómo se tensionan las nuevas estrategias con aspectos constitutivos de las formas tradicionales de estructuración de la enseñanza universitaria.

METODOLOGÍA

La presente investigación se constituye como un estudio exploratorio respecto de los sentidos y prácticas emergentes en los procesos de formación universitarios. Focaliza el análisis de las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas

inclusivas en la Universidad. Este análisis se orienta, al mismo tiempo, a la comprensión de los sentidos e interpretaciones que los equipos docentes construyen respecto de los desafíos de la enseñanza universitaria y que configuran el marco en que las prácticas cotidianas se reconfiguran y transforman.

Se enmarca como un estudio de carácter exploratorio aunque pueda contener algunos elementos descriptivos (Hernández Sampieri et al., 2006) puesto que, como se desprende del apartado sobre el aporte original de este proyecto de investigación, si bien existen indagaciones sobre las transformaciones que se han producido en las prácticas de formación universitaria, son escasos los estudios centrados en el análisis de las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad.

Al mismo tiempo, al centrarse en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, ámbito institucional de desempeño del equipo investigador, la indagación asume un compromiso en el proceso de producción de conocimiento vinculado a la relevancia de su aporte a la comprensión de los procesos de formación en la universidad y su contribución al desarrollo de políticas institucionales, estrategias de enseñanza y prácticas docentes en los primeros años de las carreras de grado de la Universidad.

El proyecto asume una perspectiva teórico-epistemológica inscripta en un enfoque cualitativo de investigación, es decir, aquel que "... utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (Hernández Sampieri et al., 2006: 8). Ello supone concebir a la investigación como un proceso de construcción de conocimiento que no es neutral, sino que supone la implicación del investigador en un trabajo de exploración de la realidad que supone el acceso a la descripción de fenómenos que son contrastados con herramientas teóricas que posibilitan su análisis. De este modo, se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados, que consisten en obtener las perspectivas de los sujetos y comprender sus prácticas y las relaciones que establecen. En otras palabras, el enfoque cualitativo se basa en una perspectiva interpretativa centrada en la comprensión del significado de prácticas y discursos sociales.

En consecuencia, la perspectiva metodológica asumida supone como intencionalidad fundamental la comprensión de la realidad social que estudia. El énfasis se centra por tanto en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica que permita la generación de teoría como resultante de un proceso de interpretación que se apoya en un proceso de “objetivación de la cotidianeidad”. En ese sentido, entendemos por objetivación, desde un punto de vista metodológico, “... la incorporación de la reflexividad en los procesos de investigación o estudio de un determinado campo problemático. Ello supone ejercer la duda y en consecuencia la crítica tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la construimos como objeto de estudio” (Ahilli, E. “Investigación y formación docente”. Laborde Ed. Rosario, Argentina. 2001). Los procesos de objetivación permiten la identificación de “núcleos clave” de las prácticas, entendidos como un “constructo analítico” que permite reunir y vincular distintos tipos de datos, a partir de la construcción de nexos entre información dispersa y fragmentada y de la jerarquización posibilita su enmarcación teórica.

La perspectiva de estudio recupera la intención de acceder a las prácticas, estrategias y dispositivos que las cátedras configuran como estrategias educativas inclusivas en la Universidad a partir de la recuperación de las situaciones cotidianas, de lo no documentado, de los modos tácitos de conocimiento que los sujetos producen en su vida diaria, intentando allí identificar recurrencias, tendencias, al mismo tiempo que dimensiones heterogéneas y contradictorias. Este proceso implica situar el conocimiento producido en tanto “interpretación” que deviene de la lectura de los datos desde un lugar teórico-metodológico desde el cual parte el investigador.

Al mismo tiempo, la investigación supone la indagación de los sentidos y lecturas que los sujetos docentes y estudiantes construyen en torno a los procesos de transmisión de conocimiento, sus contextos, transformaciones y desafíos. Ello supone como resolución empírica el acceso a los discursos sobre las condiciones de la experiencia, como modo de poner en diálogo las prácticas concretas y el pensamiento y reflexión que los sujetos construyen sobre ellas.

En este marco, podemos situar al discurso que el docente construye y sostiene sobre su tarea como complejo, en tanto se representa a sí mismo y a su lectura de las prácticas, al mismo

tiempo que se reconoce en otros discursos, y al reconocerse se incluye en el marco de las prácticas discursivas. De este modo, el acceso al texto que éste construye implica situar al lenguaje no exclusivamente en un plano lingüístico, sino inscripto siempre en una situación social, en los procesos de negociación de discursos sociales e institucionales que en el contexto universitario se construyen en relación a la enseñanza y a las tensiones y reconfiguraciones que plantean los procesos de inclusión y democratización de la universidad.

Desde el enfoque del análisis crítico del discurso, éste se concibe como una práctica social articulada con otras prácticas que se suceden en un cierto momento y lugar. En este sentido, el sujeto al producir un discurso construye una representación de los fenómenos a los que refiere y una relación particular con su interlocutor, además de expresar su propia subjetividad. Al hacerlo recupera discursos previos que circulan socialmente.

En este marco el proceso de análisis de la información utilizará como marco general el análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003; Fairclough, 2008; Fairclough, 1992) que entiende a los discursos como elementos constitutivos de las prácticas sociales y, a su vez, como elementos constituidos por ellas. En palabras de Fairclough: “Considerar el uso lingüístico como una práctica social implica, en primer lugar, que es un modo de acción (Austin 1962; Levinson 1983), y, en segundo lugar, que siempre es un modo de acción situado histórica y socialmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de ‘lo social’ (su ‘contexto social’) – que está configurado socialmente, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social –” (2008: 172).

El análisis crítico del discurso refiere, entonces, a un determinado análisis discursivo que se propone indagar en las relaciones de causalidad entre prácticas discursivas, eventos y textos, por un lado, y estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios, por el otro, “para investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía” (Fairclough, 2008: 174).

Desde este enfoque serán analizados tanto los documentos como los discursos de los entrevistados y de los estudiantes participantes en los grupos de discusión. De este modo, es posible comprender cómo en los discursos de estos actores sociales circulan sentidos que

forman parte de otros discursos hegemónicos acerca de las prácticas formativas en educación superior y de los procesos de afiliación estudiantil en la universidad y cómo estos se entrecruzan con sentidos emergentes.

UNIDADES DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La resolución empírica de la investigación supone el acceso, como unidades de análisis, a estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad en los primeros años de las carreras de grado. Al mismo tiempo, configuran unidades de análisis los discursos que los docentes involucrados en dichas prácticas sostienen respecto de su experiencia docente, sus sentidos formativos; las perspectivas pedagógico-didácticas que las estructuran, así como los contextos que las interpelan. Finalmente, también los discursos a partir de los cuales los estudiantes reconstruyen su tránsito por las prácticas educativas universitarias narrando una experiencia en la que se evidencian los modos en los que se articulan, encuentran y desencuentran los dispositivos institucionales y sus condiciones de existencia.

En relación a la selección de las estrategias y dispositivos de enseñanza que serán objeto de análisis, la cátedra se define como unidad de recorte empírico, dado que configura el modo organizativo central en el que se estructuran y desarrollan las prácticas de enseñanza en el nivel universitario. Las cátedras seleccionadas posibilitarán el desarrollo de una indagación “en casos”. Ello no implica que las cátedras sean los casos de análisis, sino que las mismas recortan el universo de prácticas, dispositivos pedagógicos, sujetos docentes y estudiantes que constituirán el universo de análisis.

Considerando la perspectiva epistemológica-metodológica antes descrita, no se considera pertinente la construcción de un muestreo probabilístico, sino intencional. Los casos se identificarán a partir de un muestreo en cadena o por redes (“bola de nieve”): “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez obtenidos sus datos, los incluimos también” (Hernández Sampieri et al., 2006: 567). De esta manera se seleccionará a las primeras cátedras a partir de una entrevista exploratoria con secretarios académicos de

diversas facultades de la UNLP y con coordinadores de programas que –como los mencionados en apartados anteriores- tienen por objetivo trabajar sobre los procesos de afiliación estudiantil para fortalecer el acceso a la educación superior como derecho.

El muestreo y selección de los casos se guiará por un criterio de agrupamiento en el que resulta relevante enmarcar su pertenencia disciplinar e institucional, de modo de arribar finalmente a la selección de un conjunto abierto de cátedras que pertenezcan a dos facultades de la UNLP que representen diferencias significativas en términos de su anclaje disciplinar y sus perfiles de formación. Ello, en tanto se considera relevante poder construir una perspectiva histórica y contextual de las propuestas en análisis en las peculiaridades de las disciplinas y especialidades en cuestión, las tradiciones e historias institucionales y los estilos de docencia en que las mismas se desarrollan.

Los instrumentos de relevamiento de información relativa a las estrategias y dispositivos de enseñanza suponen la búsqueda de material documental (programas de asignaturas), el análisis de dispositivos pedagógicos específicos (materiales didácticos, guías de trabajo, aulas web, software educativos, instrumentos de evaluación, entre otros) y la realización de observaciones no participantes de espacios de enseñanza en el marco de las propuestas pedagógicas de las cátedras seleccionadas. Resulta importante a los fines de abordar la dimensión histórica y contextual de dichas prácticas, el relevamiento de documentos institucionales (planes de estudio, documentos de diagnóstico institucional, programas institucionales de inclusión y seguimiento de estudiantes, entre otros) que den cuenta de políticas académicas que sostienen las facultades en las que se desarrollan los casos en análisis.

En relación a las unidades de análisis relativas a los discursos se realizará un muestreo intencional para la selección de docentes que forman parte de las cátedras definidas como marco de análisis de las experiencias y de los estudiantes que las transitan. El criterio de selección de los docentes se guiará por un criterio de muestreo teórico que permita la conformación de una muestra diversificada en términos de antigüedad en la tarea docente, antigüedad en la cátedra, variedad de funciones (Profesores, Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes) dentro de la estructura de cátedra y nivel de dedicación a la tarea docente. Se realizarán entrevistas semi-estructuradas (Hernández Sampieri et al., 2006) que procurarán

abordar dimensiones significativas de la experiencia docente que ellos construyen en la puesta en acción de las estrategias y dispositivos pedagógicos en análisis. Se procurará relevar las construcciones que los docentes construyen en relación a los estudiantes, de sus modos de transitar los espacios académicos y de las estrategias y dispositivos que idearon para favorecer la afiliación estudiantil de aquellos.

Finalmente, se llevarán a cabo grupos de discusión con estudiantes que han transitado las experiencias en análisis (Hernández Sampieri et al., 2006). El desarrollo de esta estrategia tiene una finalidad exploratoria vinculada a conocer qué sentidos producen y cómo transitan las experiencias y dispositivos de enseñanza propuestos por los equipos docentes. Centralmente el relevamiento supone situar o poner en relación las lecturas o interpretaciones que los docentes realizan de las condiciones de las trayectorias estudiantiles con la “experiencia estudiantil” que remite a la recuperación de las prácticas de los sujetos y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido desde la singularidad de la subjetividad (Carli 2012).

RESULTADOS ESPERADOS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

1) Producir un relevamiento de estrategias de enseñanza favorecedoras de los procesos de inclusión/afiliación de los estudiantes universitarios, en el primer año de la trayectoria de formación.

2) Construir una tipología de las estrategias y experiencias de enseñanza relevadas en relación con las dimensiones de la formación universitaria que interpelan y buscan intervenir.

3) Elaborar un corpus conocimientos acerca de las problemáticas emergentes en los vínculos pedagógicos en los procesos de transmisión cultural en el marco universitario.

4) Arribar a la comprensión de las representaciones y de las prácticas de formación que se desarrollan en los primeros tramos de las trayectorias de formación universitaria, en su articulación y entramado con las transformaciones en los modos de producción, circulación y distribución del conocimiento en el escenario contemporáneo.

PLAN DE TRABAJO

En coherencia con el abordaje esbozado previamente y con el fin de posibilitar el desarrollo de los objetivos de producción de conocimiento propuestos, se explicitan a continuación las etapas de trabajo que permitirán su concreción:

Una primera etapa de trabajo estará destinada al relevamiento exploratorio, a partir de la búsqueda de material documental y realización de entrevistas en profundidad a actores del campo de las políticas académicas de la UNLP, tanto en el nivel central como en diversas Unidades Académicas. Esta etapa supondrá la construcción de una aproximación analítica general a las perspectivas institucionales que orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad.

Una segunda etapa de trabajo se focaliza, a partir de diversas estrategias de relevamiento (relevamiento documental, entrevistas, observaciones no participantes y grupos de discusión), en el análisis y comprensión de estrategias y dispositivos pedagógicos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas tendientes a la inclusión educativa, así como a la comprensión de los sentidos e interpretaciones que docentes y estudiantes construyen sobre las condiciones de estas experiencias. Con el fin de posibilitar la inmersión de los integrantes del equipo de investigación en las dimensiones institucionales, contextuales y singulares de estas experiencias las mismas supondrán el abordaje de una Unidad Académica por ciclo lectivo en el que se desarrolle la presente investigación.

Finalmente, la tercera etapa de trabajo se focaliza en el trabajo de comparación analítica, triangulación de fuentes de registro entre los diversos casos en análisis y construcción de aportes conceptuales y propositivos en relación con el problema de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Ahilli, E. (2001) *"Investigación y formación docente"*. Rosario, Argentina. Laborde Ed.

Achilli, E. (1987) *"La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro"* en *Cuadernos de Formación Docente, No 1*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Alliaud, A. - Duschatzky L. (comp., 1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Alliaud, A. (1991) *Los maestros y su historia: los orígenes de magisterio argentino*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina

Aparicio P. (2006) "Los jóvenes, educación y política de Juventud en Argentina. Restricciones y desafíos de la integración social en el contexto de la globalización" En: *Artículos arbitrados. Educere*. Año 9. Nro. 30. Universidad de los Andes. Venezuela. ISSN: 1316 – 4910.

Becher T. (1993) "Las Disciplinas y la identidad de los académicos", en *Rev. Pensamiento Universitario* N°1, noviembre, Buenos Aires.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata

Birgin A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Camilloni, A. (2012) *Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas*. *Revista Actualidad Pedagógica*. Universidad de La Salle. Colombia. Disponible en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/49/5>

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires Siglo XXI. Editores.

Carlino, P. (2007) *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Cuadernos de Psicopedagogía N° 4 UPTC Colombia ISSN 1794-9580*. Disponible en: http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/Psicopedagogia_4.pdf

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

Casco, M. (2005) *“Competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y afiliación discursivo-institucional”*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo (tesis de maestría).

Casco, Miriam (2007) *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina.

Casco, Miriam (2009) *Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad*. Revista Co-herencia Vol. 6, No 11 Julio - diciembre, pp. 233-260. Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887)

Clark, B. (1991) *El sistema de educación superior*. Nueva Imagen, México.

Chiroleu, A (2009) *“La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N.º 48/5.

Corona Berkin, S; Kaltmeier, O. (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.

De Alba, A. (1998) (comp.) *Posmodernidad y educación*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

De Sousa Santos B. (2005) *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dubet, F.:(2005) *Los estudiantes*, CPU-e. Revista de Investigación Educativa n°1, julio-diciembre. Disponible en línea www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf

Ezcurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fairclough, N. (2008) *“El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”*, en Revista Discurso & Sociedad, Vol 2(1) 2008, páginas 170-185.

García de Fanelli, A. – Jacinto, C. (2010) *Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias*. Revista Iberoamericana de Educación Superior.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill, México.

- Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación de la Nación- OEI.
- Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- Mollis M. (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Francia
- Naidorf, J y otros (2007) "La pertinencia social de la Universidad como categoría equivocada" En *Revista Nómadas*. Nº. 27. Universidad Central – Colombia.
- Ortega, F. (2011) (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones. Córdoba.
- Pierella, P. (2014) *El Ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional*. UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de universidades de América Latina y el Caribe
- Pierella, P. (2014). *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires - Argentina
- Puigross, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Paidós, Buenos Aires.
- Sigal, V. (1995) *El acceso a la Educación Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación - Secretaría de Políticas Universitarias.
- Tenti, E. (1993) "Universidad en crisis y campo intelectual, entre la autonomía y la excelencia". Entrevista en *En Rev. del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, año II, Nº 3, diciembre. Buenos Aires.
- Torfin, J. (1998). "Un repaso al análisis del discurso" en Buenfil Burgos (Coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza Valdés, México.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Gedisa, Barcelona.

Crítica jurídica y procesos de producción y reproducción de conocimiento alternativos

❖ **JOSÉ ORLER** | joseorler@hotmail.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Con sustento en tradiciones teóricas críticas respecto del Derecho, de la producción y reproducción de conocimiento en su campo, la tesis que intentaremos sostener expresa que un proyecto de educación en el campo del Derecho debe incorporar saberes legos, inicialmente no legitimados y de ruptura, que comiencen a revertir los procesos históricos de apoderamiento y despojo de saberes a la sociedad civil, y que aporten a una construcción alternativa del Derecho y a la disputa hermenéutica por su sentido, en el marco de las luchas concretas por los derechos y reivindicaciones de los colectivos sociales.

El desafío consiste en generar instancias que permitan permear los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho con aportes de luchas actuales concretas libradas por los colectivos sociales en la defensa de derechos económicos y sociales fundamentales, que explicitan la dimensión política del derecho, y que impulsan una hermenéutica de “frónesis”.

Se trata del concepto aristotélico desarrollado en su “Ética a Nicómaco”, de perfiles y límites difusos, del que rescatamos dos aspectos para nuestro análisis: por un lado, como saber construido en la alteridad, relativizando y excediendo al intérprete autorizado; por otro lado, como saber esencialmente transformador, que encuentra su razón en el interrogante por el modo de cambiar el estado de cosas.

En tal sentido, deseo compartir con Uds. una experiencia de elaboración de “Protocolos de Intervención” ante el accionar policial, y específicamente ante la detención policial de niñas, niños y adolescentes —prohibida por la ley pero formando parte habitual y cotidiana de las prácticas policiales en Argentina—; y de puesta en juego de tal producción de conocimiento en una experiencia áulica concreta, en un proceso de enseñanza y de aprendizaje específico —como forma de reflexión y puesta en cuestión de las propias prácticas educativas— que constituyen unas incipientes experiencias impulsadas con el énfasis expuesto en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, desde la Cátedra III de Introducción a la Sociología, y en el marco del Programa “Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas” también de esa Facultad, que constituyen punto de anclaje de las presentes parrafadas.

BREVE MARCO TEÓRICO

1.- Nuestro concepto de Derecho.

Partimos de una noción de *Derecho* como práctica discursiva específica que requiere ser considerada en sus historicidad, en sus aspectos ideológicos, en relación al poder y a la violencia que legitima, a su esencial papel instituyente en las sociedades contemporáneas y a su juridicidad de aptitud y acción creadora —portadora de una especial racionalidad legitimada y legitimante, y ocupando un lugar de privilegio en el imaginario colectivo—, que camina disimulando su interesada concepción del mundo con su camuflaje de universalidad y neutralidad, produciendo adhesión y acatamiento, en sutil elaboración de una complicidad que estrecha impunemente a dominadores, exegetas y dominados (Orler y Varela, 1998).

De trata de una concepción del Derecho superadora de limitados enfoques meramente represivos del mismo, que se levanta sobre la idea de su positividad, concibiéndolo como una urdiembre densa que encarna en el cuerpo social erigiéndose en principal agente de hegemonía (Correas, 2006).

Derecho que, al decir de Bourdieu y Teubner (2000) sólo admite ser dicho por las voces autorizadas, los legitimados dentro del campo —abogados, jueces, operadores del derecho en general—, quienes pugnan por ese “derecho a decir el derecho” sin interferencias ajenas.

Derecho que, por otra parte, se pone en juego y constituye las disputas en que se traduce buena parte de la conflictividad social, esencialmente en su instancia hermenéutica, sea como reflexión teórica, sea como prácticas jurídicas concretas.

2.- Una genealogía del campo del Derecho.

Dos momentos sucesivos y confluyentes se despliegan desde el fondo de la historia en el análisis que propongo, consolidando el despojo del conocimiento a la sociedad civil en el marco de los procesos históricos de división del trabajo social, con expresión acabada y efectos profundizados y resignificados en la modernidad configurada por el modo de producción capitalista: el “proceso de objetivación y monopolización de saberes”, y “el proceso de construcción disciplinar”.

El denominado “proceso de objetivación y monopolización de saberes” (Tenti Fanfani, 1981), va consolidando el conocimiento en manos de especialistas, vencedores en la lucha por el dominio del mismo, y a partir de allí, constituidos en sus absolutos detentadores.

Se trata de ese momento inicial en que, al trascender los saberes el dominio práctico y empírico merced a su sistematización, a la construcción de axiomas y postulados, y a la explicitación de métodos, la consecuencia es su apropiación por parte de ciertos individuos. Collins Randalls (1979) lo refiere como desposesión de saberes y culturas preexistentes.

Es la división entre “religiosidad práctica”, generalizada, común, y el saber religioso del sacerdote (Tenti Fanfani, ob.cit.), que en el campo del Derecho puede traducirse entre el saber jurídico general y el saber de los abogados, sumos sacerdotes del Derecho moderno, que encuentran su figura precursora en el *Advocatus* de la antigua Grecia, el *Bozero* de la España Colonial, y el *Tepantlato* del México anterior a la conquista de América por los españoles.

En el antiguo Egipto, en Babilonia, y en la India del Código de Manú, civilizaciones con sistemas de justicia muy desarrollados, no existieron los abogados ni especialistas análogos, y las partes llevaban adelante la defensa de sus propios intereses.

Sin embargo, en la antigua Grecia, la *advocación* se afianza como profesión cargada de prestigio y publicidad en la época de Pericles —“...en la antigüedad, cuando no había dramas

de Esquilo, Sófocles, o de los otros grandes autores de tragedias, los atenienses iban a los tribunales...”— (Bruner, 2002) y en el Siglo VI Solón la consideraba tal, siendo conocido el reglamento para su ejercicio que se atribuye al sabio. En la antigua Roma existió el *Collegium Togatorum* como agrupamiento de *los togados* que advocaban por otros, y el Código de Justiniano estableció muy minuciosamente sus requisitos y condiciones para el ejercicio. La primera referencia en español antiguo que se conoce es en las Siete Partidas de Alfonso el Sabio: “*Bozero es nome que razona por otro en juycio, o el suyo mesmo, en demandando o en respondiendo. E así nome, porque con boze e con palabra usa de su oficio*”. En nuestra América, en la civilización Azteca existió el *Tepantlato*, que abogaba por otros a cambio de remuneración (Mendieta y Nuñez, 1976; Kohler, 1959; entre otros).

En los tiempos que corren, es definitivamente el Derecho el campo en el que la percepción generalizada de saber técnico, inalcanzable para el común, se impone con la mayor fuerza y performatividad.

Los agentes del campo, aún con las contradicciones y matices que hacia dentro del mismo los distingue —disputas entre intérpretes e interpretaciones—, aparecen como los únicos autorizados a decir el Derecho frente a la gran mayoría de profanos quienes asumen apenas su reconocimiento.

De este modo, el proceso de diferenciación operado ha convertido el campo del Derecho en un espacio autónomo en el que se fragua y desde el que se emiten los discursos jurídicos dominantes, con una característica esencial: la de camuflar las relaciones de fuerza que consagra, produciendo adhesión y acatamiento.

Efectivamente, en la dominación material y simbólica que quienes poseen el capital jurídico asumen, el Derecho logra revestirse de “universalidad” y “neutralidad”, siendo su consecuencia directa la complicidad —tan inconsciente como duradera— de quienes lo padecen, residiendo allí su eficacia.

Por otro lado, el “proceso de construcción disciplinar” tal como lo refiere Foucault (1976), ubicando sus comienzos en el siglo XVIII. Afirma:

“...fue el siglo del disciplinamiento de los saberes, es decir, la organización interna de cada uno de ellos como una disciplina que tiene, en su campo de

pertenencia, a la vez criterios de selección que permiten desechar el falso saber, el no saber, formas de normalización y de homogeneización de los contenidos, formas de jerarquización y, por último, una organización interna de centralización de esos saberes en torno de una especie de axiomatización de hecho. Por lo tanto, ordenamiento de cada saber como disciplina y, por otra parte, exposición de esos saberes así disciplinados desde adentro, su puesta en comunicación, su distribución, su jerarquización recíproca en una suerte de campo o disciplina global que se denomina, precisamente, la ciencia..." (Pag. 111).

El autor analizó exhaustivamente el proceso de constitución de la ciencia y las disciplinas en la modernidad, advirtiendo que se produjo una metamorfosis en la gestión del conocimiento, que tuvo por efecto una selección, normalización, homogeneización, jerarquización y centralización del mismo, y que asumió su punto de anclaje en la apropiación de esos saberes por parte de las minorías que encarnaban el sistema de poder en esos tiempos.

El saber disciplinar se desplegó legitimado por la institución universidad —que para el autor, como otras instituciones, es la encargada de operar disciplinamiento, en su caso como control en la producción de saberes— que asumió función monopólica al respecto, y que se encargó desde ese momento de prohibir e invalidar toda producción que no provenga de su seno.

Posteriormente, ya entrado el Siglo XIX se profundiza la "confiscación de la autoridad epistemológica" en palabras de Marcela Mollis (2007), y se consolida la objetivación y monopolización de los medios de producción de bienes simbólicos en el marco de la expansión del modo de producción capitalista.

Efectivamente, continúa el proceso de desposesión de la sociedad civil en relación al conocimiento y su manipulación, atrayendo la academia todas las formas y tradiciones cognitivas que anteriormente residían en instituciones diversas y actores alternativos — asociaciones, bibliotecas, publicaciones no académicas, etc.—, y asumiendo la Universidad el poder legitimador para certificar conocimientos y habilitar el desempeño profesional (Myers, 1989).

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE ALTERNATIVOS

1.- Los Protocolos de Intervención

La reflexión que deseamos compartir en estas Jornadas está promovida por el siguiente interrogante: ¿de qué modo podemos construir unos tales procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho, con pretensiones de disruptividad⁷⁶?; o dicho de otro modo ¿de qué modo podemos incorporar saberes “legos”, excluidos, inicialmente no legitimados y de ruptura, en la disputa hermenéutica por el Derecho?. Estamos pensando en una producción de saberes jurídicos “de frónesis” que aporten a un uso alternativo del Derecho, en el que los agentes del campo académico rehúsen su protagonismo permitiendo asumir a los colectivos sociales su centralidad e indispensabilidad en esa producción, en el marco de la emergencia de las luchas que libran por sus derechos y reivindicaciones.

Nos referimos a una producción de saberes jurídicos que aporten a la disputa hermenéutica por el Derecho, de origen lego y colectivo, con pretensiones transformadoras y desplegadas en la acción.

Describiremos el intento de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje en tal sentido, en la *Cátedra III de Introducción a la Sociología* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del Programa *Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas*.

2.- La construcción de los “Protocolos de Intervención”

La detención de niños y niñas que en situación de calle luchan por su supervivencia cotidiana, contra la prescripción de textos legales novedosos y de avanzada que lo prohíben⁷⁶ en ejemplo de manual del “Estado prudente” que sabe combinar la universalidad del derecho con el empirismo realista (Ranciere, 2010) constituye una práctica policial habitual en Argentina —y particularmente en la ciudad de La Plata donde se puso en marcha

⁷⁶ Ley Nacional 23.849 de acogimiento por Argentina de la *Convención Internacional de Derechos del Niño*, incorporada luego a la Constitución Nacional por la Reforma de 1994; y posteriormente la Ley Nacional 20.061 y Leyes de la Provincia de Buenos Aires 13.298 y 13.634; que constituyen un plexo normativo de instauración del pomposamente llamado “paradigma de la Protección Integral”.

la experiencia que describimos— que es sistemáticamente denunciada por los Organismos de Derechos Humanos y los colectivos y movimientos sociales en general.

Se trata de una de las formas más injustas que asume la criminalización de la pobreza como lógica del sistema judicial, y de las tantas respuestas represivas emprendidas por un Estado sin respuestas sociales ni reales políticas de inclusión, administrador de los intereses de las clases dominantes, que potencia la tragedia de un modo de producción capitalista cada vez más desigual y con contradicciones de clase cada vez más expuestas.

Desde el aspecto jurídico, se trata de una más de las tantas instituciones y normativas de carácter garantista, que despliegan su letraedulcorada ajena y desentendida de prácticas exactamente opuestas a sus prescripciones, con escarnio y perjuicio para los más vulnerables. Prácticas que, por otra parte, son perfectamente visibles pues se desarrollan en cualquier esquina o calle céntrica o comercial de la ciudad, de donde la autoridad y los sectores más favorecidos de la sociedad, entienden necesario desalojar a niños mugrientos, maleducados y —muy probablemente— ladrones.

Por otra parte, para los militantes y ciudadanos activos no dispuestos a tolerar abusos e injusticias con los niños, constituye una verdadera prueba de valor esgrimir derechos y realizar control del accionar policial en esas instancias, en las que las probabilidades de terminar también en la comisaría, o involucrado con una causa abierta, o directamente reprimido y golpeado por interceder en el procedimiento de la autoridad competente.

Ante ello, desde el Programa *Niñez, Derechos Humanos, y Políticas Públicas* de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata⁷⁷, y en alianza con la Asamblea Permanente por los Derechos de la Niñez y otro centenar de organizaciones y colectivos sociales con militancia cotidiana y comprometida con la problemática de niñez en la ciudad, organizamos una serie de Talleres de reflexión y discusión sobre ese aspecto, que tuvieron por resultado, la elaboración de un *“Protocolo de Intervención ante la detención policial de niños, niñas y adolescentes”*.

⁷⁷ En el año 2011 me desempeñé como Coordinador del Programa. La dirección está a cargo de Carola Bianco.

Fueron muchas jornadas de participación y debates, con formato de Taller y con instancias asamblearias, en que militantes del campo social, vecinos, docentes y estudiantes de la Facultad a lo largo de varios meses fueron construyendo el mencionado "Protocolo".

El mismo, destinado a vecinos de la ciudad y particularmente a estudiantes y militantes, para el caso de presenciar la detención policial de niños o niñas en las calles de la ciudad, provee unos lineamientos generales de intervención, tendientes a impedirla y/o a impedir abusos por parte de la policía, con sustento en la normativa legal y teniendo muy especialmente en consideración la seguridad del detenido y de quien interviene.

¿Qué hacer ante el intento o consumación de la detención callejera de un niño o niña por parte de la policía?, ¿cómo actuar, tanto en la calle, en el patrullero, como posteriormente en la comisaría?, ¿qué actitud asumir?, ¿qué recaudos de seguridad debe tomar quien decide intervenir, previo a ello, durante la intervención y posteriormente a ella?, ¿cómo conciliar intervención eficaz con seguridad personal?, son algunos de los ejes tratados.

3.- Su incorporación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Ese "Protocolo de Intervención ante la detención policial de niños, niñas y adolescentes" es incluido en el programa cuatrimestral de la Asignatura "Introducción a la Sociología", Cátedra III, en el punto de la currícula correspondiente a "La promoción y protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes", convirtiéndolo en material de discusión y reflexión en la instancia áulica.

Se lo trabaja con los estudiantes, y con la presencia en calidad de invitados en el curso, de miembros del "Programa Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas" y de las organizaciones sociales que participaron de su construcción, en formato de talleres y alentando la reflexión y la discusión.

De este modo se intenta cumplir el objetivo de sensibilización de los estudiantes en problemáticas de Niñez, pero además brindando elementos formativos concretos en relación al tópico puntual que constituye parte de una producción de conocimientos no académica, construidos en el debate y la praxis política de los colectivos sociales y de su luchas por los derechos, y esencialmente, surgido como necesidad concreta de tales luchas y reivindicaciones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, la experiencia puntual descrita —pequeña y acotada por cierto— intenta rescatar un esfuerzo de construcción alternativa de procesos de enseñanza y de aprendizaje, en que la producción y reproducción de conocimiento en el campo del Derecho marcha desde la lucha social hacia el interior de la academia, desde la construcción de los colectivos hacia la instancia áulica, permeando los saberes de la tradición jurídica dogmática con saberes alternativos y de ruptura.

Los dos pasos que conforman la misma —producción de conocimiento e incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje— asumen esencialmente ese carácter colectivo que entendemos irreductible, cobrando significación en el contexto concreto de la lucha y movilización por la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes que distintas organizaciones sociales llevan adelante en nuestro país y nuestra ciudad, y promovido por necesidades directas de tales luchas.

Disputar el capital jurídico —decimos con Bourdieu y Teubner (ob.cit.)— a sus detentadores legitimados, es uno de los objetivos, intentando encontrar respuestas a los que siguen siendo nuestros interrogantes de partida, o en el peor de los casos, continuar blandiendo nuestras preguntas como banderas que impiden su soslayamiento:

¿Cómo construir unos tales procesos de enseñanza y aprendizaje de producción y reproducción de conocimiento en el campo del Derecho que aporten a revertir los procesos históricos de apoderamiento y despojo de saberes a la sociedad civil?, ¿cómo desarrollar construcciones alternativas de esos procesos que contribuyan en la disputa hermenéutica por el sentido del Derecho, en el marco de las luchas por los derechos y reivindicaciones de los colectivos sociales?

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (2001), Etica a Nicómaco, introducción, traducción y notas de José Luis Calvo Martínez. Madrid. Alianza Editorial,

Bourdieu P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires. Edit. Montessor

Bourdieu P. y Teubner G. (2000) *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Bruner, J. (2002) *La fábrica de historias*". Fondo de Cultura Económica.

Conde Gaxiola, N. (2009) "La idea de derecho y democracia desde la hermenéutica dialéctica transformacional", en *Revista Latinoamericana de Crítica Jurídica*, Nro. 28, México DF.

Correas O. (2004) *Teoría del Derecho*. México. 2004. Fontamara

Foucault, M. (1976), *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*, trad. Ulises Guiñazú, , Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Kholer L. (1959). *El Derecho de los Aztecas*, *Revista de Derecho Notarial de Mexico*, 1959.

Mendieta y Nuñez, L. (1976) *El Derecho Pre-Colonial*. Edit. Porrúa.

Mollis, M. (2007) "En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura", en *Perfiles educativos*, Mexico D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-CISE, N° 69.

Myers, J. (1989) "Antecedentes de la conformación del complejo científico y tecnológico, 1850-1958", en *La política de investigación científica y tecnológica argentina, historia y perspectivas*, Oteiza (ed)., CEAL, Buenos Aires.

Orler, J. y Varela, S. (2008) *Metodología de la Investigación científica en el Campo del Derecho*. La Plata. EDULP

Ranciere, J. (2010) *Momentos políticos*, Trad. Gabriela Villalba. Buenos Aires. Edit. Capital Intelectual.

Randalls, C. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. London. Academic Press Inc

Tenti Fanfani, E. (1981) "Génesis y desarrollo de los campos educativos", en *Anuies Revista de Educación Superior*.

Experiencias "en y desde" la formación docente en Educación Física: aportes de las asignaturas Deportes Regionales Estivales 1 y 2 en actividades de montaña

- ❖ **MÓNICA PALACIO** | monica.palacio@crub.uncoma.edu.ar
- ❖ **MÁXIMO SCHNEIDER** | maximo.schneider@crub.uncoma.edu.ar
- ❖ **EDUARDO LÓPEZ** | eduardohugo.lopez@crub.uncoma.edu.ar

Centro Regional Universitario Bariloche | Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

Las actividades físicas de trekking y de escalada son consideradas de alto valor educativo dentro de los contenidos de actividades en el medio natural (Ruiz Munera, 2004), (Winter, 2000) (Manzaneda Martínez, 2008) (Saez Padilla, 2008).

Para que estas actividades se den en un marco educativo y de seguridad es necesario poseer conocimientos de cartografía y uso de dispositivos de georeferenciación por una parte y por otra, para considerar los sectores de escalada como sector escuela, se debe equipar las vías de tal modo de garantizar la práctica con los anclajes de seguridad fijos. (Lloveras & Aguado, 1987). El presente trabajo recuperan las experiencias en relación al equipamiento y apertura de vías de escalada, así como las experiencias de utilización de dispositivos y programas de georeferenciación en el marco de la formación docente de profesores de Educación Física universitarios.

En el marco de las asignaturas Deportes Regionales Estivales 1 y 2 del Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche dependiente de la Universidad Nacional del Comahue (PEF-CRUB-UNCo) se llevaron adelante diversos equipamientos con anclajes fijos sobre vías de escalada en roca⁷⁸ (La colocación de los anclajes se realizó con un taladro a

⁷⁸ Para profundizar sobre contenidos de escalada y otros conceptos de montaña consultar (Moscoso Sánchez, 2003 y 2004) (Hattingh, 2001) (Hepp, Güllich & Heidorn, 2001) y (Zorrilla, 2000)

batería) y el relevamiento mediante GPS de sectores de trekking con y sin dificultad técnica. Dichos trabajos se realizaron en algunas zonas del Cerro López y Cerro Negro en el Parque Nacional Nahuel Huapi y en la zona de Villa Llanquín, distante unos 40 km al noreste de la ciudad de San Carlos de Bariloche. A partir del relevamiento con GPS se obtuvieron diversos y específicos waypoints y los tracks sobre los senderos de las zonas mencionadas. Esta información fue acercada a dos proyectos nacionales que tienen como objetivo la difusión de esta información adaptada para ser usada de forma libre en mapas ruteros, topográficos y náuticos de nuestro país, Chile, Bolivia, Paraguay y Uruguay. En el caso de de la información obtenida en la zona de Villa Llanquín y alrededores, aún no hemos enviado la información obtenida.

Estas actividades son positivas para el desarrollo de las materias y la formación de los futuros profesores, así como también a modo de contribución real hacia las personas con interés en la realización de actividades de Trekking y escalada en el medio natural.

En este relato de experiencias de cátedra sólo se presentan parte de lo desarrollado en este sentido durante los 25 años.

Algo de cronología y el porqué fue necesario el equipamiento en paredes de roca dentro del PEF CRUB-UNCo.

En el marco de las asignaturas Deportes Regionales Estivales 1 y 2 del Profesorado de Educación Física del CRUB-UNCOMA se llevó adelante el equipamiento de vías de escalada⁷⁹ y sectores de trekking con dificultad técnica⁸⁰.

En los meses de Abril de 2008 y 2009, se equiparon⁸¹ en la zona del Cerro López, Parque Nacional Nahuel Huapi tres vías nuevas para la práctica de escalada en roca y se mejoró el equipamiento de vías de escalada en roca en una zona cercana al Refugio López, ubicado a

⁷⁹ Se considera vía de escalada al itinerario que debe seguir un escalador para progresar en este caso en la pared de roca.

⁸⁰ Se considera trekking con dificultad técnica a la caminata de montaña que en determinado tramo del recorrido requiere el uso del tren superior y/o que el terreno sea menos estable. (pedrero).

⁸¹ Se considera equipar a la acción de dejar instalados anclajes fijos en roca para su posterior uso en la actividad de escalar en roca (en este caso)

1620 metros. También se equiparon con seguros fijos⁸², lugares claves de la travesía a la aguja El Dedo en el mismo cerro, y el rappel real⁸³ desde ésta última.

Se realizó también un relevamiento mediante GPS de waypoints⁸⁴ y tracks⁸⁵ sobre los senderos de la zona mencionada. Esta información fue entregada a dos proyectos nacionales que tienen software libre para el uso de mapas ruteros, topográficos y náuticos de nuestro país, Chile, Bolivia, Paraguay, Sur de Brasil y Uruguay.

En los meses de Abril de 2012, 2013, 2014 y 2016, se equiparon tres vías nuevas para la práctica de escalada en roca, se mejoró el equipamiento de una vía existente y se colocaron anclajes⁸⁶ nuevos en el paso crucial de la travesía del refugio Manfredo Segre a Refugio López y/o a Cerro Negro o Pampa Linda.

Durante el año 2012 se realizó también un relevamiento mediante GPS de waypoints y tracks sobre los senderos de la zona mencionada. Al igual que se hizo con el relevamiento de la zona de Cerro López, en este caso la información fue acercada nuevamente a dos proyectos nacionales que difunden de forma libre esta información, datos que luego se pueden subir a cualquier GPS de gama media y alta.

Durante el ciclo lectivo 2015 se equiparon reuniones y vías en la zona de Villa Llanquín, Neuquén. en el sector ubicado al este denominado "La Cosa" situada en cercanías del pueblo. En la misma zona se realizaron el relevamiento de waypoints y tracks con GPS.

Implementación de la actividad dentro de las asignaturas Deportes Regionales Estivales 1 y 2 del PEF-CRUB-UNCOMA.

⁸² Los seguros fijos son anclajes que quedan en forma permanente en la pared de roca.

⁸³ Un rappel real o reunión de abandono es un sistema de descenso por superficies verticales de roca en donde la reunión no se recupera.

⁸⁴ Waypoints: coordenadas para ubicar puntos de referencia. Coordenadas posición mediante latitud y longitud obtenida mediante GPS (global positioning system: sistema de posicionamiento global).

⁸⁵ Track: significa huella. Recorrido que se reproduce el itinerario que uno realiza en el terreno, obtenido mediante GPS.

⁸⁶ Anclajes: de modo sencillo es todo aquello que no es propio de la roca y ayuda a progresar en la escalada de la vía ofreciendo puntos seguros para asegurarse a la pared de roca. También se utiliza el concepto en nieve y hielo.

Equipamiento con anclajes fijos⁸⁷:

- Sector de vías de escalada en roca cercana al Refugio C° Lopez.



La primera intención era asegurar y reequipar mediante anclajes fijos en acero inoxidable las reuniones sobre una pared que está muy cercana al refugio y que prácticamente está al pie del inicio de la senda para el trekking hacia La Hoya, cumbre del Pico Turista y/o travesía a Laguna Negra. El lugar ha sido visitado y utilizado con fines educativos por diversas asignaturas del PEF-CRUB-UNCOMA desde el año 1993. Se colocaron en esta zona 8 parabolts⁸⁸ con chapas normales o comunes. Antes de establecer los anclajes fijos, armar las reuniones⁸⁹ para luego colocar la cuerda resultaba costoso y requería considerable tiempo. A partir de 2008, y como resultado del equipamiento, su armado se simplificó, aumentando también la seguridad de los emplazamientos. En general, salvo la vía número dos como lo marca el croquis y foto del lugar se llega sin problemas caminando pero en los tres casos (vías 2, 3 y 4) hay que prolongar con un chicote⁹⁰ o cintas tubulares. La reunión sobre la vía 2, tiene más exposición que las demás. Todas estas vías, tienen sus variantes de escalada y son realmente muy recomendables para la

⁸⁷ Existen dos grupos de anclajes fijos: químicos y mecánicos. Los mecánicos se fijan mediante piezas móviles que se expanden, mientras que los químicos se fijan mediante resinas o selladores químicos que se adhieren a las paredes de roca.

⁸⁸ Parabolts: Perno de auto expansión. Se coloca con la ayuda de un taladro, haciendo el agujero como mínimo de la medida del parabolts.

⁸⁹ Conjunto de elementos del sistema de seguridad que sirven al escalador para asegurarse mediante cuerdas o cintas y anclajes en la pared, generalmente dispuestos en forma de triángulo.

⁹⁰ Chicote: Trozo de cuerda. No tiene una medida fija. Normalmente entre 5 y 20 metros.

práctica del top-rope (escalada con cuerda de arriba). En el caso de la vía 1, el acceso a la reunión es muy fácil ya que se llega caminando desde el oeste. En esta reunión se fija una cuerda para el tránsito en cuerda fija⁹¹; posteriormente se hace un pequeño rappel que desemboca en la base de las vías anteriores, lugar al que también se accede caminando desde el comienzo de la vía utilizada para realizar la actividad de cuerda fija.

Equipamiento de reuniones en la aproximación a la zona de la aguja El Dedo, Cerro López, Parque Nacional Nahuel Huapi:

Este Trekking, se considera con dificultad técnica (en gran parte, el pedrero es complejo, suelto, y en algunos sectores se necesita la utilización del tren superior) y en el recorrido hay dos sectores en los que se debieron colocar seguros que permitieran, según las condiciones, disminuir el riesgo⁹² durante esos tramos del Trekking en la aproximación a la aguja.

El primero que uno encuentra camino hacia el Dedo, es la bajada por una canaleta en donde se colocó una reunión con chapas Bonier de doble aro⁹³ para rappel. Esta reunión es muy importante cuando hay nieve en la zona. Sin embargo, en los últimos años, hemos encontrado una pasada (es la que se marca en el track) que evita esta canaleta y bordea la pared que se sitúa al noreste de la canaleta mencionada. Se puede lograr pasar esta parte caminando, sin la utilización de la cuerda pero hay que tener cuidado con las rocas sueltas que hay en el lugar.

El segundo es un tramo técnico que se encuentra cerca de la base de la aguja, en donde hay una zona expuesta que se puede destrepar (IV-⁹⁴) y en donde hemos colocado una chapa Bonier de doble aro la cual ecualizamos con un anclaje natural cercano. Es un rappel corto, de unos 15 metros o un poco menos. Desde ahí, en apenas 5 minutos se sube por una canaleta que termina en el pie de la vía a la aguja, que mira hacia el noroeste.

⁹¹ Tránsito en cuerda fija es el pasaje escalando en libre asegurado a una cuerda que define la línea del itinerario.

⁹² Respecto a la gestión del riesgo se puede consultar Ayora, 2008.

⁹³ Chapas Bonier de doble aro: este modelo permite pasar eventualmente la cuerda directamente a la chapa sin lastimar a la misma.

⁹⁴ El grado de dificultad en las vías de escalada se mide en este caso con la escala francesa (sistema adoptado en nuestro país).

Equipamiento de la reunión en la aguja El Dedo, Cerro López, Parque Nacional Nahuel Huapi:

Una vez que se accede a la base de la aguja, comienza la parte final del recorrido propuesto, que es una escalada de hasta V^o que los profesores a cargo de las materias tienen que realizarla en el formato de escalada real⁹⁵. La ascensión tiene unos 20 metros, y toda la vía se asegura mediante anclajes móviles y pasivos. Para el rappel, donde antes existían unos clavos fisureros⁹⁶, colocamos dos parabolts con chapas Bonier de doble aro para rapelar. Estas chapas son excelentes para no dejar cintas y poder recuperar la cuerda sin inconvenientes una vez que rapela el último.

En una primera instancia, la aguja era ascendida por los estudiantes mediante el sistema de cuerda fija (tránsito) aunque en los últimos años hemos optado por el sistema de top-rope o cuerda de arriba. La reunión para dicha práctica con cuerda de arriba se realiza combinando seguros móviles y pasivos⁹⁷ con los seguros fijos.

Desde el año '94, primera ascensión hasta la última de este año, se contabilizan más de 20 ascensiones que da un total aproximado de 400 estudiantes en esta cumbre.

Equipamiento de reuniones y vías en la zona del Cerro Negro con anclajes fijos:

- Sector de Trekking con dificultad técnica, ubicado en el paso clave de la travesía del refugio Manfredo Segre hacia refugio López y/o travesía a Pampa Linda.

La primera intención fue asegurar y reequipar mediante anclajes fijos en acero inoxidable el paso clave de la travesía del refugio Manfredo Segre hacia refugio López y/o travesía a Pampa Linda que no ofrecía la seguridad necesaria. En el momento del reequipamiento, estaba colocada una cuerda de un clavo fisurero completamente oxidado. Participaron docentes de la cátedra y alumnos en los 3 años que llevó completar el equipamiento.

⁹⁵ Se entiende por escalada real a la progresión real en roca. El primero siempre tendrá la posibilidad de caída de el doble de la distancia que lo separe del último anclaje.

⁹⁶ Clavos fisureros: se introducen en fisuras pequeñas de roca. Pueden o no recuperarse.

⁹⁷ Seguros móviles y pasivos: anclajes que pueden colocarse y luego recuperarse.

El análisis del equipamiento necesario se hizo con otros guías de montaña y gente vinculada a la Comisión de Auxilio del Club Andino Bariloche. También se dialogó con el encargado del refugio Manfredo Segre, quien además es egresado del PEF-CRUB-UNCOMA. Todos estuvieron de acuerdo en que era muy importante renovar la seguridad de dicho sector. Luego de poder retirar el material viejo, se procedió a colocar una reunión de parabolts de acero inoxidable con chapa de doble aro Bonier.

El recorrido del paso clave de la travesía puede alcanzar los 30 metros. Se equipó una 2° reunión uniendo el primer sector (en el sentido del refugio Manfredo Segre a refugio López) y se colocaron otros dos parabolts en el comienzo y fin del itinerario de manera de poder colocar dos cuerdas fijas que ayudan al tránsito por ese sector expuesto.

Este sector, utilizado por gente que practica Trekking, quizás, debería estar equipado a nivel vía ferrata⁹⁸ europea, ya que la mayoría de la gente que pasa por ahí no tiene experiencia en escalada y si bien es de dificultad baja (III° escala francesa) tiene un compromiso importante por el grado de exposición. Debido a no tener los materiales necesarios para una vía ferrata, (escalones de acero inoxidable, cable de acero inoxidable, etc), después del análisis, se optó por colocar reuniones de manera que se pueda fijar una cuerda y que ésta sirva para poder agarrarse. Durante el verano de este año, otras personas equiparon todo el recorrido agregándole escalones embutidos en la roca (en u). Ahora se encuentran estos escalones (del estilo de vía ferrata) y las dos cuerdas fijas dejadas los últimos tres años por el profesorado⁹⁹.

El paso en sí no es difícil; pero tiene un compromiso importante, y con circunstancias de clima desfavorable se puede complicar si la roca está mojada o con hielo o nieve.

En el año 2012 se pudo subir dos veces con distintos grupos. En el primero, se pudieron colocar sólo 2 anclajes por problemas técnicos. Una semana después se pudo subir con un segundo grupo y completar la travesía mencionada, colocando otros 2 anclajes más en la zona principal

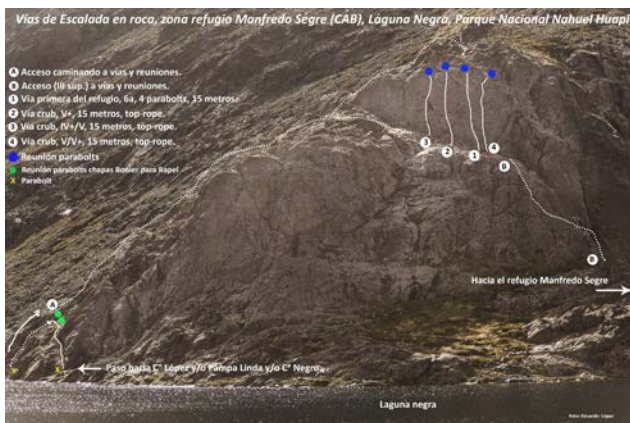
⁹⁸Vía ferrata: generalmente utilizado en Europa y en otros países de tradición en montaña. En nuestro país no se lo utiliza tanto. Son líneas en roca preparadas con cables de acero y anclajes fijos en itinerarios donde es necesario escalar. (utilizar el tren superior)

⁹⁹ En el momento de estar equipando el lugar, ratificamos la necesidad existente, en dos oportunidades casi consecutivas. Una pareja de turistas venía desde el refugio López y al ver que estábamos renovando dicho sector agradecieron la posibilidad de tomarse de una cuerda. Luego otra pareja agradeció la situación nueva.

y los 2 ubicados al principio y fin del recorrido (uno en cada lado). Es importante destacar que el recorrido puede hacerse para ambos lados y reviste una dificultad similar.

Equipamiento del sector de vías de escalada en roca:

- Zona del refugio Manfredo Segre, Laguna Negra, Parque Nacional Nahuel Huapi.



Al año siguiente (2013) y luego de algunos inconvenientes, pudimos completar el equipamiento. Quedaron montadas tres vías nuevas para escalar con cuerda de arriba o top-rope y agregamos o mejoramos una reunión de una vía que ya estaba equipada (incluso para escalar de primero), con lo cual, quedaron 4 vías para escalar en top-rope. Los estudiantes pudieron escalar estas vías. Al dejar todo equipado, es más fácil y práctico el montaje de cuerdas, y de alguna manera, en un sector alejado del parque (hay que caminar unos 12 km desde Colonia Suiza al refugio Manfredo Segre) dejamos la posibilidad de un sector renovado (el paso de dificultad de Trekking) y un sector escuela para la práctica de la escalada en roca.

Se colocaron: 6 anclajes (parabolts) en el paso de la travesía. En ambas reuniones chapas de doble aro para no dejar mosquetón en las cuerdas fijas, y que éstas no se lastimen en una chapa simple. 6 anclajes (parabolts) para tres reuniones nuevas y 1 anclaje de refuerzo en una reunión ya encontrada.

- Equipamiento de reuniones vías en la zona de Villa Llanquín. Ubicado al este del sector "La Cosa" situada en cercanías del pueblo de Villa Llanquín, balsa Maroma, Neuquén.



Durante el ciclo lectivo 2015 y frente a la necesidad de buscar un nuevo sector de práctica, se eligió la zona de Villa Llanquin ubicada unos 40 kilómetros de San Carlos de Bariloche debido a las múltiples posibilidades que brinda. Se decidió crear un sector de escalada nuevo dentro de una zona de escalada deportiva denominada la Cosa. Este sector consta de 3 partes y en la que se realizó el equipamiento no tenía ninguna ruta. Se lo bautizó con Sector Universitario.

Se equiparon 7 rutas y se colocaron, hasta ahora, 27 parabolts.

Relevamiento de Waypoints y tracks con GPS en zona Cerro López:

En los últimos años a partir de haber incrementado el uso de herramientas relacionadas con el sistema de navegación satelital y software relacionado hemos podido marcar varios recorridos que se hacen con el profesorado y algunos ya figuran en la base de datos de los dos proyectos nacionales gratuitos que ofrecen la posibilidad de cartografía digital.



Respecto a los WP y Track de este recorrido, los hemos enviado al Proyecto Mapear y a Cono Sur. En general, no es un trekking habitual, pero a partir de próximas versiones del proyecto es posible que ya figuren estos recorridos. Desde el refugio, tiene un recorrido (ida) de 2 km y un desnivel de casi 400 metros. Si bien el recorrido es corto, el terreno es complejo. Normalmente, el trekking más la ascensión y el regreso al refugio con un grupo de máximo 20 estudiantes, insume unas 6 a 8 horas.

Datos tomados en el terreno mediante el uso del GPS de la zona mencionada: 5 waypoints (zona del primer rappel por la canaleta, posible travesía para evitar éste, zona del 2º rappel, base de la aguja El Dedo y cumbre de la misma). 3 tracks (sendero por picada normal al refugio, trekking a La Hoya, track a la aguja El Dedo). La práctica normal a la aguja El Dedo, tiene un recorrido total de 6,5 km pero un desnivel de casi 1200 metros.

Relevamiento de Waypoints y Tracks con GPS en zona Cerro Negro:

Siempre con la intención de ir actualizando se fueron incluyendo los últimos avances dentro de las materias DRE1 y DRE 2 en cuanto al uso de GPS y programas afines.

Al estar ante una nueva práctica, se tomaron los tracks (línea de camino real en terreno) de los senderos normal y de los italianos al refugio Manfredo Segre. También se tomaron los waypoints (coordenada, punto de camino) de la división de éstos senderos y el waypoint del refugio mencionado. Luego se tomó el waypoint del paso clave de la travesía hacia Cº López y/o Pampa Linda.

Con el primer grupo que visitamos la zona, ya teníamos cargado en el GPS el software del programa del Proyecto Mapear. En él figuraba la línea de ascensión al cerro Negro y tuvimos un tiempo nublado, con una tenue nevada por momentos. Seguimos la línea pero estaba claro que no era la vía normal de la montaña.

De vuelta en Bariloche se complemento trabajando con el software específico: Base Camp de la firma Garmin. Tiempo después, escribimos a gente vinculada en la confección del Proyecto Mapear y le informamos de todo lo hecho. Recibieron de excelente forma los datos y ya desde las últimas versiones del programa (10.8) están los datos que pudimos tomar durante las prácticas. La última versión del proyecto es la 13.1 al día de la fecha. Siempre es conveniente estar actualizado por los cambios que se van produciendo.



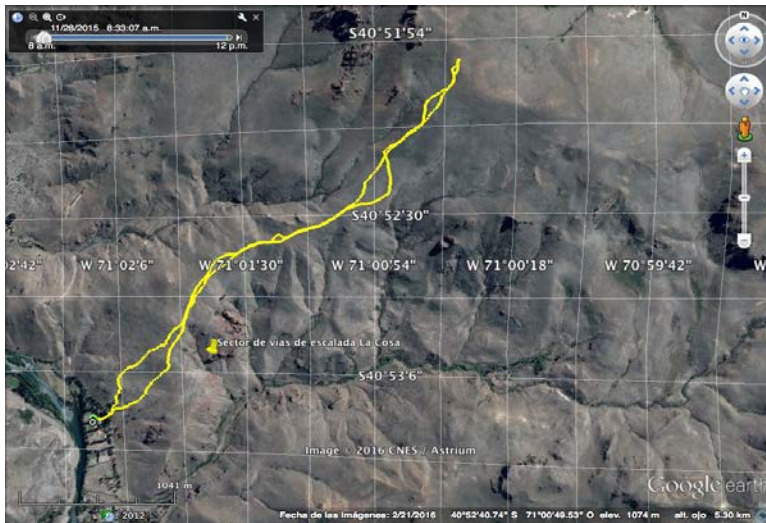
Esta experiencia fue muy enriquecedora porque luego todo esto podemos trabajarlo en DRE 2 cuando se abordan los contenidos relacionados al uso de programas para GPS y cartografía. Este fue el punto de partida, ya que luego le enviamos más información sobre la zona de Challhuaco, Cerros Carbón y Estratos, Ñirihuau, Catedral, Cerro López, Tronador, Osorno y Zona Velco hacia Ñirihuau.

Recién en este año nos pudimos contactar con el otro proyecto nacional, Cono Sur y también le enviamos numerosa información referente a la mayoría de las prácticas que se realizan en las materias mencionadas.

Datos tomados en el terreno mediante el uso del GPS de la zona mencionada. 7 waypoints (Inicio sendero a R° Manfredo Segre, Inicio caracoles, División senderos, Fin caracoles, R° Manfredo Segre, Paso difícil travesía a C° López y/o Pampa Linda, Cumbre C° Negro). 4 tracks (Sendero completo a R° Manfredo Segre por picada normal, Variante Italianos, Por el filo hacia el C° Negro, Normal C° Negro). Estos tracks representan 17,1 km aproximadamente. Cabe destacar, que en total se recorren unos 30 km en cada práctica.

Relevamiento de Waypoints y Tracks con GPS en zona Villa Llanquín.

Se tomó el track del recorrido de trekking a una de las cumbres de la zona y se grabaron waypoints relevantes. También se tomó el track de la ruta vehicular que luego une a la ruta nacional 22.



ALGUNAS CONCLUSIONES:

Entendemos que estas propuestas permitieron trabajar en forma directa lo desarrollado en forma teórica sobre el equipamiento de vías de escalada. Se trabajó de modo práctico una situación palpable que quedará en el tiempo para que no sólo los grupos del PEF-CRUB-UNCo puedan utilizarlo sino también toda la gente que practique trekking y escalada en roca, y porqué no los graduados del PEF-CRUB-UNCo. con sus futuros alumnos.

Coincidimos con Lloveras y Aguado, 1987 con que *“...Todas las vías e itinerarios tendrían que estar perfectamente equipados con seguros de máxima fiabilidad, con reseñas cuidadosas (croquis de las vías marcando las dificultades) y con señalizaciones claras”*. Creemos haber aportado en este sentido desde el equipamiento realizado y desde la formación de futuros docentes con orientación en montaña capacitados para el trabajo en condiciones de seguridad en la iniciación a la escalada.

Por otro lado, nos parece muy importante haber podido acercar datos concretos relevados en el terreno que mejoraron la propuesta de dos proyectos nacionales que involucran mapas de nuestro país y países limítrofes. En este sentido pudimos brindarles, tanto al Proyecto Mapear como al Proyecto Cono Sur los datos. Las últimas actualizaciones del Mapear ya cuenta con nuestros aportes y en el caso de Cono Sur lo harán en la próxima actualización.

Por otro lado y como resultado de estos trabajos el desarrollo de ambas asignaturas vieron enriquecida sus posibilidades de facilitar el aprendizaje de estos contenidos.

NOTAS:

Las fotografías pertenecen a Eduardo López. Los croquis de las vías fueron dibujados con el programa Photoshop bajo licencia de Adobe Creative Cloud. Información sobre los Proyectos Mapear y Cono Sur: www.proyectomapear.com.ar - www.gps.com.ar

BIBLIOGRAFÍA

Ayora A. (2008) *"Gestión del Riesgo"*. España, Ed. Desnivel.

Hattingh, G. (2001) *Escalada en roca & escalada de paredes*, Barcelona, Paidotribo.

Hepp T. Güllich W. Heidorn G. (2001) *La escalada deportiva: un libro didáctico de teoría y práctica*, Barcelona, Paidotribo. modelos formativos. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.

Lloveras, P. & Aguado, X. (1987) *Las escuelas de escalada. El ejemplo de Célecs. en Apunts revista. Número 10. (P 48-51) recuperado (01/03/2016) en www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1195*

Manzaneda Martínez, A. (2008) *Los deportes de aventura. Sesiones prácticas de iniciación a la escalada y a la BTT en el centro escolar. en Educación Física y deportes revista digital Año 13 Nro 126 recuperado (01/03/2016) en <http://www.efdeportes.com/efd126/deportes-de-aventura-iniciacion-a-la-escalada-y-a-la-btt-en-el-centro-escolar.htm>*

Moscoso Sánchez, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI*. España: Barrabes.

Moscoso Sánchez, González Fernández, "La montaña como observatorio de lo social" IESA Working Paper Series WP 21-04, 2004.

Ruiz Munera, A. (2004). *Unidad didáctica: Iniciación a la escalada en 2do ciclo de ESO*. España: Contraclave.

Sáez Padilla, J. (2008). *El manejo de las cuerdas en la escuela. Medidas preventivas en Revista Wanceulen E.F. Digital, Número 4 Recuperado el (01/03/2016) en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2162>*

Winter, S. (2000). *Escalada deportiva con niños y adolescentes*. Munich: Editorial Desnivel.

Zorrilla, JJ (2000) *Enciclopedia de la Montaña*. Madrid: Ed. Desnivel.

Vínculos transdisciplinarios en las prácticas pedagógicas de planeamiento territorial

❖ **PRISCILA PRIMERANO** | priscilaprimerano@yahoo.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

“El individuo es lo que es y tiene el significado que tiene no tanto en virtud de su individualidad, sino más bien como un miembro de una gran comunidad humana, que dirige su material y espiritual existencia desde la cuna a la tumba” Albert Einstein. Ideas and Opinions (Tal como se cita en Murphy, 1978 p. 164)

RESUMEN

La indagación busca dar cuenta del tipo de vínculos existentes en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en una cátedra integrada por profesionales provenientes de distintas disciplinas. Para ello se abordan los procesos pedagógicos en torno a la combinación, articulación y/o complementación de los diferentes saberes y prácticas para la formación de arquitectos en planeamiento territorial.

Se trata del desafío de afrontar la complejidad de la práctica pedagógica en torno a la transdisciplina desde un abordaje cualitativo que permite el acercamiento profundo a las percepciones, sentidos y prácticas que – a través de un abordaje mixto – despliegan los estudiantes y docentes de la cátedra.

OBJETIVOS

Orientados hacia la percepción sobre la articulación del conocimiento

O.1.a. Conocer la apreciación y valoración de los docentes y alumnos sobre la heterogeneidad disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma.

O.1.b. Analizar la articulación y aportes interdisciplinarios activos de los docentes durante en el marco del desarrollo del trabajo práctico.

Orientados hacia la práctica pedagógica

O.2.a. Explorar las instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o aborda con mayor eficacia la integración de conocimiento.

O.2.b. Explorar las instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o reconoce con mayor fuerza la fragmentación del conocimiento.

O.2.c. Identificar prácticas que obstaculizan el logro de la transdisciplinariedad en las experiencias pedagógicas y aportar un cúmulo de conocimientos que permitan impulsar este tipo de articulación.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

El problema de investigación gira en torno a los aspectos que impactan en el proceso de construcción de vínculos transdisciplinarios y el reconocimiento de procesos de articulación interdisciplinaria, homogenización discursiva, y la fragmentación del conocimiento, entre otros.

Reiteradas veces el conocimiento se advierte estanco, compartimentado y circunscripto en los tres primeros enfoques sobre los cuales Ángel Pérez Gómez (1992) describe a la enseñanza: *“La enseñanza como transmisión cultural, la enseñanza como entrenamiento de habilidades, la enseñanza como fomento del desarrollo natural, y el cuarto enfoque como producción de cambios conceptuales”*.

Las tres primeras definiciones que el autor presenta parecieran estar arraigadas y bien incorporadas en las currículas, contenidos y hasta memoria colectiva de la educación; pero el

cuarto enfoque, más incómodo quizás o amenazante es el que apunta a la “*producción de cambios conceptuales*”, donde se producen esas reformas y donde transita el presente trabajo.

En esta dirección como reforma superadora en búsqueda de mayor articulación y correlatividad podemos citar la reforma del Programa de Estudio de la F.A.U. U.N.L.P.¹⁰⁰, así encontramos: a) Asignaturas electivas orientadas, b) Asignaturas Optativas Interdisciplinarias, c) Práctica Pre Profesional Asistida, d) Trabajo final de la Carrera:

(TFC). Si bien todos los ítems están relacionados con la articulación del conocimiento el ítem b y d están directamente orientados a la problemática seleccionada.

A modo analógico encontramos también situaciones de enlace de conocimiento en otros temas, como por ejemplo la articulación de sistemas y subsistemas para la construcción; donde podemos considerar el contexto, la implantación, el diseño arquitectónico, el sistema constructivo y estructural, el sistema eléctrico, el sistema de agua, el sistema cloacal, etc.

Observamos que cada sistema tiene su característica propia, de modo que cada especialista específico o profesional trabajará coordinado y articulado sobre un mismo proyecto; y contemplará la resolución de pequeñas problemáticas articulándose hacia una misma meta. Es entonces cuando se articula un sistema con otro que se generan los momentos más inciertos o de mayor tensión, del mismo modo en la resolución de las denominadas “juntas” constructivas es donde aparece la habilidad y aplicación del conocimiento específico para lograrlo.

Ampliando la visión, también encontramos articulación de sistemas y subsistemas en la naturaleza; sobre la que se han desarrollado conocimientos específicos que son articulados para su estudio y resolución de problemas; en efecto sobrados ejemplos de este tipo de enlace existen, cohabitan y pueden ser observados en los ecosistemas, o en el cuerpo humano.

FUNDAMENTACIÓN

Si consideramos un avance, una innovación, y singularidad de progreso la existencia de una cátedra donde conviven docentes que provienen de distintos campos orientados a desarrollar las prácticas pedagógicas de una determinada materia; y además se considera

¹⁰⁰ Resolución C.A. N° 103/Julio 2008. Disposición R. N° 228 / Setiembre 2008. Se inició la implementación en el año 2013.

que aporta tanto conceptualmente como prácticamente a las particularidades que el campo demanda para ser abordado, y entendiendo al territorio como un sistema complejo, es legítimo profundizar sobre estos conceptos.

Por lo tanto para sustentar el interés de promover o estudiar esta didáctica; que se asemeja más al desarrollo profesional; podemos apreciar necesario profundizar sobre la misma partiendo de la siguiente afirmación: la necesidad no es tal si se desconoce o no se reconoce.

En relación a este reconocimiento los sujetos involucrados percibimos la situación de diferentes maneras y hasta en algunos casos simplemente se deja entrever por los efectos o consecuencias que este escenario sutilmente desencadena, y consiguientemente puede ser apreciada desde dos perspectivas: estudiantes o docentes.

El estudiante es el que recibe la didáctica y llega a distinguir las diferencias entre un campo y otro, solo comparativamente con sus pares que cursan con un docente proveniente de otro campo. Esto sucede en un estado avanzado de la práctica, y puede ser decididamente cuando ésta llega al grado de formulación de proyecto, y sobre todo en la dimensión físico espacial.

Los docentes en su afán por defender su espacio de dominio¹⁰¹, se ven tentados en homogeneizar en la práctica conceptos detrás de una metodología que necesita promover el desarrollo de los aportes de todos los campos del conocimiento sistemática y proporcionalmente.

PREGUNTAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Orientadas a la articulación del conocimiento

¿Cómo se percibe y valora la heterogeneidad disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma? ¿Cómo es percibida la composición del equipo docente, integrado por docentes de distintas disciplinas, por los mismos docentes involucrados; y qué

¹⁰¹ “El tratarse del mundo universitario, y para un universitario de estudiar el mundo universitario, todo inclina a este error teórico ¿Por qué? Porque el mundo universitario, como todos los universos sociales, es el lugar de una lucha por la verdad sobre el mundo universitario y sobre el universo social en general.” Bourdieu. P. (1984)

esperan que aporten los otros profesionales? ¿Se identifican momentos en el desarrollo del trabajo práctico en el que el aporte de conocimiento desde una disciplina prevalece sobre las demás?

Orientadas a la práctica pedagógica

¿Existen instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o aborda con mayor eficacia la integración de conocimiento? ¿Existen fases en los momentos de desarrollo del trabajo práctico donde se evidencie fragmentación de los distintos campos del conocimiento? ¿En el desarrollo del trabajo práctico se verifican características que contribuyan a la hibridación o pérdida de la identidad profesional? ¿Cuáles son los aspectos que se perciben como favorecedores o obstaculizadores para el logro de la transdisciplinariedad en el desarrollo de las prácticas docentes específicas al planeamiento territorial?

ANTECEDENTES

Situación inicial

El antecedente concreto práctico puede desarrollarse como la situación preliminar y la composición dada por distintas incumbencias, incluso el desgranamiento o menor permanencia de disciplinas. También la invitación a diferentes disciplinas para desarrollar temas específicos o exponer alguna investigación, o abordar un tema determinado como por ejemplo, la exposición a cargo de una especialista en contaminación ambiental u otra especificidad.

Laborales y profesionales

Fuera del área pedagógica, la circulación de expedientes en la prosecución de un trámite dentro del área pública está íntimamente ligada con la cuestión abordada. Esta situación puede observarse cuando existe un determinado tema complejo en el que deben expedirse varias jurisdicciones o áreas; y en las que dado su conocimiento o injerencia, opinan diferentes direcciones o secretarías a través del equipo o del funcionario a cargo que se encuentra asignado a esa área de trabajo.

En este caso podríamos analizar las fortalezas y las dificultades que esto implica; donde las fortalezas podrían inscribirse en: la organización pre-establecida y sistematizada para estos casos, la conformación de áreas, y en algunas situaciones los recursos asignados para ello, lo cual no siempre es así o suficiente.

Las dificultades son varias y sería considerable tenerlas en cuenta para subsanar probables similitudes en el área educativa, la principal podría ser que el “giro” de expedientes busca, en muchos casos, desvincularse o desentenderse del tema; ni siquiera opinando del campo específico que lo compete. Por cierto opinar significa comprometerse y al derivarlo especula o espera que el que sigue, aporte o resuelva lo que no se puede o no se quiso hacer.

PEDAGÓGICOS Y ACADÉMICOS

(Situación pasada)	PROBLEMAS	EL DOCENTE EN EL ÁREA DE PLANEAMIENTO ERA SOLO ARQUITECTO O ARQUITECTA
		NO INTERACTUABAN, NI SE RECONOCÍAN OTRAS DISCIPLINAS EN LA PRÁCTICA
		NO SE TRASMITÍA PEDAGÓGICA NI PRÁCTICAMENTE LA NECESIDAD DE CONFORMACIÓN DE EQUIPO
		VISIÓN MAS LIMITADA
		CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE LA PLANIFICACIÓN
		NEGACIÓN IMPLÍCITA DE LA COMPLEJIDAD
		TEORÍAS MÁS ESTÁTICAS
		MENOS AVANCE, DESARROLLO Y ACCESO AL CONOCIMIENTO

Dentro del plano académico podríamos observar una situación comparable cuando un alumno/na consulta su trabajo o propuesta con otro arquitecto docente o profesional.

Visto de este modo esta es una decisión particular de cada estudiante, el cual sistemáticamente en la didáctica no está obligado/da a realizar esta “interconsulta”, y de hecho quizás corrige siempre con el ayudante asignado.

En efecto, esta última circunstancia mencionada, es el común denominador, ya que la subjetividad proyectual afecta directamente el resultado, lo que puede provocar en el estudiante la inseguridad o necesidad de continuamente tomar una decisión sin marco de referencia explícito; por lo tanto esta situación dificulta el resultado o producto que está comprometido a materializar en el proyecto en un tiempo determinado.

Por otro lado la tendencia instrumental o de producto no contribuye a la investigación o prueba sino a “llegar a la entrega” o al final de recorrido.¹⁰²

Un antecedente específico pedagógico-académico también es lo que fue anteriormente, situación que se describe en el cuadro siguiente:

METODOLOGÍA

La investigación asume una perspectiva metodológica mixta (de corte cuantitativo/cualitativo) utilizando como herramientas de recolección de información encuestas y entrevistas semiestructuradas y observaciones directas sobre estudiantes, docentes y espacios áulicos.¹⁰³

Conclusión y reflexiones

Si bien el trabajo buscaba solo indagar, poder ser fuente de debates, y reflexionar¹⁰⁴ hacia una profesionalización del trabajo docente sin generar intervenciones¹⁰⁵, las mismas fueron

¹⁰² Concepto de unidireccionalidad; “Una de las tendencias actuales es el cambio de conocimiento como proceso, al conocimiento como producto” (Scott 1984); ni de operacionalismo ...” en consecuencia, términos tales como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, información técnica y flexibilidad”. Barnett. R. (2001).

¹⁰³ Jackson toma al aula como un lugar activo, donde pensamos y actuamos. Describe y narra lo que ocurre a partir de la observación: “después de la reflexión, deseo volver a las aulas”. Jackson. Ph. W. 1968.

¹⁰⁴ “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 desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías.” Gloria E.2002.

parte del proceso que el mismo fue transformando sin buscarlo, generando ciertas incomodidades, pero con la apertura de mayores canales de reelaboración mediante cambios inesperados.

Complementariamente a los cambios fue invaluable el aporte de la reformulación de las entrevistas semi-estructuradas, las cuales pueden ser fuente de nuevas evaluaciones y revalorizaciones de las prácticas docentes.¹⁰⁶

Sobre aproximadamente la mitad de la población analizada, con una edad promedio de 25 años, y 19% de las materias aprobadas, un porcentaje de 95% considera importante que el cuerpo docente de una cátedra esté compuesto por distintos profesionales que provienen de diferentes campos disciplinarios; en su mayoría argumentando que aportan diversos puntos de vista, lo que permite una visión más amplia de conceptos.

A modo de interpretación se puede trasladar que varían los momentos en donde el 75% los estudiantes evidencian la profesión de sus ayudantes, aunque este mismo porcentaje coincide que es en la fase diagnóstica donde aplicaron o consideraron conocimientos provenientes de otras disciplinas.

Al ser consultados si en otras materias a lo largo de la cursada como estudiantes han tenido docentes que provenían de otras profesiones; un 62% contesta que “sí”; y un 50% a un 79% cree que trabajará con otras disciplinas. Es de destacar un comentario explícito donde puntualiza que: “las materias se relacionen”.

¹⁰⁵ La propuesta de innovación curricular sobre la misma temática abordada se realizó en el trabajo de Prácticas de Intervención Académica presentado en la cursada de la Profesora Esp. Melgarejo M., y Tutora Prof. Rodríguez Villoldo I., denominado: CAMPOS ARTICULADOS PARA LOGARAR PEDAGOGÍAS TRANSDICIPLINARIAS EN LAS PRACTICAS DE INTERVENCION ACADEMICA. 2011.

¹⁰⁶ “Es en esta perspectiva que propiciamos el atrevernos ya no a hacer reformas, hoy y siempre habrá quienes se ocupen de esto, sino a generar procesos ininterrumpidos de transformación de pensamiento, lo que implica hacerse cargo del compromiso de recuperar al sujeto del olvido en los espacios micrológicos de cada situación de enseñanza aprendizaje. Como decía Freire, el poder real (como fuerza de potenciación) estará siempre en usar al máximo las posibilidades que el orden dominante nos deja en el mínimo espacio vital. Quizás así podamos restablecer lazos de sentido entre la sociedad y nosotros, quizás así seremos más merecedores del esfuerzo del pueblo y de las mayorías que esperanzadamente paga nuestra subsistencia.” Quintar E. (Pag. 9)

Aislar, es consecuencia de la incapacidad para intentar comprender un poco más la totalidad, y es parte de los procesos metodológicos científicos que conocemos. Analizar, justamente significa eso: separar en partes; pero muchas veces nos quedamos con esas clasificaciones, etiquetas, particularidades, en la que encasillamos, ordenamos y nos quedamos allí; porque quizás la parte más trabajosa es unir nuevamente, organizar, adicionar, articular, recomponer en pos de una mejora de la calidad educativa que responda a los desafíos actuales que recupera al sujeto con compromiso social.

Posiblemente nos seguiremos encontrando con diversos dilemas; y lograremos superarlos mediante acciones específicas cristalizadas, que contribuyan a una educación que conviva con las diferencias y el reconocimiento de que “*Los otros son otros en la medida en que son diferentes de nosotros*”¹⁰⁷; rescatando los vínculos de la otredad como esa posibilidad de reconocer, respetar y convivir con la diferencia; como garantía de la diversidad y la articulación de vínculos disciplinarios que desde distintos enfoques y saberes se complementan y enriquecen para comprender el territorio.

Reconocer los vínculos transdisciplinarios no solo como herramienta de abordaje para una mejor aproximación a la realidad compleja, o como facilitadora para la resolución de temas complejos, sino como diálogo de distintas versiones de la realidad que articula qué es lo que perciben los unos y los otros que yo no percibo; o que percibimos juntos; donde ninguna de las partes deja de hacer algo, y en donde el supuesto es promover la diversidad.

Entonces así seguiremos trabajando por, para y desde la educación que garantice las cualidades del ser humano como sujeto.; porque como dijo Carlos Fuentes (2007) “*La solución a los males de América Latina pasa por tres postulados primero educación. Segundo educación y tercero, educación*”.

REFERENCIAS

Barnett R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona. España. Gedisa.

¹⁰⁷ Barra Ruatta A. Lic. en Filosofía, Profesor Asociado, Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Barra Ruatta A. (2014). *Filosofía de la otredad educar para la diferencia*. Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina.

<https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Barra%20Ruatta.htm>

Bourdieu P. (1984) *Homo Academicus*. Siglo XXI editores.

Edelstein G. (2000). *Problematizar las Prácticas de la Enseñanza*. Alternativas - Serie Espacio Pedagógico. Facultad de Ciencias Humanas U.N.S.L.

Einstein. A. (1978) *Ideas and Opinions Murphy*. Online Communities

Designing Usability; Supporting Sociability. Jenny Preece. John N.Y. U.S.A: Wiley and Sons. LTD.

Jakson, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid. España. Morata.

Pérez Gómez Á. y Sacristán J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. España. Morata.

Quintar E. (2003). *Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina*. D.F. México.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E.L. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario. Argentina.

Achilli, E. (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.

Binimelis M. I. (2010). *Una nueva manera de ver el mundo. La geometría fractal*. EDITEC. Argentina.

Camilloni A., Davini M. C., Edelstein G., Litwin E., Souto M. y Barco S. (1996.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.-Barcelona- México. Paidós.

Castells J.M. (1998). *La era de información. Economía sociedad. Cultura Vol. 1 España*. Sociedad en red Alianza Editorial Madrid.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Didriksson A. (1998). *Tendencias de la Educación Superior al fin de siglo: escenarios de cambio*. Diálogo N°. 25.

Ktzensteiin E. (1962). *Manual del TEAM X. Serie El pensamiento arquitectónico*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.

Litwin, E. (2005) *Los desafíos de la buena enseñanza en los primeros años de la educación universitaria Serie Documentos de Trabajo*. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Muñoz Izquierdo, C. y otros (2003): *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. Universidad Iberoamericana, México D.F. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE)*. Disponible (online): http://siri.unesco.cl/medios/pdf/Documentos_tecnicos/Indicadores_impacto_social_sp.PDF.

Ortiz F. M., Etchegaray S. y Esp. Astudillo M. (2006). *Colección Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*.

Romero F. (2005) *Culturicidio: Historia de la Educación argentina (1966-2004)*. Librería de la Paz. Córdoba. Argentina.

Sacristán, J. G. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires. Editorial REI.

Souto, M. (1999) *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica*. En: *Grupos y dispositivos de formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 10*. Ediciones Novedades Educativas /UBA.

UNSAM. (2007). *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogías Universitaria*.

Zamira A. (2013). *La Enseñanza Constructivista de la arquitectura y la interdisciplinariedad ambiental*. (UNPHU) Disponible (online) : <http://www.unimoron.edu.ar/CLEFA/Contenido/Ponencias/Expuestas/zamira%20asilis>.

Gato que ladra perro por liebre.

❖ **PABLO CÉSAR RODRIGUEZ** | pompobebe@yahoo.com.ar

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

La experiencia que relato acontece en el marco de la materia Antropología Social II. Asignatura anual correspondiente al segundo año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, en la que me desempeñé como Ayudante de primera dedicación simple. Este relato es una elaboración con fines comunicacionales, en la que convergen distintas situaciones y reflexiones que se produjeron en los últimos tres años en el dictado de uno de los trabajos prácticos de la unidad VIII del programa.

El programa de la asignatura plantea en sus objetivos específicos: "Explorar e incorporar los conceptos antropológicos que aportan a la comprensión de las transformaciones sociales contemporáneas. Generar una actitud de reflexividad sobre el uso de los conceptos y su aplicación práctica, entendiendo el conocimiento como un producto histórico y social. Promover una actitud analítica que lleve a percibir al mundo social en términos de su complejidad y movimiento. Suscitar interrogantes, dudas, que impulsen a una constante desnaturalización de prácticas y representaciones sociales."

En la Unidad VIII se plantea: "La producción de conocimiento antropológico: aspectos metodológicos Interrogantes/ejes ¿Qué lugar ocupan los otros en la configuración del campo problemático de intervención? ¿Cómo hay que proceder a partir del reconocimiento de la legitimidad de los dichos de los otros acerca de sus prácticas y cosmovisiones para no subordinarlas ni confundirlas con lógica del investigador- o del trabajador social? ¿Cómo relevar y reconstruir la lógica con que los actores sociales organizan sus prácticas y representaciones? ¿Qué es la etnografía y qué herramientas específicas pone en juego en la investigación social? La mirada antropológica sobre el mundo social: complejidad de los fenómenos sociales, diálogo con la perspectiva del "otro" social y cultural. La metodología en

ciencias sociales y en antropología. La etnografía y la recuperación de la mirada del "otro"...

Esta unidad atraviesa transversalmente la propuesta programática. En su enunciado se expresa como unidad VIII, la última de las unidades, pero su desarrollo no es cronológicamente lineal, ya que se intercala entre las otras unidades. El programa se configura como una unidad de sentido que en su desarrollo procura ir madurando y resignificando conceptos en una espiral ascendente y dialéctica. La idea de transversalidad no se agota en intercalar los teóricos y los prácticos de la unidad VIII entre las otras unidades como si de manera mecánica esto garantizara justamente esa integración transversal. Quizás la misma idea de transversal debiera ser revisada. Si lo transversal está dado por atravesar lo que no es transversal, ¿cómo es lo que no es transversal ?

Voy a intentar presentarle la experiencia de manera tal que se asemeje y le transmita lo más fielmente posible lo que acontece en el aula, para que de alguna manera ud. también sea partícipe y le permita hacer sus propias reflexiones.

Respecto de si con esta actividad logro que los estudiantes articulen los diversos contenidos de las unidades voy a adelantar alguna conclusión: creo que no lo logro. Se preguntará entonces para qué seguir leyendo este texto. Qué le podrá aportar después de semejante confesión de mi parte. Y eso es justamente lo que yo le pregunto a ud y a los estudiantes ¿Qué creen que les va a aportar esta actividad? ¿Con qué creen que la pueden relacionar? ¿Qué herramientas tienen para poder pensar en esto? Los textos trabajados durante el año ¿qué nos pueden aportar?

Es cierto, aun no saben en qué consiste la actividad, pero quizás la actividad sea solo una excusa.

Las invito a todas las estudiantes (en trabajo social el 85 % son mujeres) a que se pongan de pie, dejen sus lugares, se reúnan en el frente, junto a donde estamos el pizarrón, el escritorio y yo. Si en este momento ud está dudando de seguir leyendo esto, pues no entienda para donde va este asunto, fíjese que les pasa lo mismo a las estudiantes. La mayoría no solo no se acerca al frente del aula sino que ni siquiera dejan sus asientos. Y antes que exponerse en el frente, siempre es preferible quedarse seguro y a resguardo en el propio asiento ¿no? Entonces hay que dotar esto de un sentido. ¿Acaso ya no lo tiene? Mientras algunas se acercan al frente, otras dudan y otras se resisten, les voy preguntando si van cada tanto al

cine o al teatro. Parece un desubique la pregunta. Sin lógica. Muy extraña. Le cuento a ud que no conoce bien el programa de la materia, mientras hacemos de cuenta que en el aula hay cierto desconcierto, que la unidad VIII y por ende esta actividad que vamos a hacer trata sobre las lógicas, lo extraño, lo raro, lo cotidiano. Ahora, mientras insisto en que se levanten de sus asientos y se acerquen les vuelvo preguntar si han ido al cine o al teatro. En general responden que si. Les pregunto si alguien entra a la función de cine o a la de teatro sin saber qué va a ver, sin conocer de qué trata la película, si dentro ya del cine se preguntan dónde me habré metido y se disponen a descubrirlo mientras miran la película. El desconcierto sigue en el aula. No solo les pido que vengan al frente (igual a esta altura del año no es la primera vez que se mueven en el aula con alguna dinámica) sino que no entienden de qué estoy hablando. Hay a quienes la situación les hace gracia y quienes miran con mas seriedad. El aula se ha convertido en un lugar extraño. No se si ud ya lo notó pero algo muy interesante ya está pasando , nadie está indiferente. Les pregunto a todas si saben para qué o a qué vinieron a clase.

¿....?

Es curiosos pero la mayoría no sabe de que trata la función a la que estan asistiendo,mas bien creen que no saben. Les pregunto ¿para que vinieron? ¿qué temas estamos dando? ¿Qué dimos la última clase? Pero la última clase que para mi fue la semana pasada, para ellas fue hace mucho mucho tiempo. Fue hace 5 clases teóricas mas los otros 5 prácticos de las otras 5 materias que cursan. Si cada una de las clases fuera como si hubieran ido al cine, en la última semana vieron ¡12 películas!

Si algunos de los enunciados de la unidad VIII expresan que:"hay que tener en cuenta la lógica con que los actores sociales organizan sus prácticas y representaciones" "Que hay que entablar un diálogo con la perspectiva del "otro" y que "hay que proceder a partir del reconocimiento de la legitimidad de los dichos de los otros acerca de sus prácticas y cosmovisiones para no subordinarlas", entonces no solo debo hacer que esto lo aprendan las estudiantes, debo sobre todo ponerlo metodológicamente en práctica.

El argumento de nuestra película debe estar desparramado, perdido, deshilachado, entre alguna de las otras 11 que han visto despues de la última clase. Hay que reconstruir sentidos.Reconstruir sentidos es también un objetivo de la unidad VIII, es un quehacer

metodológico/ conceptual de la Antropología relativo a la alteridad.

Entonces pregunto a la clase ¿qué herramientas tenemos para dar sentido a lo que estamos haciendo? ¿Qué dice el programa de la materia? ¿Que preguntas se formulan en él? ¿A cuáles les hemos empezado a dar respuestas? ¿Qué autores de los vistos en todas las unidades nos permiten elaborar argumentos, fundamentar esas respuestas y qué dudas nos generan?

Para trabajar esto les propongo una actividad de elaboración grupal. La construcción de conocimiento es al mismo tiempo individual como colectiva.

Para el armado de los grupos tengo preparado un juego.¿Se anima a jugarlo? Es muy sencillo y ud corre con una ventaja: como está leyendo no le va a dar verguenza. Pero en el aula, cuando les digo que tengo un juego, no todas sienten lo mismo, ni se predisponen de la misma manera. Ya le dije hace una rato que la clase no le era indiferente a nadie y ahora menos, porque mas que nunca. un juego nos pone en juego.Nos compromete ,nos expone. Hay quienes si pudieran desaparecer lo harían en ese instante y quienes esperan con ansiedad comenzar a jugar. (El verdadero juego ya hace rato que ha comenzado). La clase la estamos haciendo entre todos y en ella se conjugan nuestros saberes, nuestros temores y nuestros sentimientos. Explico que el juego nos va a dar elementos conceptuales y metodológicos valiosos para realizar un ejercicio de reflexividad sobre la vivencia y poder dar cuenta de elementos importantes para el desarrollo y el ejercico de la vigilancia epistemológica etc, etc...No se si realmente es tan asi o en que medida se dará .En verdad lo importante es brindar confianza a los que aun dudan en jugar, nuevamente darles un sentido, que se reconstituya el espacio de seguridad que les brindaba su banco.Que con otras configuraciones del espacio y del movimiento, no se sienta en un lugar extraño sino nuevamente en una clase, un lugar de producción de conocimiento.

Para el juego solo explico agunas reglas.En el desarrollo del mismo apuesto a que el resto de las reglas las descubran. ¿Y si no las descubren ¿si el juego no sale como lo planee?

Dentro de una bolsa tengo un montón de papelitos. Venga, saque uno, sí, solo uno. Cada uno saca solo un papelito. Ahora cada uno tiene que decir y repetir en voz bien alta lo que su papelito dice.Y escuchar que están diciendo los demás...

¿Qué le tocó?

"ZAPATOS LLENOS DE CACA"

Uh justo ese! ¿Se hubiera animado a decirlo repetidas veces en voz alta? No se enoje, no es que le estoy haciendo una broma de mal gusto. ¡Creame !Si, ya se que parece una cargada. Pero no es lo que parece .Si quiere todavía no lo diga en voz alta y escuche que están diciendo los demás.*Siempre que llovió Que mezcle azul y blanco El que rie ultimo*

Bueno, si es cierto que no tiene sentido que entre los que hablan fuerte y entre que no se entiende nada es un caos....

a panza llena encuentra todo cerrado me moje

No se olviden que deben formar grupos !!!!

el que quiere celeste tardo en entender el chiste

El que madruga ojos que no ven comiste como un cerdo zapatos llenos de caca

¿Le sigue resultando un caos sin sentido? ¿Encuentra algún tipo de relación entre lo que cada uno dice? Vea si puede establecer algunas relaciones entre un enunciado y otro..

Si todo esto le va pareciendo extraño es que estamos en el camino correcto. Dice Ribeiro:

El "extrañamiento" de la realidad es uno de los puntos que fundamenta la perspectiva del antropólogo...Al estudiar "su" propia sociedad el antropólogo busca () convertir lo familiar en exótico, usando –por principio y por racionalización metodológica– una posición de extrañamiento ...La práctica del antropólogo aparece como una ruptura con las formas de la vida cotidiana de los actores sociales. El "descotidianizar" parecería ser, por lo tanto, no solamente una manera de ser, sino también de vivir, en una búsqueda de solucionar la tensión aproximación/distanciamiento para revelar, a través de una experiencia totalizante, los elementos constitutivos de la realidad social. Lins Ribeiro, G. (1999)

Lentamente y casi sorprendiéndonos, el caos original y el sin sentido va dando paso a una organización, un especie de lógica posible que permite que lo que antes eran un montón de frases inconexas, pasen a tener algún tipo de organización y configuren

algunas unidades de sentido.

*siempre que llovio- me moje; el que quiere celeste- que mezcle azul y blanco; el que ríe último-
tardo en entender el chiste; el que madruga-encuentra todo cerrado; ojos que no ven -
zapatos llenos de caca; a panza llena- comiste como un cerdo.*

Para la conformación de grupos quedan juntos aquellos que logran conformar un refrán. Como el refrán puede estar repetido se agrupan todos los que conforman el mismo.

Es interesante que yo no fui dando ninguna consigna para que logren organizarse, excepto que debían conformarse grupos. La resolución del juego es gradual. Lleva un tiempo de desconciertos y descubrimientos. Hay quienes establecen relaciones más rápidas y quienes hacen relaciones que no prosperan. Cada frase por separado no parece tener mucho sentido o lo puede llegar a incomodar (como la que le tocó a ud) pero en el contexto, se le otorga un nuevo significado.

Además del tumulto de todos hablando al mismo tiempo, otro elemento seguramente contribuyó a dificultar la organización ¿cuál le parece que fue? Cuando dice siempre que llovió... ¿qué le seguiría, cómo se completa? Y el que madruga... o el que ríe último? Son todos dichos que en el saber popular ya están naturalizados, por lo que al enunciar la primera parte, ya la segunda se espera como un hecho dado, obvio, sin contemplar que pueden existir otras posibilidades, y funcionando también como un obstaculizador epistemológico para pensar la diversidad de posibilidades.

¿Se logra con un juego entender "Cómo hay que proceder a partir del reconocimiento de la legitimidad de los dichos de los otros acerca de sus prácticas y cosmovisiones para no subordinarlas ni confundirlas con lógica del investigador"? No se, no lo creo. El juego no es una experiencia ejemplificadora que brinda el modelo o el ejemplo correcto. Y si el juego predeterminara ciertas conclusiones, me parece que está entonces más cerca del engaño que de la posibilidad de conjeturar, dudar, experimentar, de iniciar el camino sinuoso del conocimiento. Muchas veces soñamos con encontrar una dinámica, una técnica, un método, una especie de Aleph de la educación, una metodología que nos de cuenta de todas las actividades del universo. La tendencia al fetichismo de la técnica es una tentación que como el canto de las sirenas hace encallar más que navegar horizontes.

La intención con este relato ha sido procurar generar condiciones para establecer un juego con los saberes y los sentires. Poner en tensión desde la desnaturalización y el absurdo cuestiones tanto epistemológicas como epistemofílicas. Abrir un campo de posibilidades de pensamiento.

Cada grupo deberá dar cuenta de qué pasó en la clase. Argumentando y tomando a los disitintos autores trabajados para justificar sus postulados. En general no hay grupos que digan lo mismo. En su interpretación de la experiencia y en sus argumentaciones las producciones de los grupos son tan variadas como ricas. Como dice Bartolomé

"La propuesta etnográfica es, además de una legítima búsqueda científica, una compleja experiencia afectiva en la que el análisis conceptual no excluye la vivencia personal. Para intentar llevarla a cabo es necesario tratar de hacer coincidir los dictados de la razón analítica con la intensidad analógica de la emoción creadora". Bartolomé, M. (2003)

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M. (2003) *"En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural"*. Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid.

Lins Ribeiro, G. (1999) *"Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica"*. En: Boivin, Rosato y Arribas, Constructores de otredad, Buenos Aires: EUDEBA.

Programa de la materia Antropología Social II. De la FTS de la UNLP.

Problemáticas y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual en el ámbito universitario

- ❖ **MARCOS LEONARDO TABARROZZI** | realizacion.4.fba.unlp@gmail.com
- ❖ **NICOLÁS MARTÍN ALESSANDRO** | nicalessandro@gmail.com
- ❖ **FERNANDO MARTÍN ARIZAGA** | fernandaoarizaga@yahoo.com.ar
- ❖ **RAMIRO TOMÁS GARCÍA** | ramirogarciabogliano@gmail.com
- ❖ **LEONARDO ARIEL FLORENTINO** | leofloren@gmail.com
- ❖ **LEANDRO ADRIÁN RODRÍGUEZ** | maldita_cuenta@hotmail.com
- ❖ **MAXIMILIANO JOSÉ MARTINIAU** | brcine.laplata@gmail.com
- ❖ **JULIANA SCHWINDT** | julianaschwindt@gmail.com

Facultad de Bellas Artes | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

A partir de una serie de discusiones y experiencias en la cátedra Realización 4 (DAA-FBA-UNLP) planteamos ejes de reflexión para la constitución de una didáctica específica para la enseñanza aprendizaje de la realización en artes audiovisuales, en un contexto de exploración de estrategias motivado por la falta de estudios y bibliografía específica en relación con el tema. El vacío teórico mencionado produce una crisis permanente en la práctica docente en el campo, al tiempo que invita a la expresión y compilación de las búsquedas pedagógicas actuales, para ir construyendo un mapa de las particularidades de la educación universitaria como espacio sobresaliente para el *aprender a realizar audiovisualmente*.

En este sentido es que transmitimos una interpretación de la situación actual, sus problemáticas y algunas líneas de acción para intervenir en el panorama trazado por las dificultades.

El conflicto principal que describiremos se relaciona con la influencia sostenida de paradigmas productivos y académicos que pueblan el imaginario y las expectativas de aprendizaje. Diferentes estrategias permiten interpelar esos modelos y recuperar algunos de sus valores desde una visión integral.

PARADIGMAS Y MODELOS. REPRESENTACIONES VELADAS DEL ARTE AUDIOVISUAL

La práctica docente que promueve la socialización de saberes relativos a la realización audiovisual se enfrenta constantemente con diferentes modelos que provienen del hacer productivo o de las bellas artes, y que son trasladados de modo naturalista y directo al interior de la escena pedagógica. Entre las diversas líneas de tensión que atraviesan el imaginario de la realización audiovisual (y que condicionan el aprendizaje) podemos mencionar aquellas que priorizan las superficies coyunturales de la actividad (paradigma tecnicista y paradigma industrialista), los saberes que surgen de la acción misma (paradigma pragmático), la comunicación visual instrumental (paradigma esteticista) y la autoral-artística. Como punto en común podemos consignar que todas recurren a representaciones vigentes y que se excluyen mutuamente (Tabarrozzi et al, 2016: 3).

La contingencia y falta de sistematización en los conocimientos visibles de varios de estos paradigmas resulta un argumento sencillo para correrse de planteos rígidos y llevar las virtudes que cada uno de estos modelos provee hacia un trabajo proyectual más rico. La necesidad de defender la diversidad e identidad de las manifestaciones propias es otra razón para sostener una posición crítica que no se comprometa exclusivamente con un solo modo de pensar los territorios audiovisuales.

Sin embargo, en el seno de la Universidad, y en particular en una unidad académica ligada a las artes, la concepción que plantea mayores problemas es la artística-autoral. En las teorías del audiovisual que se dedican a lo proyectual este paradigma no posee una bibliografía específica (es inconcebible un manual titulado "Cómo ser un Autor") pero sí una tradición sólida, que proviene tanto de las "bellas artes" como del cine moderno, y tiene efectos contundentes en el imaginario colectivo.

Respecto de su injerencia en la historia audiovisual, recordemos que a mediados del siglo XX, de la mano de una profunda transformación político-formal del cine, la institución artística

tradicional se filtró y adhirió al naciente concepto de Autor cinematográfico, desvirtuando incluso el propósito original de la formulación que había hecho la *Nouvelle Vague*, que concebía lo autoral como pretexto para establecer nuevos lazos con el mundo, la política y la historia. Asimilado a la concepción moderna de artista, el Autor se instrumentalizó y limitó como posible desarrollo de las potencias del cine (Daney, 2003, 16).

También se convirtió en un gran obstáculo para la enseñanza universitaria, porque el término celebra logros simbólicos y sociales que en un entorno educativo requiere ser contemplados desde los procesos que llevan a ellos y no desde su resultado cristalizado.

Concretamente, digamos que lo autoral presupone un mundo formal novedoso y efectivo en términos de lenguaje-técnica. Pero además, se interpreta que la poética de un Autor debe ser una interpelación crítica a lo real sostenida en las articulaciones entre la experiencia personal y el reconocimiento colectivo.

La asunción (consciente o inconsciente) de este paradigma nos lleva al problema principal: ¿cómo se plantean instancias de enseñanza-aprendizaje que trabajen sobre la constitución de una mirada particular de relevancia social? Aún desde un medio "humanista" como la universidad, la cuestión es compleja y ante este interrogante claudican los intentos de muchos actores de la educación, que terminan limitándose a la enseñanza de cuestiones de lenguaje y forma. En un punto se omite el problema, dando por hecho que el estudiante de artes audiovisuales ya tiene resuelta la cuestión de la mirada del mundo y que la enseñanza universitaria otorgará algunos matices y variables humanísticas para el crecimiento de esa mirada, al tiempo que otorgará una serie de cuestiones teóricas y prácticas del hacer específico.

Sin embargo, en la valoración académica y cotidiana vemos que si la mirada autoral no se manifiesta, la responsabilidad se atribuye frecuentemente al estudiante, a partir de una hipótesis oculta: *no "poseía" las condiciones previas o no supo aprovechar la instancia universitaria para desarrollarlas. Así, vemos cómo la traslación de las premisas modernas sobre el artista como "genio creador" incide concretamente en la misma representación docente e institucional.*

¿Puede entonces el imaginario autoral ser fuente de estudio en el aula universitario? A nuestra consideración positiva –que propone un planteo racional, creativo y respetuoso de las representaciones e historia cultural de cada estudiante- se le suele objetar, entre otras cosas, que una mirada autoral surge de contextos diversos y que la discusión en torno a ella no puede ser patrimonio exclusivo –y por tanto no es objeto de análisis- en la formación superior. Se menciona, al pensar el origen de un Autor, que la historia del arte audiovisual, por ejemplo en Latinoamérica, remite a directores que no tuvieron educación universitaria o estudios formales y que de cualquier modo lograron todo aquello que se solicita a una poética: realizadores con formación autodidacta, humanista e intelectual (como Glauber Rocha o Torre Nilsson), sin estudios oficiales (como Leonardo Favio), con prácticas limitadas al campo laboral, etc.

Otra opinión frecuente afirma que la capacidad para condensar simbólicamente significados sociales a través de la forma es un asunto en donde no funcionan las sistematizaciones y se dan cruces sociales de gran complejidad, etc.

Finalmente, que la relación entre docentes y estudiantes es ‘demasiado sensible al trabajo sobre la materia prima de la personalidad de un alumno.

Son argumentos atendibles porque expresan límites y zonas de frontera en la docencia universitaria, en los que intervienen tanto la interpretación como la ética. Sin embargo no resuelven el problema de la inadecuación entre expectativas implícitas (formar un autor) y prácticas reales (formar un conocedor de teorías y prácticas del audiovisual), recaen en postulados románticos, y en una definición inaceptable en términos académicos de lo autoral como “misterio”.

Por ello es que consideramos prioritaria la reflexión y la praxis sobre la mirada cultural como instancia superadora de la enseñanza-aprendizaje de técnicas, lenguaje y teoría-historia.

Planteada nuestra hipótesis desarrollamos brevemente el relato de algunas ideas orientadas hacia la ejercitación de una consciencia artística en una cátedra universitaria dedicada a la realización audiovisual.

DESARROLLOS PARA LA CONSTITUCIÓN DE UNA MIRADA AUTORAL-CULTURAL

Los puntos de partida son cruciales para resolver el problema planteado.

Si dejamos de lado los paradigmas vigentes, en especial el heredado de la Modernidad artística, y asumimos que la realización audiovisual es un hacer social y el Autor una construcción histórica, la puesta en valor de herramientas y ejercicios para pensar la propia mirada cultural y política es una consecuencia necesaria del trabajo, sin desmedro del aprendizaje de cuestiones formales y técnicas que hacen a la especificidad del arte y que son el signo concreto de lo primero.

En la experiencia educativa de la cátedra Realización 4 (DAA FBA UNLP) se planteó una definición de lo realizativo como práctica compleja relacionada con el lenguaje y la estética, pero también con la asimilación de las contingencias materiales, los traumas y fantasías sociales, la observación poética de lo real, los modos de hacer de varias ramas técnicas y otras artes, la dinámica grupal, la política y la gestión. Es una praxis histórica, estrechamente relacionada con la situacionalidad y la interpretación cultural, ya que los aspectos mencionados sólo pueden ser fuente de conocimiento en la medida en que se los explore en sus condiciones particulares. Este abordaje integrador - que debió operacionalizar cada término empleado para evitar las consideraciones arbitrarias que campean en el ámbito artístico- permitió absorber elementos de varios paradigmas mencionados en el inciso anterior y desplazar la interpretación romántica de lo autoral hacia la zona del trabajo, la cultura y la reivindicación de la identidad de cada estudiante, su historia y las características específicas del hacer en medios regionales y en la contemporaneidad audiovisual nacional.

Como ejercicios concretos para elaborar la cuestión de la identidad se trabajó tanto con "biofilmografías" de cada estudiante (fichas con la historia personal y una reflexión sobre las obras plasmadas hasta el momento de la cursada), como con lecturas compartidas sobre la situación pragmática del medio regional (mapas, diagnóstico y visionado de obras paradigmáticas y parcialmente desconocidas de La Plata, la provincia de Buenos Aires y el "otro" cine argentino). Ambos aspectos permitieron "salir" de representaciones fuertes sobre la autoría y el cine, recuperando puntos reales de partida, poco estudiados pero con mayor conexión con los estudiantes que los diferentes y gravitantes discursos sobre "cómo se

hacen films en la industria” o cómo fueron las “historias de los grandes autores”, documentos desconflictuados y deshistorizados que impiden una construcción desde el aquí y ahora.

Desde una actitud racional en lo metodológico y respetuosa en lo actitudinal, se direccionó el aparato crítico y reflexivo hacia zonas más cercanas: las condiciones personales y las prácticas regionales, buscando identificar las condiciones y valores que hacen posible la Autoría.

Esta indagación y valorización de lo propio como correlato y parte de lo “universal” se desarrolló no solo respecto de lo artístico sino también de otras esferas sociales. Por ello se fijaron áreas de trabajo en torno a la inserción social y laboral, las tesis de graduación de la carrera, la historia audiovisual de la región (con charlas y proyecciones de egresados locales), la participación en rodajes realizados en el medio y coordinando actividades formativas con los festivales de la ciudad, que fueron integrados al cronograma de la materia.

La propuesta de un trabajo proyectual personalizado durante todo el año que pusiera en diálogo proyectos individuales o grupales elegidos libremente por los estudiantes con una intervención docente ecléctica, alentó también la diversidad y particularidad de temas. Dentro de los condicionamientos dados por modos tradicionales de producción, se promovió también la diversidad de métodos de trabajo, mostrando casos y modos alternativos.

Para desplegar la propuesta en todos los ámbitos, el programa de la materia debió dar cuenta de esta atención hacia lo particular de un tiempo-espacio, sosteniendo una estructuración flexible, que contuviera no sólo contenidos fijos sino tanto aspectos diagnosticados como conflictivos en el ciclo lectivo anterior como aspectos recurrentes en los grupos de los últimos tres años de cursada. De estos últimos podemos mencionar la estructuración posmodernista de los relatos, las problemáticas para la apropiación cultural de los géneros audiovisuales o el academicismo de las puestas en escena.

Asimismo se relevaron en cada inicio de clases las preocupaciones de los estudiantes y se destinó un espacio estable para tratar tópicos que, en todos los casos, resultaron poco convencionales en la enseñanza tradicional de la realización pero altamente significativos en la relación pedagógica: la distribución alternativa, la dinámica grupal o el trabajo con los actores.

Las restantes áreas de trabajo docente también se remitieron a la particularidad.

Como es habitual se realizaron prácticas realizativas en un set, pero las mismas fueron decididas en función de problemáticas diagnosticadas en cada grupo de estudiantes, por lo que se trabajó sobre más de una decena de ejercicios diferentes. Se solicitaron los tradicionales “prácticos” audiovisuales pero con consignas que respondían a los puntos críticos de cada proyecto y podían ser avances o ensayos de los mismos.

Del mismo modo, se utilizó una ficha de referencias históricas (filmes, obras plásticas, literatura) pero no para el conjunto de estudiantes sino por cada proyecto. El parcial escrito, poco frecuente en las asignaturas proyectuales, se armó en función de las referencias consultadas para la realización del proyecto audiovisual. En vez de charlas generales se realizaron clínicas con diferentes profesionales que dialogaron con los distintos grupos estudiantes respecto de sus proyectos.

Finalmente, el estudio de las características sociales y culturales de una poética, con la prevención de no recaer en lecturas auráticas o museísticas, resultó un plano más teórico del abordaje, completando la iniciativa. En efecto, si la historia demuestra que cada artista proviene de contextos específicos con los cuáles ha interactuado y donde ha podido desarrollar métodos complejos y sistemáticos de trabajo, el estudio de estos ambientes culturales permite repensar las potencialidades del propio origen. En ningún caso esta operación se desligó del análisis de la obra como cuerpo final de las condiciones sociales de su ejecución y del autor como derivado de la misma.

CONCLUSIONES

Las ideas comentadas, aún en una etapa inicial de aplicación, se derivan de una concepción en donde el ámbito universitario es fundamentalmente, respecto de la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual, un *punte* entre el proyecto personal del alumno y la historia cultural-colectiva del hacer audiovisual.

Este diálogo, decisivo en tiempos de globalización y concentración discursiva es el que, consideramos, habilita el trabajo docente en relación con la inspiración y formación de un Autor lejos de posiciones románticas o derrotistas.

El debate conceptual sobre las imágenes subjetivas, en tren de convertirse en signos sociales, encuentra en el aula un ámbito adecuado de mediación y crecimiento.

La consolidación del campo pedagógico en nuestra área seguramente proveerá de herramientas conceptuales en este sentido: pensar la praxis educativa de un área proyectual marcada por representaciones cruzadas e influyentes.

En los años superiores de una carrera orientada a lo artístico, aunar la complejidad pedagógica con la complejidad realizativa es el próximo desafío a trabajar para valorizar la educación pública y el rol de la universidad en la creación de gestores culturales.

BIBLIOGRAFÍA

Bertone, R. (2012). "Producción cinematográfica a escala regional. En busca de un modelo sustentable en la era digital" en Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual, CABA, Asaeca.

Bomheker, M. (2000), Temas de Cine, Video y Televisión, Córdoba, Nuevo Siglo.

DANEY, S. (2003) "Después de todo" en Renoir, Jean y otros, La política de los autores, Barcelona, Paidós.

Favio, L. y Martel, L. (2008), "Ama y haz lo que quieras. Favio por Martel" en Haciendo Cine número 82, junio de 2008, Buenos Aires.

Klimovsky, P. (2012), "La producción audiovisual: entre el "arte y la industria". ¿Qué podemos enseñar cuando enseñamos a realizar?" cuándo en Revista Toma 1, n° 1, Córdoba, UNC.

Tabarozzi, M. et al (2016), "Estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual" en Actas del V Congreso ASAECA, Quilmes, ASAECA.

Tabarozzi, M. (2016), "Introducción. La realización audiovisual: más acá de la forma, más allá de la política" en Realización en Artes Audiovisuales. Forma, concepto y política, La Plata, EDULP.

Humanizando prácticas en salud. Acerca de la enseñanza de psicología a estudiantes de la carrera de enfermería universitaria

❖ **GISELLA TRIACA** | gise_t15@hotmail.com

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo tiene como propósito transmitir acerca de la enseñanza de Psicología a estudiantes de la Carrera de Enfermería Universitaria. La carrera se cursa durante tres años con articulación permanente de clases teóricas y prácticas hospitalarias en diversos hospitales públicos de la ciudad. Las clases de Psicología forman parte de las siguientes materias: Atención de Enfermería en Salud Materno Infantil I y II y Atención de Enfermería y Cuidado del Adulto y Anciano. En todas ellas interesa posibilitar la construcción de marcos conceptuales y metodológicos de la práctica de Enfermería, centrados en una concepción integral del proceso salud- enfermedad, priorizando la intervención de Enfermería con un enfoque de atención primaria de la salud así como también estimular en el proceso de enseñanza y aprendizaje la reflexión y el juicio crítico en el accionar de los futuros profesionales.

Con el correr del tiempo el rol del enfermero/a ha atravesado importantes transformaciones en función de los nuevos paradigmas científicos de estas últimas décadas resignificando su labor profesional. Es así entonces como comienza a desplegarse un nuevo rol que va dejando atrás prácticas completamente impregnadas de un modelo médico hegemónico dando paso paulatinamente a un modelo de atención humanista, integral en el cual se toman en cuenta los aspectos bio-psico-sociales y culturales en el proceso de salud- enfermedad. En ese sentido la Ley Nacional de Salud Mental (2010) señala claramente en el artículo 8º: "Debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la

autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes”.

Ahora bien ¿cuáles son las herramientas conceptuales que puede aportar la Psicología a los futuros enfermeros/as? Las prácticas hospitalarias confrontan a los estudiantes con situaciones y vivencias altamente movilizantes, angustiantes que suelen expresarse al inicio de cada clase con preguntas del estilo: ¿Qué podemos hacer ante un adolescente que no permite ser atendido? ¿Cómo trabajar con las mamás de recién nacidos prematuros internados en UCIN? ¿Cómo explicarle a un niño/a de 5 años los cambios en sus actividades cotidianas ante el diagnóstico de una enfermedad cardiológica? ¿Cómo atender a un adulto mayor en la etapa prequirúrgica que presenta miedo a la anestesia? ¿Cómo explicarle a un niño/a de 8 o 9 años las consecuencias del tratamiento para el cáncer? ¿Cómo podemos ayudarnos entre nosotros luego de atender algún caso muy angustiante en el hospital? Estas y otras preguntas son las que abren juego cada clase, especialmente en los inicios de la cursada. De modo que la clase no sólo implica el aprendizaje de contenidos teóricos sino también constituye un espacio para la expresión, reflexión y elaboración conjunta de las experiencias movilizantes vivenciadas en las prácticas hospitalarias. Se agrega que luego de cada jornada de prácticas se lleva a cabo una reunión postclínica con los instructores docentes de cada hospital posibilitando un primer momento de escucha y contención.

Las tres materias presentan temáticas sumamente movilizantes tales como bebés nacidos prematuramente, embarazadas de alto riesgo, bebés y niños/as con malformaciones, niños/as con enfermedades terminales, adolescentes con trastornos de la alimentación, adolescentes en situación de consumo problemático de sustancias, adultos mayores con patologías neurológicas, y muchas situaciones más que en los inicios de las prácticas hospitalarias desbordan emocionalmente a los estudiantes.

Retomando la pregunta formulada con anterioridad, la Psicología ofrece herramientas conceptuales que permiten a los estudiantes ir logrando un mejor posicionamiento a medida que van transitando las prácticas. Es importante el conocimiento de las diferentes etapas evolutivas de la vida y sus vicisitudes: período gestacional, niñez, adolescencia, adultez y vejez. Cada una de las etapas vitales lleva implícitos procesos biológicos, psicológicos y sociales. A modo de ejemplo: en la etapa de la niñez se estudia la primera

infancia (0 a 3 años), la etapa preescolar (3 a 5 años), la etapa escolar (6 a 12 años) y la pubertad. En cada una de estas etapas se profundiza en los aspectos vinculares, cognitivos, motrices y lúdicos, de modo tal de posibilitar a los estudiantes las características y vicisitudes particulares de cada una, haciendo hincapié en la detección temprana de patologías y en los vínculos tempranos, tal como señala Beatriz Morrone (2006) en relación al recién nacido, que el desarrollo de actividades de promoción del vínculo temprano padres- hijos favorece el proceso de adquisición de conocimientos sobre autocuidado post- natal familiar.

Conceptos tales como duelo y pérdida, inconsciente, represión, trauma, situación traumática, resiliencia, identidad, construcción subjetiva, también vienen en auxilio a las situaciones que enfrentan en las prácticas hospitalarias. Es importante señalar que el conocimiento de los mismos les posibilita una mayor comprensión y capacidad de resolución de situaciones concretas de la práctica y que serán una constante durante el ejercicio de la profesión. En el abordaje de los contenidos teóricos se incluyen temas sociales como los programas y planes de salud, educación y trabajo, maternidad y paternidad responsable, salud reproductiva así como también se hace gran hincapié en un enfoque de derechos considerando las normativas legales vigentes especialmente la Convención de los Derechos del Niño, Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño N° 13.298, Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, Ley de Salud Pública N° 26.742, Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley de Parto Humanizado N° 25.929, entre otras.

Actualmente desde una perspectiva integral y humanista se plantea la necesidad de formar profesionales de enfermería con un rol diferente al que se perfila en el imaginario social, concepto planteado por C. Castoriadis (2007) en el cual señala que el imaginario se plasma en instituciones, entendiendo por tal, a las normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada. Dichas instituciones están hechas de significaciones socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentido. Desde esta perspectiva del imaginario social tradicionalmente tiende a representarse al enfermero/a como alguien cuya función pasa exclusivamente por la realización de determinadas prácticas e intervenciones tales como extracción de sangre, saturación, vacunación, curaciones, higienización de

pacientes, toma de presión arterial, control de horarios de visitas, etc. Desde Florence Nightingale, creadora del primer modelo teórico de Enfermería, los enfermeros/as han sido vistos tradicionalmente como subordinados de los médicos, a partir de las décadas de los '50 y los '60 algunas enfermeras presentaron definiciones de la Enfermería que cambiaron el concepto que de ésta se tenía. Así, Virginia Henderson contemplaba la Enfermería como la asistencia al individuo, enfermo o sano, en la ejecución de aquellas actividades que favorecen la salud o la recuperación de la misma (o una muerte en paz). En función de estos lineamientos a los estudiantes se les señala la importancia de su labor, especialmente enfatizando en el hecho de que son los enfermeros/as quienes permanecen mayor cantidad de tiempo con los pacientes lo cual les permite contar con la posibilidad de observación no sólo del paciente sino también de su entorno familiar y social, logrando incluso detectar, por ejemplo, situaciones de maltrato, abusos. Florence Nightingale, remarcaba en el llamado a una buena observación del paciente por parte de la enfermera, y así expresaba: "La lección práctica más importante que puede dárseles a las enfermeras es enseñarles qué observar, cómo observar, qué síntomas indican progreso en el curso de la enfermedad, cuáles el reverso, cuáles son importantes, cuáles no lo son, cuál es la evidencia de un cuidado de enfermería negligente y qué tipo de negligencia". En ese mismo sentido, Fave Mc Cain, en 1965, señalaba que la capacidad de observar inteligente y sistemáticamente es un elemento básico de la práctica de la Enfermería. En este sentido apuntaba que las observaciones inteligentes se basan en conocimientos de las ciencias biológicas, físicas y sociales: factores importantes en relación con el aspecto del paciente, su conducta y el medio que lo rodea. En la labor de enfermería es de suma importancia, junto con la observación, la capacidad de escucha, acompañamiento y contención emocional hacia quienes deben atender, así como también la empatía ya que la mayoría de las situaciones son absolutamente movilizantes. Hay otras dos cuestiones que se trabajan en clase: una es acerca de lo importante que es conocer el nombre propio de cada paciente, especialmente en las salas de internación hospitalarias donde cada sujeto implica un número de cama, y otra, es el hecho de evitar denominar al paciente identificándolo con su enfermedad, por ejemplo: "cama 4 el diabético", desde una perspectiva humanista se trabaja para generar un cambio y que en adelante la frase pueda ser: "Joel, el que tiene diabetes". De modo tal que desde el discurso no se homologue a la persona con su enfermedad.

En cuanto a los recursos didácticos empleados se combinan a la tradicional clase expositiva dialogada actividades grupales ya sea de discusión, intercambio y reflexión sobre casos clínicos, o en base a artículos periodísticos, historietas de Mafalda, Maitena (especialmente para trabajar temas de estereotipos sociales, género e infancia). Para el abordaje de algunas temáticas se emplea la técnica del role playing con el propósito de favorecer la empatía. Cada año se lleva a cabo como actividad inaugural de la materia Salud Materno Infantil I, un taller de juego en la ludoteca del Hospital de Niños "Sor María Ludovica" en el cual participan los estudiantes con niños internados en el hospital, los profesionales de la ludoteca y los docentes instructores, siendo una experiencia sumamente enriquecedora y que de alguna manera posibilita a los adultos la reconexión emocional con el mundo infantil. En el marco de las clases de Psicología el año pasado se realizó por primera vez una charla informativa y un taller con profesionales psicólogas y voluntarias de la Fundación "Creando Lazos"¹⁰⁸ dedicada a la atención de niños/as y adolescentes con cáncer y su familia, brindando de forma gratuita atención psicológica, actividades recreativas, deportivas y culturales que cuenta cada vez más con mayor cantidad de voluntarios. El mencionado taller constituyó una experiencia absolutamente movilizante y esclarecedora de un tema muy sensible y difícil de elaborar como es el cáncer en etapas tan tempranas de la vida.

Para finalizar, en concordancia con los nuevos lineamientos científicos y marcos legales vigentes, desde la formación académica se promueve un rol del enfermero/a con mayor participación y compromiso ligado no sólo a actuaciones médico asistenciales sino también de prevención, información y educación a la población. Tal como se señaló desde el comienzo del presente trabajo, la Enfermería, está evolucionando desde una concepción tradicional que actúan como auxiliares del médico en la consulta, hacia otra que identifica a la Enfermería como una gestora de cuidados en materia de salud, de carácter personalizados, pero también de ámbito comunitario. Si la Enfermería tiene por objetivo principal la prestación de cuidados, debe tenerse en cuenta que cuidar significa también comprender y ello necesariamente incluye un estado de empatía, de identificación y de proyección que es necesario desarrollar.

¹⁰⁸ <http://www.creandolazos.org.ar/>

BIBLIOGRAFÍA

Amaro Cano M del C. (1994). Esbozo histórico de los principales conceptos actuales utilizados en enfermería. En: Revista Cubana de Enfermería 10 (1). La Habana, Cuba.

Castoriadis C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina. Tusquets Editores.

Ley N° 23.849 Convención sobre los Derechos del Niño. Boletín Oficial. 1990.

Ley Nacional de Salud Mental N°26657. Boletín Oficial. 2010.

Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños N° 13298. Boletín Oficial. 2005.

Ley de Salud Pública N° 26.742. Boletín Oficial. 2012.

Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial. 2009.

Ley de Parto Humanizado N° 25.929. Boletín Oficial. 2004.

Morrone Beatriz (2006). El lado oscuro de las nueve lunas. 2º edición. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Nightingale Florence (1995). Notas sobre enfermería: Que es y que no es. España. Editorial Masson.

Ruiz Legido O. (2008). El nuevo papel de la enfermera. Revista Medicina de Familia. Vol. 8, N° 2. Andalucía, España.

La enseñanza en las disciplinas proyectuales. El taller de Arquitectura

❖ **JULIÁN VELÁZQUEZ** | txulhus@hotmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

A lo largo algo más de dieciséis años de experiencia he ejercido la docencia en el Taller de Arquitectura, una práctica singular dentro de la educación universitaria. El diseño de arquitectura como disciplina imbrica al proyecto en calidad de objeto de construcción del conocimiento y supone una reflexión crítica del mismo en tanto resultado de una serie de procedimientos en ocasiones deductivos y en otras, inductivos. La revisión autocrítica de estos procesos resulta esencial para el proyecto en sí mismo y también para la construcción del conocimiento disciplinar, propiamente dicho. El desarrollo del proyecto como metaproceso cognitivo, tiende a alejarse de lo meramente intuitivo y precisa instrumentarse en las especificidades de la disciplina.

La enseñanza de la Arquitectura no debe sistematizarse ni trazar estereotipos de “vanguardia” dado que el proceso proyectual es abierto y multicausal. A su vez, las condiciones de enseñanza nunca serán repetibles porque los actores varían e interactúan siempre de distinto modo.

Recién en 2013 comencé a cursar la Especialización en Docencia Universitaria, formación que me permitió conceptualizar las prácticas del taller de Arquitectura desde los hábitos disciplinares mirando desde la didáctica.

El siguiente trabajo reflexiona sobre la experiencia en el “hacer” Arquitectura en la FAU-UNLP., a la luz de algunos aportes de la Especialización.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En la Facultad de Arquitectura se hace referencia al concepto de enseñanza-aprendizaje como experiencia académica en torno al desarrollo de los proyectos del taller de Arquitectura y, entonces, se entiende al estudiante como sujeto de aprendizaje intrínsecamente vinculado a su proyecto como objeto de construcción de conocimiento. Consideramos al proyecto de Arquitectura como medio a partir del cual el estudiante construye su propio procedimiento metodológico, siempre único y personal, pero ligado a las intervenciones del docente en el marco de la propuesta concreta del taller.

“El problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior”, sentencia Morandi (1997). Lejana en el tiempo de lo que ocurría con el rastreo de las características y el valor pedagógico de las artes en el siglo XII (Santoni, citado en Morandi, 1997), pero cercana en su concepción de igualar “la categoría de artesanos tanto a los intelectuales como a los otros oficios”, la idea que la FAU parece tener sobre la educación se aproxima a la “de conocimientos más habilidades profesionales específicas...” (Santoni, en Morandi, 1997).

En esta línea, la institución hace referencia al concepto de enseñanza-aprendizaje¹⁰⁹ como experiencia académica en torno al desarrollo de los proyectos del taller de Arquitectura y, entonces, se entiende al estudiante como sujeto de aprendizaje intrínsecamente vinculado a su proyecto como objeto de construcción de conocimiento. Consideramos al proyecto de arquitectura como medio a partir del cual el estudiante construye su propio procedimiento

¹⁰⁹ Sin embargo, consideramos apropiado reflexionar sobre este punto. La relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje, “no sería una relación de causalidad sino de dependencia ontológica (se espera que...). El concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje pero no siempre de una pretendida enseñanza se sigue un determinado aprendizaje.” (Caamaño y otros; 2010: 6-8). Y agregan: “El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. (...) El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. (...) Hay, aquí, dos clases radicalmente diferentes de fenómenos”. Esta lectura fue aportada por el Seminario de Susana Barco, en el marco de esta especialización.

metodológico, siempre único y personal, pero ligado a las intervenciones del docente en el marco de la propuesta concreta del taller. Enseñanza-aprendizaje como una experiencia en la que el estudiante se considera sujeto de aprendizaje, y no objeto de la enseñanza, en tanto debe tener una mirada siempre crítica de lo que construye como conocimiento. Enseñanza en tanto el estudiante logra arribar a una síntesis en el proceso que le permita formular criterios espaciales y exponerlos a la mirada crítica de sus compañeros (experiencia colaborativa).

En este proceso el docente aparece como guía de las ideas de los estudiantes, profundizando en el propio oficio docente, en tanto concedor de las operaciones y dispositivos proyectuales a transferir a los procesos de cada proyecto. Este “saber” no le es propio y le pertenece a cada uno de los estudiantes que transitaron su proyecto como un proceso de construcción bidireccional (biunívoca) del conocimiento. Esta relación dialéctica docente-estudiante se presume como sinérgica siempre en torno al tema principal: el proyecto de arquitectura. El proceso de enseñanza-aprendizaje donde se involucran el docente y el estudiante con el proyecto de arquitectura como el objeto de conocimiento, se ve enriquecido a partir de esta propuesta de formación. La reflexión crítica del propio trabajo del estudiante, la opinión argumentada de sus pares; la intervención concreta en el proyecto por parte del docente y la consecuente revisión analítica de las diversas líneas de reflexión sugeridas, se nutren con la disponibilidad permanente de los contenidos de la propuesta; estableciendo relaciones siempre novedosas.

LA SINGULARIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

En el campo de la Arquitectura, como en otras disciplinas del diseño, se conjugan las percepciones sobre la actitud disconformista de los propios docentes y la crisis de confianza en el conocimiento profesional, de ahí que Schön (1998: 21) describa que “lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la versión del dilema que se produce en estos centros tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica”. Este

“saber” no le es propio y le pertenece a cada uno de los estudiantes que transitaron su proyecto como un proceso de construcción bidireccional (biunívoca) del conocimiento.

Al respecto, y siendo que el estudiante se considera como sujeto de aprendizaje, el proyecto es una gestación del mismo dado a partir de su propia experimentación. En tanto, el docente, acompaña este proceso en la comprensión, reflexionando acerca del mismo proceso con el estudiante. El ensayo y error, y la crítica constructiva son centrales en esta práctica. El estudiante propone a partir de operaciones conceptuales referidas a la noción de espacio. Relaciones espaciales planimétricas y/o volumétricas destinadas a un usuario definido. Los conceptos de proporción y modulación son recursos empleados para hablar del proyecto: se definen en la función, la parte y el todo. En tanto, la intervención del docente está vinculada con interrogar la esencia de la idea del proyecto en cada paso. Para eso, utiliza como dispositivo disparador una obra referente de la arquitectura para conceptualizar posibles alternativas de desarrollo del proyecto; estas obras referentes serían las que pasarían a formar parte del repositorio.

EL TALLER DE ARQUITECTURA

El taller de Arquitectura de la FAU- UNLP propone una noción del “hacer” arquitectura que se encuentra entre los niveles de formación “objetiva” y la práctica. Por un lado, los aspectos de esta formación “objetiva” están basados en caracteres de tipo general: el conocimiento de la realidad espacial-arquitectónica, la colaboración en la formación de una teoría general para la interpretación de esa realidad y el desarrollo del conocimiento de la arquitectura desde una mirada crítica-teórica. Mientras que la práctica del taller se asienta, desde el punto de vista de su contenido conceptual, sobre tres pilares esenciales que pueden o no ser tratados en un sólo y único trabajo de taller. En más de una circunstancia resulta útil abordar ciertos aspectos como pura información, susceptible de verse ulteriormente en la práctica de proyecto:

1. Epistemológico: comprensión de la disciplina arquitectónica en sí, de su devenir y de sus variaciones internas. Comprensión de la ubicación de la disciplina arquitectónica dentro del campo de las actividades intelectuales y/o productivas. Comprensión de la realidad y los límites de la práctica arquitectónica y de práctica de los arquitectos.

2. Información, debate y formación acerca de los temas esenciales para poder afrontar los contenidos sociales de la realidad.

3. Prácticas propiamente dichas en términos de propuesta (proyecto).

La tarea a desarrollar por los docentes (aceptando desde el inicio que son relaciones bilaterales entre docentes y estudiantes) se da por intercambio e integración de los distintos niveles conceptuales planteados. Y, consecuentemente, esa integración permitirá la dialéctica de la crítica y de la autocrítica como uno de los motores del desarrollo integral del taller, en un camino hacia la reflexión.

Para Schön se reconocen tres dimensiones en este proceso: “los ámbitos del lenguaje en los que el diseñador describe y comprende las consecuencias de sus movimientos; las implicaciones que descubre y sigue, y su cambio de postura en relación a la situación con la que va dialogando (...) Los miembros que aspiran a pertenecer a la comunidad lingüística del diseño aprenden a identificar múltiples referencias, a distinguir determinados significados en su contexto y a utilizar las múltiples referencias como una ayuda para ver a través de los ámbitos del diseño” (1998; 64-66). Desde la dimensión propuesta como formación, las imágenes y referencias a otras obras relacionadas por el ayudante en colaboración con el resto del equipo habilitan el diálogo reflexivo con la situación proyectual singular propuesta por el alumno, reformulando el problema.

El trabajo de taller tiene como eje pedagógico la integración progresiva de una unidad-taller de trabajo. Esto es, la asunción consciente de los roles por parte de cada uno de los componentes de esa unidad (estudiantes y docentes). En este proceso, el estudiante construye el conocimiento de la realidad espacial-arquitectónica, trabaja en colaboración en la formación de una teoría general para la interpretación de esa realidad y desarrolla el conocimiento de la arquitectura desde una mirada crítica-teórica que le es propia. Por su parte, la tarea a desarrollar por los docentes (aceptando desde el inicio que son relaciones bilaterales entre docentes y estudiantes) se da por intercambio e integración de los distintos niveles conceptuales planteados. Y, consecuentemente, esa integración permitirá la dialéctica de la crítica y de la autocrítica como uno de los motores del desarrollo integral del taller, en un camino hacia la reflexión.

Una vez que el estudiante haya aprobado los seis años de práctica del taller de arquitectura habrá transitado inevitablemente y siempre con dispar intensidad, tres variables que presenta "el proyecto": experimentación, reflexión y definición. Desde sus inicios aprehendiendo conceptos del espacio como estudiante ingresante, hasta la definición de propuestas arquitectónicas concretas y materializables. En todo su derrotero habrá de experimentar, reflexionar y definir toda vez que proyecte arquitectura. En este sentido es una disciplina siempre abierta a reformulaciones y verificaciones.

Estas variables siempre presentes en la enseñanza-aprendizaje de la Arquitectura, según se concibe como práctica del taller, son experimentación, reflexión y concreción.

Sobre la experimentación, y siendo que el estudiante se considera como sujeto de aprendizaje, el proyecto, objeto de conocimiento, es una gestación propia a partir de su propia experimentación. En tanto, el docente, acompaña este proceso en la comprensión, reflexionando acerca del mismo proceso con el estudiante. Conocer o saber es, en el extendido proceso de la proyectualidad, hacerse de argumentos intrínsecos al tema en estudio; se trata de poner en manifiesto los contenidos ocultos en cada parte y en la totalidad; son construcciones conceptuales que parten de "poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea" (Schon, 1998:36). En relación con esto, Schön usa el término conocimiento en la acción¹¹⁰ para referirse

"...a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior -ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta- o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. (...) En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a

¹¹⁰ Pierre Bourdieu tiene una concepción diferente sobre la práctica: "un saber hacer, saber cómo se hace "eso de lo que se trata" (Morandi, 1997)

pensar más allá: y esto afecta a lo que hacemos tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares” (Schön; 1998: 35-39)¹¹¹

Estas prácticas, de experimentación, en su implementación son repetitivas, como modo de afianzamiento de los procedimientos proyectuales: “no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica” (Schön; 1998: 25-26).

Esta relación de intercambio es posible solamente a partir del dominio de lo metodológico y de la técnica de trabajo de la propia especialidad de la disciplina arquitectónica. No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiárselo: “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”. (Schön; 1998: 29).

La segunda variable, reflexión, se relaciona con la abstracción crítica del propio trabajo del estudiante, así como con la opinión argumentada de las propuestas de sus pares (enseñanza colaborativa); la intervención concreta en el proyecto por parte del docente y la consecuente revisión analítica de las diversas líneas de reflexión. Resulta necesaria una formación “objetiva”, sobre la cual poder basar las decisiones necesarias acerca de la elección de un camino propio frente a proyectos encuadrables quizás, según lo que Schön denomina arte profesional (1998:33) en los que “los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas”. En este sentido la práctica, como dispositivo repetitivo pero atento a condiciones siempre distintas (programa, sitio, condicionantes bio-ambientales, tecnología), está orientada a construir una mirada siempre crítica y reflexiva de la problemática proyectual. La reflexión

¹¹¹ Bourdieu también difiere en esto con Schön: “Esta producción semi-teórica [savante] que es la regla constituye el obstáculo por excelencia para la construcción de una teoría adecuada de la práctica: ocupando falsamente el lugar de las dos nociones fundamentales, la matriz teórica y la matriz práctica, el modelo teórico y el sentido práctico, impide plantearse la cuestión de la relación entre ambos. El modelo teórico abstracto [...], vale por entero, sólo si se presenta como es, un artefacto teórico totalmente extraño a la práctica...”. (Morandi, 1997)

en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en acción. Lo que de esto surja o emerja, será inmediatamente relevante para la acción.

La última variable, la concreción, contempla que el proyecto de arquitectura en un proceso continuo que va y viene desde la generalidad al detalle y viceversa; en tanto uno se modifica, el otro también. El diseño proyectual implica una práctica siempre abierta, atenta a la creatividad y respondiendo a problemáticas siempre imprevistas. El fin de toda práctica es llegar a un nivel aceptable de concreción en lo propositivo, desde lo teórico pero también en su instancia material; que exceda la mera condición de obra construible para ser una experiencia enriquecedora para la vida del usuario. La práctica asume en la experimentación el supuesto uso del objeto de proyecto según lo llegara a percibir un usuario activo.

Atento a estas condiciones, el poder definir un proyecto implica establecer un corte en el proceso que, en el caso del taller de arquitectura, está dirigido detener el estado dinámico del mismo en la instancia de evaluación. Fuera de esto, y en la práctica profesional, implica cerrar el ciclo en la materialización de la propuesta entendiendo que valen las mismas condicionantes que tienden a movilizarla.

A esta altura, resulta más que útil retomar las reflexiones que sobre el practicum realiza Schön (1998: 45-46):

“Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción. Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia”.

En efecto la práctica de taller se desarrolla en la conjunción de varios actores. Por un lado, quienes coordinan la experiencia pedagógica, es decir, el equipo docente en su totalidad; y el estudiante como sujeto activo de conocimiento en la interacción con sus pares y el docente. Esta secuencia de experiencia-aprendizaje ronda las múltiples miradas de todos los actores quienes se involucran abiertamente en la práctica de intercambio. No busca un objetivo determinado como única cosa sino que el valor del conocimiento pasa por la experiencia en tanto hace a la metodología particular, tan inespecífica como propia del estudiante. El docente del taller de Arquitectura puede también transmitir su experiencia, avalada por su propia obra profesional o describiendo ejemplos de referencia bibliográfica, o refiriendo planteos teóricos argumentados. Aún considerando esto, suele trabajar “tutorando” el proceso proyectual del alumno y sus recursos didácticos rondan la crítica, la problematización, la demostración práctica y sugerencias de desarrollo.

CONCLUSIÓN

El trabajo de Taller de Arquitectura es un continuo indefinido: si bien nombramos tres variables, no son momentos sucesivos sino que todos se dan “en la acción”. “De este modo no se reduce la práctica a la aplicación de la teoría, y ésta no pierde su valor de herramienta para abordar los problemas de la realidad”, afirma Schön¹¹².

El docente se convierte en moderador de un espacio participativo y colaborativo que él mismo supo construir colectivamente con su grupo de alumnos y los otros docentes, involucrando, de esta manera, a la totalidad de los estudiantes del taller y promoviendo el intercambio y aprendizaje. Hemos presentado, de esta manera, “una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que nos lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de la competencia profesional.” (Schön; 1998; 44).

La formación de grado establece un “estado de la formación” y queda abierta a futura experiencia profesional. La metodología proyectual nunca deja de nutrirse de nuevas

¹¹² Citado en Morandi, 1997.

conceptualizaciones y posicionamientos teóricos frente al desafío de trabajar en la transformación del hábitat. El hacer arquitectura conlleva de por sí la noción de un oficio que, con el tiempo, va ganado en la técnica o más precisamente en el método proyectual. El proyecto como verdadero objeto de permanente aprendizaje implica llevar a la acción la práctica de dispositivos-herramientas para abordar los problemas del caso. La práctica, que implica asimismo el sentido de acción y admite que experimentación, reflexión y definición sean variables en sostenida tensión y que dependiendo del momento del proyecto tendrán su intensidad y prevalencia pero, por sobretodo, estarán siempre presentes.

BIBLIOGRAFÍA

Barco, S. (1992). "Rescate de un olvido: los programas como construcción", Universidad Nacional de La Habana – CUBA. Mimeo.

Barco, S. (s/f): "Acerca de los de programas de las asignaturas". Mimeo.

Caamaño, C. y otros (2010): "La enseñanza y el aprendizaje: una relación ontológica", Jornadas De Investigación y Extensión. UDELAR – FHCE – UNOD.

Morandi, G. (1997): "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". 2º Jornadas de Actualización en Odontología - Organizado por la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

Schön, D. (1998): "Practicum" y "El proceso de diseño como reflexión en la acción", págs. 45-73 en El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD: DEBATES Y EXPERIENCIAS

La modalidad pareja pedagógica en la formación de profesores en psicología

- ❖ **SOLEDAD ARPONE** | soledadarpone@hotmail.com
- ❖ **MARÍA JULIA FERNÁNDEZ FRANCIA** | juliaferfran@yahoo.com.ar
- ❖ **PAULA DANIELA CARDÓS** | pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

MARCO EN QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

En el presente trabajo haremos referencia a una experiencia que venimos desarrollando en el marco de la propuesta de formación en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, perteneciente al 5° Año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha asignatura –de carácter anual- constituye la última materia de la carrera, y forma parte del denominado ‘bloque pedagógico’ junto con “Diseño y planeamiento del currículum” y “Fundamentos de la educación” siendo la única materia pedagógica específica del campo de la Psicología.

Desde la cátedra mencionada se organizan las actividades en instancias diferenciadas que reconocen tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y prácticas de la enseñanza supervisadas. La propuesta desarrollada contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de prácticas centradas en el análisis y la reflexión, como formas que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización.

En la segunda mitad del año, los practicantes realizan la “entrada a la institución educativa” que contempla: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis y las prácticas de la enseñanza considerando tanto la fase pre-activa, como la interactiva y post-activa. Dicho proceso es acompañado por el profesor de “prácticas” quien coordina espacios de supervisión tanto individuales como grupales fomentando la construcción conjunta de criterios e interpretaciones, a partir del análisis y reflexión compartidas. Esto propicia que dichos espacios de supervisión supongan compartir ideas, intuiciones y experiencias además de promover la articulación de las mismas con el conocimiento teórico.

La experiencia que aquí comunicaremos focaliza en la instancia de socialización pre-profesional (que incluye la mencionada ‘entrada en la institución’ y los espacios de supervisión) de los estudiantes que han realizado sus “prácticas” bajo la modalidad de “pareja pedagógica” en el marco del dispositivo de formación propuesto.

REFERENCIAS TEÓRICAS

La noción de dispositivo planteada por Souto (1999) cobra centralidad en nuestra propuesta de formación. Destacamos, en primer lugar *el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones. En segundo lugar consideramos *el dispositivo como un artificio técnico* en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar entendemos *el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.

La idea de “pareja pedagógica” remite el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes, y que supone el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010). La modalidad pareja pedagógica o docencia compartida (Huguet, 2011) refiere al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de la formación docente la misma es concebida como acompañamiento que posibilita la confrontación con la propia práctica

(Leguizamón, López y Medina, 2011) a partir de la mediación que supone organizar y llevar adelante la enseñanza “con otro”. La inclusión de la docencia compartida en el dispositivo de formación de profesores en Psicología es considerada una innovación pedagógica en tanto constituye una ruptura con prácticas habituales y conocimientos hegemónicos.

La autoevaluación cobra centralidad en el dispositivo de formación que planteamos. De ahí la solicitud a los practicantes de actividades orientadas a propiciar la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones, al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). Entendemos que la autoevaluación “posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica”. (Compagnucci y Cardós, 2006). El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a sus propios saberes -tanto disciplinares como pedagógicos-, a la construcción de su rol e identidad docentes y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

PROBLEMÁTICAS QUE LA ORIGINAN

Las actividades realizadas por los practicantes en este momento de su formación aportan a la construcción de su conocimiento profesional tanto como a la configuración de su identidad docente. En vinculación con ello, destacamos la concepción de la docencia como un trabajo colectivo, cuestión abordada por Tenti Fanfani (2009) en su caracterización de las particularidades del oficio docente. Dicha noción se vincula con la idea de que “los aprendizajes no son el resultado de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos” (Tenti Fanfani, 2009, p.40). Consideramos relevante la visibilización de ello en este momento de la formación, momento crucial en la construcción de su identidad docente y sus concepciones de docencia, ya que de otro modo en su socialización profesional, en esa vida en la escuela, las acciones colectivas podrían pasar a tener un carácter artificial y vaciarse de contenido aun cuando haya instancias que propongan la colegialidad. Por ello nos hemos propuesto desde el dispositivo de formación, revisar la concepción corriente de

la docencia como trabajo individual y fomentar la visión de la corresponsabilidad de los docentes en la formación de los alumnos.

COMUNICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

El trabajo en “pareja pedagógica” constituye una de las formas de transitar las prácticas que se realizan dentro del proceso de socialización pre-profesional en la formación de los Profesores en Psicología. Entendemos que la escritura por parte del practicante a modo de evaluación sobre la propia experiencia como tal, posibilita la elaboración de significados que sirve de apertura a un proceso de reconstrucción, significación y resignificación de la propia práctica (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). Al finalizar el proceso de prácticas los alumnos elaboran dicha narrativa, a modo de autoevaluación, respondiendo, entre otros ítems, a la pregunta por las *ventajas* y *desventajas* que consideran que tuvo la realización de sus prácticas bajo esta modalidad.

A partir de las narrativas de practicantes que cursaron y aprobaron la materia entre los años 2012-2014, nos abocamos a sistematizar y analizar las respuestas, surgidas en torno a la experiencia de los alumnos practicantes en relación a la modalidad mencionada. Dicha tarea conllevó la elaboración de distintos trabajos.

En uno de éstos, Cardós, Arpone, Fernández Francia (2013) se delimitaron aspectos que para los practicantes caracterizan al trabajo bajo esta modalidad, a saber: a) supone una tarea compartida, b) requiere el intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista; c) posibilita afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; d) implica la división de tareas.

En otro trabajo Arpone, Fernández Francia (2014) arribamos a la conclusión de que la labor compartida en la modalidad pareja pedagógica era visualizada como una opción favorecedora de la práctica docente en el contexto de formación y en el rol de practicante, pero que sin embargo la docencia, en tanto actividad profesional seguía concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos, como una tarea individual y aislada. Allí situábamos que la experiencia de los practicantes era vivida por algunos de ellos como una “ficción”, contrapuesta a la “realidad” de la inserción laboral en las instituciones educativas.

Por último, en otro trabajo (Fernández Francia y Arpone, 2015) en vinculación a las *ventajas* delimitamos dos dimensiones fundamentales que podrían considerarse una ligada a lo vincular y otra a lo epistemológico. En la primera se destacan sentimientos en relación a la contención que supone afrontar esta primera práctica acompañados, lo cual parece aportar confianza y seguridad, ante las ansiedades que se producen en esta situación. Como segunda dimensión en la consideración de las ventajas, ligada a lo epistemológico encontramos referencias al “enriquecimiento” de los puntos de vista en torno al conocimiento a enseñar y a los modos de hacerlo así como de la producción resultante reflejada en las planificaciones y/o propuestas de clase. Dimensión ésta que aparece ligada a la construcción del conocimiento profesional docente. Estas referencias aparecen centradas en la fase pre-activa de la enseñanza, siendo por otra parte el aspecto vincular el destacado en la fase interactiva. A su vez lo post activo aparece considerablemente menos tomado en cuenta y cuando aparece, es principalmente referido al intercambio posterior al desarrollo de las clases haciendo alusión al compartir apreciaciones, hacer críticas constructivas y señalamientos al otro sobre aspectos no advertidos.

En vinculación a las *desventajas* pudimos destacar que -a diferencia de las ventajas- en un gran número de encuestados no aparecen enunciadas. En las que sí se expresan, algunas se sostienen como tales y un considerable número de casos comienzan mencionándolas como dificultad, pero en la misma fundamentación esa desventaja se vincula con la consideración de una ventaja. En las que se sostienen como tales encontramos las vinculadas a la dificultad en la coordinación de tiempos y espacios de reunión. En las segundas, hallamos menciones relacionadas con la dificultad de “ceder”, “negociar”, “coordinar puntos de vista”, “respetar las diferencias”, “hacer acuerdos”, al mismo tiempo que se rescatan aspectos positivos de estas dificultades en la enunciación de las ventajas.

En vinculación a la idea de la docencia como trabajo colectivo en Fernández Francia y Arpone (2015) como novedad delimitamos, aunque pocas, algunas referencias a la docencia como trabajo colectivo. Por otra parte, seguimos encontrando un gran número de referencias a la docencia como una actividad individual pero en esta nueva muestra también hallamos alusiones a la docencia como trabajo colectivo. Se aprecian consideraciones en las que es concebida como un trabajo o tarea individual en el futuro, pero en las que se logran rescatar los aportes de esta modalidad compartida para su futuro desempeño profesional.

Aludiendo con ello al trabajo “con el otro” o “en equipo” como algo deseable, que enriquece, incluso más allá de la profesión docente. En algunos casos se rescata la experiencia de docencia compartida porque en el ejercicio de la profesión seguramente se tenga que trabajar/ acordar con otros con los que puede no compartirse estilos, haber diferencias, etc.. En relación con esto consideramos que la modalidad influye en el proceso mismo de profesionalización docente a partir del aporte que este trabajar con otro forja en las maneras de “ser y estar” en la profesión.

COMENTARIOS FINALES

La experiencia referida nos aporta al tiempo que nos interroga sobre nuestra propuesta de formación y el dispositivo que para ello configuramos. A su vez cobra relevancia a la luz de la centralidad que para nosotros tiene desde el dispositivo propuesto, el poder hacer evidente y conciente para los docentes en formación esta característica de la docencia en tanto trabajo colectivo y su problematización teniendo en cuenta las características y dinámica propias del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2014) “Formación de profesores en psicología. Socialización pre-profesional e ideas sobre la docencia”. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología “Adicciones: desafíos y perspectivas para la investigación científica y la práctica profesional”. Facultad de Psicología de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 2014. Tomo III.

Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Univesitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. Revista Formación Universitaria. Vol. 3(6), 3-8 (2010).

Cardós, P.; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2013) “Formación para la enseñanza de La Psicología. La modalidad pareja pedagógica”. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología “Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 13, 14 y 15 de noviembre de 2013. Tomo I.

Compagnucci E. y Cardós P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología". *Revista Praxis Educativa*, Año X, N° 10.

Compagnucci, E. Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). "La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva." *XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires*, 4, 5 y 6 de agosto de 2005 Tomo I pp.

Fernández Francia, M.J.; Arpone, S.; (2015) *Ideas sobre la docencia en la formación de profesores en Psicología. Novedades vinculadas al trabajo bajo la modalidad pareja pedagógica en e marco de la socialización pre-profesional". VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 25 al 28 de noviembre de 2015. Tomo I.*

Huguet, T. (2011). *El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) Orientación Educativa. Procesos de Innovación y mejora de la Enseñanza. Madrid: Grao.*

Leguizamón, G., López, M. y Medina, M. (2011). *Nuevas configuraciones en el trayecto de las prácticas de la enseñanza en la formación de profesores. VI Jornadas Nacionales de Profesorado. Mar del Plata.*

Palou de Maté, M. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni A.; Celman S.; Litwin E.; Palou de Maté M. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Paidós.

Souto, M. (1999) "Grupos y dispositivos de formación". *Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.*

Tenti Fanfani, E (2009) *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano C. y Vaillant, D. (Coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.*

Estrategias para transformar las prácticas docentes en el Bachillerato de Bellas Artes

- ❖ **ADRIANA AGOSTEGUIS** | adriagosteguis@hotmail.com
- ❖ **STELLA RAMÍREZ** | stellamramirez@gmail.com
- ❖ **CHRISTIAN BARDI** | bardi_c@yahoo.com.ar
- ❖ **PABLO CABANILLAS** | cabanillaspablo@gmail.com
- ❖ **VERÓNICA CORONA** | veronica.corona@hotmail.com
- ❖ **MARÍA C. GONZÁLEZ**

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Bachillerato de Bellas Artes |
Universidad Nacional de La Plata*

INTRODUCCIÓN

La actuación docente demanda hoy una amplitud de funciones. Saber la disciplina a enseñar o ser un técnico que aplica conocimientos pedagógicos no es suficiente. Las aulas reclaman la presencia de profesionales capaces de desarrollar actividades en contextos escolares complejos y dinámicos, que desplieguen competencias específicas, relacionadas con el diagnóstico, análisis y toma de decisiones, que faciliten la intervención fundamentada en enfoques socio-constructivistas, que asuman la tarea con responsabilidad, que formen equipos con la colaboración de los pares y otros agentes sociales (Ramírez et al., 2015).

El “nuevo perfil docente” implica que los maestros y profesores sean actores que dominen su materia. No basta con ser “técnicos” que posean las competencias básicas de su trabajo como educadores; también deben ser buenos “artesanos”, capaces de elaborar materiales didácticos propios, de generar recursos, de emplear efectivamente las tecnologías, de reflexionar críticamente acerca de la bibliografía y los documentos curriculares, de revisar sus

prácticas y, en consecuencia, de lograr la anhelada transformación en “actores sociales” relevantes y comprometidos.

Este nuevo perfil docente demanda una formación que no siempre está presente en las instituciones educativas. En este proyecto hemos puesto el foco en la gestión de estrategias que permitan el acompañamiento para concretar la esperada transformación. Por lo tanto, se considera relevante, que los docentes resignifiquen la alfabetización científica, que valoren los contenidos, que perciban el aprendizaje como la posibilidad de apropiarse de conocimientos pero también, que se comprometan en las actividades y sean auténticos protagonistas que comuniquen sus ideas, que expresen sus opiniones y fundamente sus puntos de vista.

MARCO TEÓRICO

Pensar la gestión desde el mundo de los sujetos, marca como esencia lo relacional, lo comunicacional y el reconocimiento de un sujeto con una estructura psíquica que se manifiesta en cada uno de sus actos. Como señala Cassassus (2000, p.5) la gestión es la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una determinada organización. Mayorga Moreno (2000), considera a la gestión “como proceso mediante el cual el equipo directivo determina las acciones a seguir (planificación), según los objetivos institucionales, necesidades detectadas, cambios deseados, nuevas acciones solicitadas, implementación de cambios demandados o necesarios, y la forma como se realizan estas acciones (estrategias) y los resultados que se lograran”.

De este modo, entendemos la gestión como praxis y no como management (administración). Belenger y Conchaire (1994) señalan tres modelos de gestión: el directivo, el participativo y por proyecto. En el primer caso, el equipo directivo tiene la responsabilidad de asignar funciones a los actores que actuaran como ejecutores; en el segundo caso, es el grupo quien define en forma consensuada las estrategias de acción, y finalmente el modelo por proyecto toma la eficacia del directivo y la motivación del participativo.

En nuestro trabajo tomamos como referencia al modelo de gestión por proyecto por su proximidad a la horizontalidad de sus integrantes, por ser más movilizador y basarse en la participación de todos.

En este sentido, Belenguer y Conchaire sostienen que el modelo de proyecto aporta consecuencias tales como:

- *Fortalecimiento de relaciones*
- *Mejora la capacidad de decisión de los integrantes*
- *Integra a los participantes en función de la definición de objetivos y el sentido al trabajo.*
- *Incentiva la optimización en función de los avances logrados.*
- *Moviliza la acción como parte de los procesos.*
- *Potencia las capacidades personales.*
- *Fortalece la autonomía, generando prácticas en el seguimiento de los procesos y la asignación de responsabilidades.*
- *Da cierta estructura al grupo a través de la organización de las diferentes acciones.*

Es así como, la noción de estrategia está vinculada a un camino metodológico, secuenciado y procesual que nos permite operativizar principios y componentes que fundamentan el modelo de gestión propuesto.

Para Anijovich (2010) las estrategias tienen *dos dimensiones*:

- *“La dimensión reflexiva, en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.*
- *La dimensión de la acción, comprende la puesta en marcha de las decisiones tomadas”.*

De esta manera, al poner en práctica una estrategia, se conforma un proceso de toma de decisiones intencionales, una “hoja de ruta” que define, orienta y organiza las actividades que delimitan un proyecto determinado; surge como elaboración de varias alternativas y escenarios posibles que preparan para lo inesperado y requieren de la reflexión, de situaciones aleatorias, inclusive de elementos adversos y contradictorios.

Estas consideraciones obligan a los docentes a diseñar estrategias orientadas a generar la anhelada transformación. En particular, en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales, la formación de ciudadanos científicamente competentes requiere, entre otras cosas, dotar a los estudiantes de un lenguaje específico, el científico, del que no solo deben conocer los términos técnicos y las definiciones sino también las vinculaciones existentes entre ellos.

Ahora bien, ¿Cómo podemos generar estrategias que faciliten estas transformaciones en el aula?

Para dar respuesta a la cuestión planteada, formulamos los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

- Conformar equipos de trabajo entre docentes de Biología con la intención de analizar las prácticas de aula, repensar las dinámicas en función de enfoques alternativos, implementarlas y someterlas a la reflexión crítica de los pares.
- Construir espacios de producción, circulación y apropiación del conocimiento científico tecnológico, que generen procesos de innovación en diferentes contextos, para ser desarrollados en los diferentes grupos y niveles de alumnos.
- Fortalecer los canales de comunicación a través del Campus Virtual como espacio de reflexión permanente.

Frente a este panorama, investigadores del proyecto “Gestión de estrategias para transformar las prácticas” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación diseñaron una experiencia destinada a promover propuestas innovadoras en el campo de la Biología, que propicien el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes y

mejoren la calidad y equidad de las oportunidades que brinda hoy la educación secundaria. Se establecieron líneas de trabajo conjuntas entre el equipo de investigación y profesores del área de Biología del Departamento de Ciencias Exactas y Experimentales, Bachillerato de Bellas Artes (BBA), para el período agosto 2015 a noviembre 2016. El objetivo es construir espacios de análisis, producción y puesta en práctica de estrategias innovadoras en el campo de la enseñanza de la Biología.

La propuesta se centra en la interpretación de actuaciones y desempeños de los diferentes sujetos frente a las dinámicas planificadas, con la intención de transformar las prácticas docentes.

El recorrido planificado comprende las siguientes fases:

- *Fase de exploración:* se indagan las expectativas de los diferentes actores que conformamos el equipo de trabajo (docentes de secundario, personal del equipo de orientación escolar, directivos de la institución e integrantes del grupo de investigación).
- *Fase de socialización:* se definen los conceptos referenciales y los acuerdos de acciones y compromisos.
- *Fase de progresión:* se ponen en marcha las diferentes acciones de diseño, elaboración, estructuración y valoración de las secuencias a trabajar en el aula (definición de los criterios de evaluación).
- *Fase de aplicación:* se llevan a la práctica las secuencias diseñadas con la presencia del observador no participante que realiza el correspondiente registro.
- *Fase de análisis y reestructuración:* se reflexiona a partir de la lectura de los registros presentados (observador no participante y docente responsable) incorporando diferentes puntos vista que surgen de las consultas bibliográficas.
- *Fase de valoración:* se ponderan los resultados obtenidos a la luz de los criterios establecidos en la fase de progresión.

En primer lugar se realizan entrevistas cualitativas para reconocer la situación inicial y enmarcar el plan de trabajo previsto atendiendo a la multidimensionalidad. La idea no pasa por homogeneizar ni generalizar sino por transformar la realidad enmarcada en el contexto de formación integral de niños y jóvenes. Como sostiene González (2003), apelamos a la investigación participativa y colaborativa donde los sujetos mantienen una visión activa, es decir, intervienen en la praxis para transformar la realidad mediante un proceso de reflexión crítica de las estrategias puestas en prácticas para fomentar su redireccionamiento y circularidad.

Las observaciones sistemáticas de las clases serán registradas a través de grabaciones y /o filmaciones para identificar los acontecimientos considerados relevantes. Ello resultará un dispositivo de gran utilidad para definir las categorías de análisis.

Para enriquecer la interacción entre los integrantes de los equipos de trabajo se propone el aprovechamiento que brinda el Campus Virtual como herramienta para las dinámicas colaborativas. En este sentido se favorece la organización del trabajo escolar, teniendo oportunidad de estar en contacto con las producciones de sus pares. Utilizando el Campus Virtual como una red social como ha sido propuesto por Cobo y Romaní (2007), "todas aquellas herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o faciliten la conformación de comunidades e instancias de intercambio social".

PRIMERAS CONCLUSIONES

REFLEXIONES DE LOS DOCENTES DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Promediando el año 2015, un grupo de docentes del área de Biología realizamos varios encuentros para indagar conocimientos previos y a la vez hacerlos crecer. En una primera fase evaluamos críticamente nuestra situación actual en el aula y entre las problemáticas expuestas surgió la falta de interés por parte de los alumnos en nuestras clases.

La actividad planteada para poder resolver esta problemática fue el tratamiento de textos en los que se trataba de hallar diferentes metodologías de trabajo y no caer en los clásicos cuestionarios pregunta y respuesta. Surgieron así interesantes propuestas, desde revisión

de bibliografía, juego de roles, juicios críticos y análisis de videos como disparadores de otras cuestiones.

Con el fin de que todas las estrategias de trabajo pudieran ser vistas y evaluadas entre todos, creamos en conjunto, un espacio virtual que fue enriquecedor y favoreció la comunicación entre todos, más allá del surgimiento de algunas dificultades de interpretación y continuidad en la tarea inicial. Estos problemas fueron subsanados mediante la implementación de encuentros presenciales complementarios.

En el presente ciclo lectivo, y teniendo en cuenta lo vivenciado el año anterior, se reanudaron los encuentros para seguir avanzando.

REFLEXIONES DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

Al decir de Rodríguez y Rodríguez (2014) los beneficios más destacados de esta dinámica serían: “ofrece una oportunidad para la reflexión sobre los objetivos de la enseñanza, la relación entre los diferentes actores, y la eficacia de las estrategias de enseñanza; promueve el diálogo profesional entre pares sobre la enseñanza”.

Si bien existe una multiplicidad de acepciones referidas al concepto acompañamiento, nuestro proyecto se basa en la expresión de Le Boterf (1993) “al considerarlo como una función pedagógica y define a esta actividad a partir de tres objetivos precisos:

- Ayudar al sujeto acompañando a verbalizar sus acciones y a descubrir los problemas que encuentra en la práctica.
- Orientar el sujeto acompañando hacia los recursos y los conocimientos que le son útiles en la resolución de sus dificultades.
- Ayudar al sujeto a autoevaluarse analizando su acción y su progresión”.

En síntesis la idea sería poder superar las capacitaciones rutinarias, dando lugar a modelos de formación docente que contribuyan a la mejora del rol, fomenten la práctica reflexiva y promuevan aprendizajes más significativos en los niños y jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Bellenger, L. & Conchaire, M.J. (1994). *Animer et gérer un projet*. Paris. ESF.

Cassassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) Versión preliminar*. UNESCO

Cobo Romaní, C.&Pardo Kuklinski, H. (2007). "Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food" [en línea]. Grup de Recercad' Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flasco México. Barcelona / México DF. E-book de acceso gratuito. Versión 0.1 / septiembre de 2007. [20-01-2008] Web oficial del libro: <http://www.planetaweb2.net/>

González Morales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 45.

Le Boterf, G. (1993). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao/Madrid. Deusto/Aedipe

Mayorga Moreno, A. (2007). *Diferentes definiciones sobre gestión*. Gestión Educativa Organización. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ramírez, S., Lapasta, L., Mancini, V. & Agosteguis, A. (2015). *Formación Docente continúa en Ciencias Naturales: gestión de estrategias para transformar las prácticas*. Proyecto acreditado. UNLP.

Rodríguez, R. y Rodríguez, J. L. (2014). *El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente*. Revista Iberoamericana.

Incidentes críticos en la docencia universitaria

- ❖ **ALICIA ALVAREZ DE LEÓN** | a.alvarez@cse.edu.uy
- ❖ **VIRGINIA RUBIO MONTAÑO** | vrubio@cse.edu.uy
- ❖ **CARINA SANTIVIAGO ANSUBERRO** | carinasa@psico.edu.uy

Universidad de la República

JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas el crecimiento del acceso de los estudiantes a la Educación Superior (ES) es significativo y denota un avance en términos de inclusión, pero en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, particularmente en los primeros años de las carreras universitarias. Esta situación pone en evidencia la paradoja de una aparente igualdad en el acceso que esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la Universidad, dado que quienes se desvinculan, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007) son, en su mayoría, estudiantes pertenecientes a los quintiles más bajos. Al mismo tiempo, advierte una mayor desvinculación especialmente en estudiantes de primera generación. En este contexto, la permanencia y el egreso de la ES resultan aspectos prioritarios estrechamente vinculados a la enseñanza y en particular a la actividad docente (Ezcurra, 2011).

En Uruguay la ES está conformada por diversas instituciones de las cuales la Universidad de la República (Udelar) es el principal componente, congrega el 80 % del estudiantado universitario y su matrícula se incrementó en los últimos años un 30,7 % (MEC, 2013). Se nutre fundamentalmente de estudiantes provenientes de los quintiles inferiores, de los cuales un 60 por ciento trabaja y, según datos aportados por el último censo (Udelar 2013), aproximadamente el 54% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia. Esta situación, además de los obvios impactos cuantitativos en el número de estudiantes, también involucra la dimensión cualitativa de la diversidad. Ingresan más

estudiantes de diferentes procedencias, enclaves territoriales y nivel académico, para los cuales hay que buscar opciones que les posibilite transitar sus procesos de aprendizaje exitosamente. Para ello es necesario realizar transformaciones de la Universidad apuntando a, lo que constituye su núcleo duro, la enseñanza y, dentro de ella, la formación docente particularmente destinada al abordaje de este nuevo contexto, se deben implementar nuevas formas de enseñar para las nuevas formas de aprender de los estudiantes que recibe la Udelar.

MARCO CONCEPTUAL

LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

Para el desarrollo de esta investigación nos situamos en el campo de la Psicología de la Educación, desde una mirada socio-constructivismo, partiendo de los postulados de Vygotsky (1995/2012) para luego expandirnos a otros autores contemporáneos.

Atendiendo a las ideas de Mercer (2001) sobre los docentes, en tanto los más eficaces serían los que enseñan herramientas para la resolución de problemas y para la comprensión de las experiencias, concibiendo al aprendizaje como un proceso comunicativo; sería posible hipotetizar que la sola experticia en un área disciplinar, e inclusive la capacidad de transmitir los conocimientos de la misma, no es condición suficiente para ser un docente eficaz.

Ante esta cuestión, el marco socio-constructivista ofrece el paradigma de la enseñanza estratégica, el cual propone la estrategia de aprender a aprender como una alternativa posible para enfrentar los retos de la educación (Pozo y Monereo, 1999). Para Monereo (2007) este cambio en la concepción y prácticas docentes hacia una enseñanza estratégica instala la necesidad de pensar programas de formación docente basados en el análisis de la práctica personal y el intercambio entre pares.

INCIDENTES CRÍTICOS

Iniciaremos tomando la conceptualización que de los Incidentes Críticos (a partir de aquí IC) realizan Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, y Weise (2009) como "...un suceso, acotado en el tiempo y el espacio, que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en

crisis o desestabiliza su self-en acción, de modo que para recuperar el control de la situación, no le basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere una nueva versión de sí mismo, un cambio de self "(p.240).

Nos referimos a acontecimientos ocurridos durante una o algunas clases, pero no prolongados a través de una secuencia de eventos o en diversos lugares. En esta oportunidad, estaremos centrando nuestra mirada en IC vivenciados por el docente, no por los estudiantes. Así, aludiremos a acontecimientos que han generado impacto cognitivo, social y/o emocional en los docentes, situándolos en una situación conflictiva, delimitándose como experiencias significativas y desestabilizantes (Contreras, Monereo & Badía, 2010), ya que serán estos los que podrán permitir específicamente la modificación de la identidad profesional del docente. Esto lo harán desestabilizándolo emocionalmente; cuestionándolo en su discurso, sus sentimientos, sus pensamientos y su actuación; dificultando su capacidad de resolución de la situación; así como desafiando sus concepciones sobre sí mismo y su rol como profesional de la educación, ya que sentirá que no cuenta con los recursos necesarios para resolver el incidente estratégica y exitosamente (Monereo, 2010).

Desde este marco, al producirse un IC el docente se encuentra con una oportunidad para autorregularse, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y nuevos recursos cognitivos, emocionales y comunicacionales (Contreras, Monereo & Badía, 2010).

Sin embargo, Rozendaal Minnaert & Boekaerts (2005) advierten que cuando los docentes se enfrentan a situaciones desagradables, suelen regresar a sus hábitos de enseñanza antiguos. Para que esto no suceda, tanto el profesor, como los otros actores educativos, deben poder darse la oportunidad de reflexionar, disponerse al cambio y a aprender nuevas estrategias. Para esto, es de gran utilidad el análisis sistemático de los IC, lo que permite que los docentes puedan anticipar sus respuestas, ampliando el espectro de estrategias a las que recurrir ante estos (Contreras, Monereo & Badía, 2010).

Finalmente, lo que pretende esta propuesta es formar docentes estratégicos. Docentes que se encuentren en capacidad de ajustar deliberadamente sus acciones al contexto de cada situación áulica.

Es necesario tener en cuenta que por docente estratégico no entendemos llanamente que se trate de un docente bien formado en estrategias de enseñanza. Contrariamente, muchas veces, estos docentes al encontrarse en una situación incómoda, en la que sienten que su identidad profesional es socavada, tienden a responder autoprotegiéndose, manteniendo su autoridad a toda costa, de modo de evadir el costo emocional de cambiar su estrategia, en lugar de actuar, precisamente, de manera estratégica (Hargreaves, 2000; Roberts, 2007; en Monereo, C.; Badia, A.; Bilbao, G.; Cerrato, M. y Weise, C.; 2009).

Para Monereo (2010) existen tres condiciones necesarias para que un IC despliegue su potencial formativo. Primeramente, el incidente debe ser reconocido como crítico por el propio docente que lo vivencia. En segundo lugar, el IC debe ser analizado junto a otros pares, en un contexto de intercambio y ayuda mutua. Por último, es necesaria la intervención de alguna herramienta o instrumento a través del que se logre describir el IC, permitiendo una aproximación distinta al mismo a través de su externalización. En este caso, el autor propone la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC).

MARCO METODOLÓGICO

PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que orienta nuestra investigación es ¿Cuáles son los IC más comunes en las aulas de grado de los profesores de la Udelar participantes? De esta pregunta general e inclusora se derivan algunas interrogantes específicas, las que trataremos en esta oportunidad serán ¿Qué características tienen estos IC?, ¿Cómo resuelven los profesores participantes estos IC?, y finalmente, ¿Cómo han potenciado estos IC la formación de estos profesores?

Como objetivo principal nos planteamos identificar y analizar los IC que los docentes de la Udelar que participan de la investigación han experimentado en sus aulas de grado, revisando las características de los mismos para lograr potenciar su carácter formador.

POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron seleccionados de manera deliberada en función de su participación en un curso corto (4 clases) de perfeccionamiento docente,

llamado “Nuevas formas de enseñar, para las nuevas formas de aprender” desarrollado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza, de la Udelar, durante el año 2014. Esta selección, intencionalmente acotada, se realizó de esta forma dado que entendemos que los mismos brindan una muestra representativa de la heterogeneidad de los docentes de la Udelar, que nos permitiría abordar los objetivos de esta investigación, en un espacio formativo controlado, orientado hacia la reflexión del rol docente propio. Del total de docentes que participaron del estudio (47) hubo algunos casos que debieron ser excluidos por no haber contestado total o parcialmente la pauta, o por haber respondido en base a experiencias que no sucedieron en aulas de grado de la universidad, estos sumaron un total de 12 casos, haciendo un $n=35$.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, en coherencia con una orientación epistemológica fenomenológica, que se centra en la narrativa escrita de la experiencia subjetiva de los participantes.

La herramienta de recogida de datos utilizada se construye en base a la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (Monereo, 2010).

Para el análisis del material se realizará un abordaje mixto, comenzando con una categorización de los fenómenos basada en la teoría fundamentada, para luego profundizar a través de un análisis más estrictamente fenomenológico.

Se realizó la codificación de los fenómenos utilizando Atlas.ti, y acorde a la clasificación de IC y posibles respuestas ofrecida por Aguayo, Castelló y Monereo (2015).

Esta clasificación (Aguayo, Castelló y Monereo, 2015) categoriza los IC en: a. Relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos; b. Relativos a las normas de conducta; c. Relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos; d. Relativos a los métodos de enseñanza; e. Relativos a la motivación; f. Relativos a la evaluación; g. Relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores.

Respecto a las respuestas de afrontamiento o maneras de resolver los IC utilizadas más comúnmente, también utilizaremos la clasificación realizada por Aguayo, Castelló y Monereo

(2015), que propone la existencia de resoluciones: *a.* de evitación; *b.* reactivas; y *c.* reflexivas.

En el caso de las maneras en que los docentes consideran estos IC han permitido potenciar su formación docente, se realizó una codificación bottom up con creación de códigos libres para, posteriormente, realizar un agrupamiento de los códigos iniciales en nuevos códigos que fueran más abarcativos y, por tanto, más representativos.

RESULTADOS PRELIMINARES

INCIDENTES CRÍTICOS

Como se observa en la Tabla I los IC más frecuentes en las aulas de grado de estos docentes (25,7%) refieren en primera instancia a IC relativos a la evaluación, es decir aquellos fruto de situaciones de tensión entre los distintos actores educativos generadas a raíz de situaciones de evaluación. Las respuestas que encontramos aquí refieren a situaciones de estudiantes que no contestan al ser interrogados por los docentes; estudiantes que se sorprenden, se muestran disconformes o resisten a una instancia de evaluación; así como a estudiantes disconformes con su calificación.

Los siguientes IC que aparecen con más frecuencia (20%) son los relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, aquí encontramos citas que hacen referencia a: la no preparación de las clases por parte de estudiantes o docentes; discrepancias teóricas o metodológicas entre docentes, o de los docentes con los estudiantes; estudiantes que expresan dificultades para entender los contenidos; o docentes que quedan en blanco, en evidencia, o no saber responder.

Con una frecuencia mínimamente menor (17,1%), en tercer lugar encontramos los IC relativos a las normas de conducta, estos contemplan todas las conductas disruptivas que pueden alterar la dinámica áulica y afectar las relaciones interpersonales, incluyendo tanto modalidades presenciales como virtuales. En esta categoría también se incluye el plagio; mentiras; reacciones desmedidas y fuera de lugar tanto de estudiantes como de docentes; así como momentos de tensión, reclamos y críticas no relacionados con instancias evaluatorias.

Los próximos IC en aparecer más frecuentemente (14,3%) son los relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores, aquí encontramos

situaciones conflictivas que van desde un nivel leve hasta niveles de gravedad. Los ejemplos que han aparecido más frecuentemente son: estudiantes que se ofenden ante comentarios de los docentes; acusaciones injustas a los docentes; emociones, generadas por los estudiantes, que desbordan a los docentes.

Luego, con un 11,5% de frecuencia, aparecen IC relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos, los ejemplos más claros para estos incidentes son: condiciones del lugar o tiempo inadecuados; falta de información institucional o del curso; y falta de coordinación del equipo docente.

Por último, con igual porcentaje de frecuencia (5,7%) encontramos IC relativos a los métodos de enseñanza y a la motivación. Los primeros suceden cuando hay un desajuste entre la necesidad de innovar la metodología docente y los recursos necesarios para que esto suceda de forma satisfactoria. Encontramos ejemplos de esto cuando los estudiantes no saben cómo actuar frente a una metodología a la que no están acostumbrados; los estudiantes reclaman metodologías más tradicionales: o se sienten incómodos con la innovación de metodologías por diferentes motivos. En el segundo caso, nos referimos a situaciones en las que los estudiantes demuestran aburrimiento o desinterés que afecta tanto a su motivación propia como la del docente, lo cual interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla I: Tabla de Frecuencia de tipos de IC		
IC relativos a:	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (expresada en %)
la organización del tiempo, espacios y recursos	4	11,5%
las normas de conducta	6	17,1%
la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	7	20%
los métodos de enseñanza	2	5,7%

la motivación	2	5,7%
la evaluación	9	25,7%
los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores	5	14,3%
TOTAL	35	100%

RESOLUCIONES DE LOS IC

Con respecto a las respuestas a los IC, o a las maneras de resolverlos, las que encontramos más comúnmente entre los participantes (65,7%), son las resoluciones reflexivas, aquellas que reflejan toma de conciencia de la situación así como, y por tanto, búsqueda de mejora de la misma, en términos particulares, y del rol docente, en términos generales. El contenido de estas respuestas ha abarcado: generar instancias de diálogo con los estudiantes; pedir opinión o apoyo a colegas u otros estudiantes; tomarse tiempo para responder de forma acorde a la situación; expresar empatía hacia la situación planteada por los estudiantes; realizar acuerdos conjuntos; manifestarse en desacuerdo con lo expresado por otro u otros docentes sobre los estudiantes; reestructurar la clase o futuras clases para adaptarse a las necesidades de los estudiantes; introducir nuevas visiones del problema; analizar, reflexionar y/o resolver conjuntamente la situación; y sentirse interpelado por los planteos de los estudiantes.

Muy lejos, en términos de frecuencia (20%), encontramos las respuestas reactivas, aquellas que resultan agresivas, irónicas o de huida. Las citas que han aparecido en este sentido desestiman la opinión de los estudiantes; se relacionan con situaciones en las que se realizan chistes o bromas sobre conductas de los estudiantes; o en las que no se expresa nada, se calla, no se reacciona o resuelve en el momento; o expresiones de que no le compete a los estudiantes tomar decisiones sino a los docentes.

Por último (14,3%), encontramos algunas respuestas de tipo evitativas en las que, básicamente, se niega el problema; o se lo considera transitorio o irresoluble. En las citas esto suele aparecer como expresiones de que la situación no afectó ni interpeló al docente de ninguna manera.

Tabla II: Tabla de Frecuencia de tipos de resolución de los IC		
Tipo de Resolución	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (expresada en %)
Evitativas	5	14,3%
Reactivas	7	20%
Reflexivas	23	65,7%
TOTAL	35	100%

POTENCIACIÓN DE LOS IC

Esta es la única sección de los resultados en los que las respuestas no coinciden numéricamente con el total de casos relevados, ya que un mismo IC puede potenciar la identidad docente de diferentes formas, de manera no excluyente. Asimismo, es la única dimensión con la que se ha trabajado con una codificación completamente libre y que aún se está revisando, en términos de lograr algún tipo de propuesta de clasificación al finalizar el estudio. Por esto mismo, es en la que encontramos menor elaboración al momento.

Hasta el momento las categorías utilizadas son:

- A.** *POT_anticip*: Potenciación en la anticipación de ciertos aspectos de la docencia y la planificación que pueden prevenir la ocurrencia de IC.
- B.** *POT_clari*: Potenciación en la capacidad de expresar con mayor claridad aspectos tanto teóricos como metodológicos afín a evitar la aparición de ciertos IC.
- C.** *POT_compr_estu*: Potenciación en la capacidad de desarrollar una mayor comprensión de las características y necesidades de los estudiantes.

- D.** *POT_esti_afec*: Potenciación en la integración de un estilo afectivo al discurso en pos de mejorar el relacionamiento interpersonal y el clima de trabajo.
- E.** *POT_firm_just*: Potenciación en la firmeza y justificación de ciertos aspectos básicos y necesarios para el trabajo áulico.
- F.** *POT_posi*: Potenciación expresada en términos de cambios que el docente evalúa de manera positiva.
- G.** *POT_revi_rol*: Potenciación en términos de revisión del rol que cumple el docente.

En la Tabla III se pueden apreciar los resultados obtenidos hasta el momento:

Tabla III: Tabla de Frecuencia de tipos potenciación de los IC		
Tipo de IC	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (expresada en %)
POT_anticip	8	18,6%
POT_clari	4	9,3%
POT_compr_estu	8	18,6%
POT_esti_afec	3	7%
POT_firm_just	6	14%
POT_posi	4	9,3%
POT_revi_rol	10	23,2%
TOTAL	43	100%

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo M., Castelló M., Monereo C. (2015). *Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity*. *Revista Brasileira de Enfermería*. 2015; 68(2):219-27. Recuperado el 16/3/2016 en: https://www.researchgate.net/publication/280586706_Critical_incidents_in_nursing_academics_discovering_a_new_identity

Bilbao, G y Monereo, C. (2011) *Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente*. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. 2011; 13(1):2.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2007). *Panorama social de América Latina*. 2007. Santiago de Chile. Autor.

Contreras, C.; Monereo, C.; Badia, A. (2010). *Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?* *Estudios Pedagógicos*, 2010; 36(2).

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: IEC-UNGS. Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Anuario estadístico 2012*. Recuperado el 18/3/2016 en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/44209/2/mecweb/anuario-2012?search=ye>

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Monereo, C. (2010). *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.

Monereo, C. (2007). *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. *Revista electrónica de investigaciones psicoeducativas*. 5 (3).

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). *Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta*. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (3).

Pozo, J. y Monereo, C. (Eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

Rozendal, J., Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information processing. Learning and Instruction, 15(2), 141-160. Recuperado el 18/3/2016 en: http://www.sinte.es/_identites/wp-content/uploads/2012/05/Being_a_strategic_teacher.pdf

Tharp, R. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.

Udelar, (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.

Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

Las unidades de apoyo a la enseñanza. Un modelo basado en las trayectorias.

❖ **MARIÁNGELES CANEIRO MACHADO** | mariangeles.caneiro@cienciassociales.edu.uy

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de la República

RESUMEN

Se presenta un modelo de organización y funcionamiento de unidades asesoras y/o de apoyo a la enseñanza con base en la trayectoria estudiantil como eje estructurante y centro de las acciones. Para ello se presentan tres aspectos del mismo:

1. La articulación teórica y conceptual desde la dimensión político-institucional a pedagógica para la discusión de estas unidades y sus estrategias de desarrollo.
2. Un modelo operativo derivado y sus procesos claves.
3. La inserción institucional, la planificación y la evaluación de la asesoría sobre estas bases. Las trayectorias se operativizan en cinco momentos, estableciendo una ruta de planificación a largo plazo, lógica interna e interdependencia a las actividades, a partir de cuatro procesos claves: 1) producción de información y datos sobre enseñanza en la universidad y sus resultados, 2) evaluación sistemática de procesos de enseñanza y aprendizajes, 3) orientación pedagógica institucional para los mismos y 4) apoyo estudiantil y docente (formación de capacidades para el estudio y la enseñanza universitaria).

Según la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Colombia, 2008), las IES latinoamericanas *deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y*

transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades (...) (CRES, 2008 en Almuiñas y Ferriol, 2010).

La expansión en clave democrática del conocimiento como pilar de desarrollo, implica una universidad que explicita en políticas y decisiones esta vocación, y así lo expresan distintas comunicaciones y documentos institucionales. En lo que a enseñanza concierne, las aspiraciones mencionadas intentan operativizarse a través de garantizar el acceso, la participación plena y el tránsito en los tiempos esperados y el egreso de los y las estudiantes en la UdelaR, resultando éstos los pilares de las orientaciones de transformación, que a su vez reconoce y formaliza dentro de nuestra tradición universitaria, la concurrencia de la investigación y la extensión, avanzando en su formalización e integración.

Con este marco y a partir de aquí, focalizando en la enseñanza de grado, la 'Ordenanza de Grado y otros estudios de formación terciaria', aprobada en 2011 resulta un instrumento de referencia, y su aplicación una medida de avance hacia algunos de estos objetivos (CSE, 2013. Aporte a la Comisión de Metas de la UdelaR). Concretamente, y como innovación de fuerte visibilidad e impacto simbólico, la UdelaR, como ha sido la tendencia en las universidades latinoamericanas en las últimas dos décadas, ha protagonizado una renovación prácticamente total de sus planes de estudio. Esto es, la casi totalidad de los servicios universitarios han llevado adelante cambios en la dimensión prescriptiva del currículum. Desde este marco de emergencia, y entendiendo que el cambio educativo lo excede con creces, éste se tracciona por lo general a partir del currículum, hemos tomado como línea de investigación e instrumento de análisis y desarrollo el macro concepto de desarrollo curricular, entendiéndolo como provechoso a efectos de comprender algunos funcionamientos de *lo educativo formal*, muy marcadamente en el campo de la ES, dadas sus características institucionales y organizacionales.

DEL DISEÑO AL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

De acuerdo con Díaz Barriga (2005) y Gimeno Sacristán (2005) la noción de desarrollo curricular "...abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción" (Díaz Barriga, 2005: 6). En línea con esto y desde otro ángulo, Camilloni sostiene la necesidad de rescatar la

multidimensionalidad de la investigación respecto de los cambios curriculares, entendiéndolos como cambios que, si son operados a nivel de su efectiva implementación, implican cambios que afectan a todo el entramado institucional en el cual éste tiene lugar, en el sentido de sintonizar cambios en el diseño curricular con cambios en 'lo efectivamente enseñado' (Camilloni, 2001). En el contexto universitario esto implica un desafío no menor en tanto institución caracterizada entre otros factores, por la diversidad y amplitud de la capacidad de tomar decisiones. Así, tanto las decisiones de diseño (o rediseño), y su efectivización deben entenderse como procesos no solo técnicos, sino también políticos y culturales. En este primer ángulo situamos el desarrollo curricular, como una de las nociones claves de esta apuesta de fundamentación y organización de las unidades de enseñanza, dado que comprende procesos asociados a la enseñanza en tanto actividad institucionalizada, con unos actores y contextos concretos que actúan y condicionan las prácticas.

Desde aquí, que cualquier propuesta de cambio o renovación a nivel curricular exige la consideración de otras dimensiones complementarias y en paralelo a las discusiones de diseño. De no ser así, éstas igualmente se pondrán de manifiesto por fuera de la planificación, de los acuerdos y de las previsiones, muchas veces como efectos no deseados en las dimensiones política, administrativa y presupuestal. Como mínimo estos aspectos comprenden la gestión académica, aspectos administrativos y transformaciones institucionales (Díaz Villa, 2003), transversalizados por el eje de la micropolítica universitaria.

Según la noción de proyecto curricular institucional de Ferreyra y Batiston (1997), el mismo se identifica como un proceso de toma de decisión que establece acuerdos acerca de las variables que integran los procesos de enseñanza y los aprendizajes, en el contexto particular. Esta definición muy simple, resulta a la vez muy útil ya que precisa el foco de las acciones institucionales porque explicita lo que para nosotros ha de ser el eje del debate: el favorecimiento de aprendizajes para la integración de los y las estudiantes a los campos disciplinares y a la cultura, de modo de participar plena y activamente en ellos. La distancia entre el acuerdo inmediato que supone este nivel de enunciación y las acciones concretas de gestores, docentes y estudiantes, es el tortuoso camino del desarrollo curricular. El carácter concertado que requiere este proceso, requiere a su vez de formas más o menos acordadas para su elaboración, su implementación y evaluación. Requiere su modelización.

En un ámbito como el universitario, la definición y puesta en práctica del currículum encuentra una multiplicidad de actores con intereses, lógicas y capacidades de incidencia disímiles, pero igualmente con capacidad de palabra y decisión. Esto abre un espacio para el intercambio, la puja y la negociación alrededor de tensiones y direccionamientos contrapuestos, de modelos y formas de entender desde la relación entre universidad y sociedad, a las formas en que efectivamente se desarrollan y favorecen los aprendizajes, cuál es el lugar de éstos, de los contenidos mínimos, su jerarquización y secuenciación. Los servicios universitarios deben reconocer este escenario como parte de su identidad y como un desafío institucional, dado que estos diferentes niveles de concreción requieren de umbrales mínimos de convergencia, de manera de conferir coherencia a la propuesta y consistencia a las acciones que llevarán a la concreción de los diseños curriculares en aprendizajes socialmente pertinentes. En buen romance esto implica niveles básicos de concertación sobre qué, cómo y por qué enseñar en el marco disciplinar. Implica un proyecto, un proyecto curricular que constituirá un plan académico institucional, lo que ya anticipa un modelo de universidad, sus perfiles epistemológicos y metodológicos.

LA ASESORÍA COMO ACCIÓN CLAVE EN UNIDADES DE ENSEÑANZA

Entendemos como misión fundamental de las unidades de apoyo velar por esa coherencia interna siempre en tensión. No obstante, la misma reconoce niveles, procesos y acciones diferenciadas de planificación y evaluación, a la vez que es condición para la consistencia en los fines, objetivos y modelo de desarrollo de la enseñanza, pero también del servicio universitario particular.

Focalizando en estos espacios, nos ocupamos de la enseñanza sin desconocer su imbricación con las otras funciones, en tanto un modo de entenderla y desde una posición política y teórica, pero no consolidada institucionalmente en lo que refiere a las intervenciones educativas y las prácticas. Para ello es menester permear con este objetivo los espacios representativos y ámbitos de discusión y decisión curricular, frecuentemente con orientación dispersa y fragmentada. La necesidad de un modelo institucional o de enseñanza para la concreción de las aspiraciones formativas declaradas en los plan de estudios no están presentes por lo general en ellos, y podemos sostener a modo de hipótesis, que no se visualiza como tal en la amplia mayoría de los actores. Esto representa un enorme

desafío para las unidades de enseñanza puesto que entendemos que este es uno de sus ejes estructurantes, en el cual deben apoyarse las estrategias generales, su misión y visión: *Apoyar teórica y técnicamente la construcción situada de modelos de desarrollo curricular y particularmente de enseñanza, en articulación con la investigación y la extensión, además de evaluarlos procesual y sumativamente.* Esto se deriva de la necesidad de concretar el escurridizo diálogo entre los saberes disciplinares, pedagógicos y procedimentales necesarios para conducir procesos de generación y aprehensión de conocimiento socialmente válido. Según se advierte en la bibliografía de referencia, esta concurrencia es aún incipiente en las IES latinoamericanas. En este tipo de instituciones, la inercia de la cultura organizacional disciplinar muchas veces conspira con las necesidades actuales de profesionalizar la conducción, enlenteciendo o directamente malogrando los procesos.

El acompañamiento que proponemos por parte de las unidades de enseñanza requiere de algunas características en su conformación y hacer. Tomando como apoyo la síntesis respecto de modelos de asesoría educativa de Jesús Domingo (Domingo, 2010), entendemos que las mismas deberían proponerse como perfil a lograr en los servicios:

- *Intervención indirecta* más que *directa o directiva*: acompañando, asesorando y fundamentando procesos necesariamente a desarrollar por los estudiantes, docentes y gestores.
- *De carácter interno* y no *externo*: Esto es, la asesoría debe formar parte de la comunidad de aprendizaje específica.
- *De secuencias de acción continua* y en menor medida *puntuales*: Entendiendo que se trabaja en procesos estables y de largo plazo, como la generación de estrategias pedagógicas, de integración y aprendizajes.
- Respecto a las acciones, se reconocen tres modalidades: *intervención, facilitación y colaboración*, ésta última, entendida como *crítica o técnica* según el grado de integración a los equipos específicos sobre los que se efectúa el trabajo. Entendemos esta clasificación como un gradiente, con la modalidad de *colaboración crítica* como aspiración. Sus variables condicionantes son la consolidación y reconocimiento de las tareas de asesoría en la institución.
- Modos de articulación en la institución: a- *Servicios*: Apoyos específicos y aislados que emergen ante demandas puntuales, b- *Programas*: las acciones se coordinan y se

desarrollan mediante programas específicos diferentes, y c- “Programa: con la filosofía anterior pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales”.(Domingo. 2010: 75)

En acuerdo al concepto que el autor denomina *Programa*, preferimos entender en este sentido a las unidades de apoyo como Unidad de Enseñanza.

- *Consolidada institucionalmente*. En este sentido la realidad de las unidades en nuestro medio cercano no parecen muy distantes a la que Domingo identifica para las asesorías en general: como “consolidaciones en proceso a partir de funciones delegadas o asimiladas que permiten el accionar del 'oportunisto estratégico' capaz de iniciar procesos desde focos y acciones no específicamente diseñadas para tal fin” (2010:74).

Intentamos argumentar en favor de la existencia de espacios institucionales aglutinadores de umbrales mínimos de coherencia entre los niveles curriculares y de gestión, y existen antecedentes -aunque muy disímiles- en nuestro medio sobre las funciones de apoyo que han asumido las unidades de enseñanza y afines como para entender la necesidad de su consolidación institucional, más allá de las individualidades y los nombres diversos que las mismas han adoptado, es evidente que aún no se consolidan como referentes institucionales de enseñanza. Esto tiene diversas aristas que comparten la base fundamental de la escasez de reconocimiento que la propia función de enseñanza y la educación misma padecen, en los planos materiales, simbólicos y políticos fundamentalmente, lo que constituye sin duda, un círculo vicioso para las instituciones.

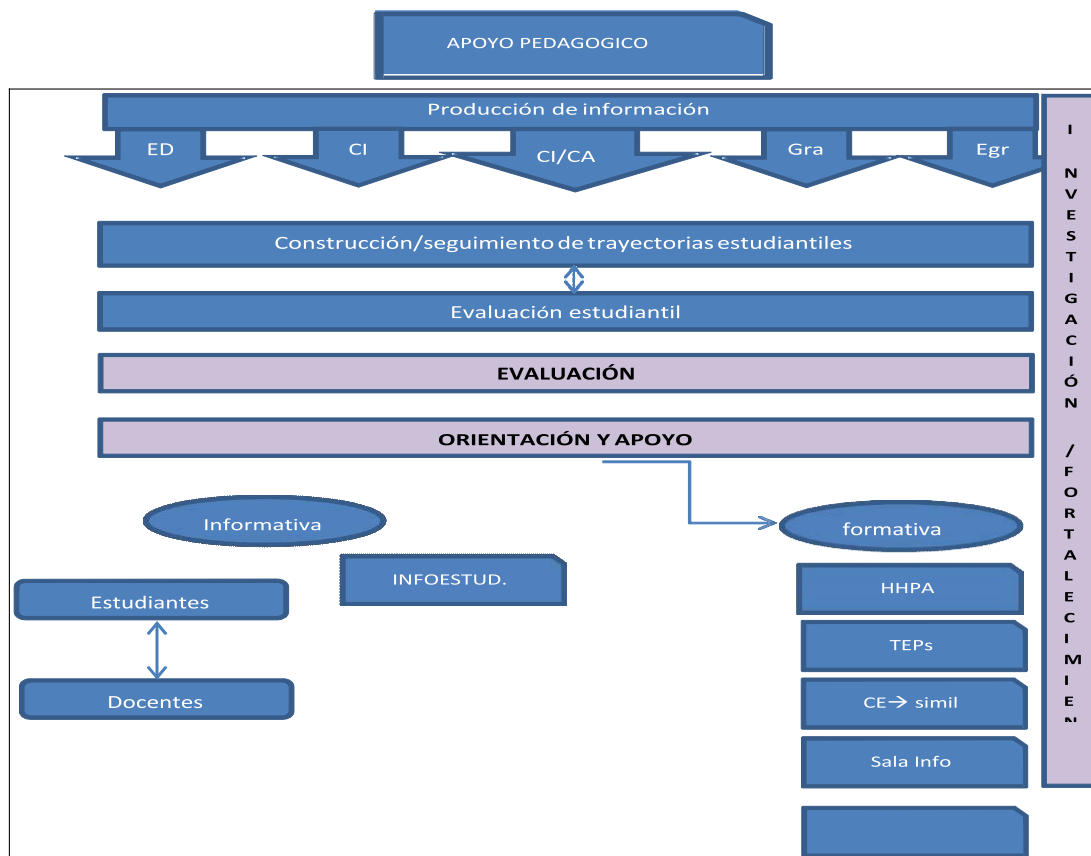
LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES COMO EJE ESTRUCTURANTE

Una vez acordada la misión institucional y el objetivo estratégico, y determinados los planos o dimensiones del proceso de desarrollo curricular del que parten las unidades, se proponen para su desarrollo operativo tres procesos-eje, que toman como base las trayectorias estudiantiles:

- 1) Su modelización y construcción,
- 2) Su potenciación a través de intervenciones específicas y direccionadas de asesoría y formación estudiantil y docente; y
- 3) Su monitoreo y evaluación.

Estas acciones nutren a su vez la investigación de estos procesos del desarrollo curricular. Es así que la articulación de las trayectorias, la asesoría (intervenciones con docentes y estudiantes), el monitoreo y evaluación; como componentes del desarrollo curricular como la línea de investigación situada, constituyen la base funcional de la unidad, esquematizada en el cuadro 2.

Cuadro 2. Esquema de planificación y funcionamiento.



Como vemos, el funcionamiento está apoyado en la evaluación, con dos líneas de producción de información: trayectorias y evaluación estudiantil; y el asesoramiento, con

dos dimensiones (información y formación) y dos referentes: estudiantes y docentes. El desarrollo para un plan de consolidación de largo plazo, se constituye fundamentalmente por la profundización y potenciación de estas líneas y dimensiones desde la investigación y la sistematización del desarrollo curricular.

La evaluación continua y por fases del desarrollo curricular implica generar información que dé cuenta del 'currículo en acción' al decir de A. Camilloni (2001). Para ello es imprescindible recoger, analizar y disponer de información confiable sobre los mismos, pero también problematizarlos, a fin de construir conocimiento que permita la superación de dificultades, la mejora continua y la acumulación que contribuya al desarrollo del campo curricular y de la enseñanza de nivel universitario en nuestro medio. Esto incluye varias dimensiones de acción y horizontes temporales en el contexto de una unidad de apoyo y evaluación, para la cual se proyecta la consolidación de un área específica de evaluación y seguimiento que funcione produciendo, analizando y difundiendo información de forma rutinaria, que incluya diversas fuentes, producida y/o procesada por el propio servicio (indicadores de seguimiento, evaluación estudiantil, evaluaciones diagnósticas y de trayectorias), así como la generación de conocimiento experto en base a problematizaciones y proyectos de investigación priorizados según necesidades de la función (enseñanza) y el servicio.

Por otro lado y como segunda gran área de trabajo, se entiende prioritaria la atención de la actividad de enseñanza, enfatizando las dimensiones de orientación y apoyo académico docente y estudiantil, con el fin de potenciar lo que Rodríguez Moreno (2002) denomina 'cualificaciones clave' y que son aquellas que trascienden las referidas a una carrera específica y podrían relacionarse con los procesos de aprendizaje estratégico (Monereo y Pozo, 2001) necesarios en el nivel universitario, y que conforman la capacidad de autorregulación, investigación y autonomía intelectual (procesamiento y análisis de información, autoevaluación, metacognición, entre otros). El diseño de estos dispositivos no puede hacerse en el vacío, sino que requiere conocer y sistematizar información relativa a las competencias y capacidades que poseen los y las estudiantes que ingresan (evaluación diagnóstica) y su puesta en relación con las necesarias para el tránsito por los distintos ciclos (construcción de perfiles de ingreso) a fin de proponer intervenciones pertinentes a las necesidades.

Lo anterior implica atender las actividades de enseñanza y desarrollo curricular en sus distintos niveles, en articulación con distintos planos y actores relacionados, directa e

indirectamente, con las intervenciones educativas, apostando a la generación de un modelo para la proyección institucional de la enseñanza. No hacerlo predispone a contradicciones que se explicitan en distintos niveles pero que perjudican directamente a los y las estudiantes, no solo en lo que respecta a niveles de frustración relativos a dificultades para concretar sus trayectorias formativas en el servicio específico, sino en los estudios universitarios en general.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P.; Reisber, Rumbley, L. (2009) Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. Paris. UNESCO.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000) Didáctica, currículo y evaluación. Madrid: Miño y Dávila.

Arocena R. (2011) Una perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria UdelaR, Montevideo.

Batiston, V. y Ferreyra, H. (1997) El currículum como desafío institucional. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Camilloni, A. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001. Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires: OPS-OMS.

Collazo, M (2013) El Cambio curricular: una oportunidad para repensar(nos). En InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior. Vol. 1 N°1 Año 1. Montevideo: CSE-UdelaR.

Collazo, Mercedes (2010) El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. Montevideo. Revista Didaskomai.

Contera, C. (Coord.) (1997) Caracterización de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza. Montevideo. Octubre de 1997. Documento de trabajo.

Díaz Barriga, F. (2005) Desarrollo del currículo e innovación. En Perfiles Educativos Vol. 27. N°107.

Diconca, V. (2011) Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Montevideo: CSE-UdelaR.

Gandolfo, Mariela. Pérez Giffoni, Ma. Cristina. (2012) De la segmentación y la rigidez a la articulación y la flexibilidad curricular: un nuevo plan de estudios para la EUBCA

http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2057%20%20Gandolfo,%20Mariela_%20P%C3%A9rez,%20Mar%C3%ADa%20Cristina.pdf

Gil Beltrán, J. (2002) *El servicio de orientación en la Universidad. En Tendencias Pedagógicas N°7.*

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.*

Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.*

Rodríguez Moreno, M. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Barcelona. Ediciones Universitat Barcelona.*

Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.*

DOCUMENTOS

CSE-UdelaR. (2014) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativas y pautas institucionales relacionadas. Montevideo: CSE-UdelaR.*

Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) *Universidad ORT de Uruguay. Disponible en: <http://acclera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/uruguay.pdf>*

UAE - FCS (2002) *Perfil de la generación 2001 de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.*

UAE - FCS (2003) *Informes sobre el Ciclo Básico. Años 1998-2002. Montevideo.*

UAE - FCS (2011) *Hacia un sistema de indicadores para el seguimiento del Plan de Estudios 2009. Montevideo.*

UNESCO. (2009) *Conferencia mundial sobre Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.*

UNESCO. (1998) *Conferencia mundial sobre Educación Superior. Universidad de la República.*

CSE- UA (2005). Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado. Montevideo:UdelaR.

Universidad de la República. Rectorado. (2005). Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005- 2009. Montevideo

http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102#heading_296

Universidad de la República. Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. (2011). Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios.

<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Pautas%20presentaci%C3%B3n%20Planes%20Estudios.pdf>

UdelaR (2009) La Universidad al servicio de la República. Contribución del Equipo Rectoral a la elaboración del Plan UDELAR 2010-2020 (Versión preliminar)

Género y educación. Desafíos de una experiencia pedagógica.

❖ **LUCIANA CHAIRO** | lucianachairo@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como principal objetivo compartir una experiencia pedagógica de la que formo parte como docente en la Facultad de Psicología de la UNLP. A partir de esta puesta en común propongo, por un lado, reflexionar en torno a las características, problemáticas y desafíos actuales de la unidad académica en la que me desempeño; localizar y analizar algunos de los perfiles profesionales producidos en la formación académica y las prácticas que los/as psicólogos/as efectivamente realizan luego en los ámbitos públicos y/o privados; y, por último, realizar un trabajo de elucidación crítica acerca de mis propias implicaciones en este oficio de enseñar, convencida de que ésta es la única manera de mantener viva mi tarea.

En primer lugar puede afirmarse, desde una perspectiva histórica y social, que la carrera de psicología no siempre propuso los mismos saberes y las mismas prácticas para sus estudiantes, con lo cual los/as psicólogos/as no siempre contaron con las mismas herramientas teórico-prácticas, y tampoco efectuaron los mismos dispositivos que efectúan hoy. Además es claro que las políticas públicas sociales de nuestro país, también fluctuantes, no le han demandado siempre las mismas funciones. En este sentido, el proceso de profesionalización de la psicología ha sido producto de un terreno complejo de pujas, disputas ideológicas y políticas. Hubo períodos de grandes creaciones y de reflexión crítica respecto del perfil profesional producido por la Universidad; otros momentos de represiones políticas, resistencias y repliegues por la necesidad de preservación de un campo y de autoconservación de la vida, a la vez que momentos de mayor grado de heteronimia, de invisibilización de las dimensiones histórico-políticas de las prácticas (1).

De este modo, la Universidad cobra un valor privilegiado en la articulación entre los campos de problemas que emergen en la sociedad y las políticas públicas gestadas para su tratamiento, ya que está en sus manos la formación de los profesionales responsables de llevar adelante, con herramientas pertinentes, la pluralidad de abordajes presentes y necesarios.

Hasta aquí algunas ideas que de cierta forma orientan la reflexión y permiten introducirnos en la experiencia que quisiera compartir.

RELATOS DE UNA EXPERIENCIA

La asignatura Psicología institucional (2) donde me desempeñé como docente, se propone la elucidación y la reflexión crítica acerca de las instituciones de nuestra sociedad; no pensadas ya como establecimientos estancos u organizaciones técnicas, sino como un juego de fuerzas sociales en permanente movimiento, como el producto del choque entre los instituidos cristalizados y las fuerzas instituyentes transformadoras. Desde esta perspectiva se apunta a inscribir en procesos históricos y sociales, los discursos y las prácticas de los pueblos, en tensión con naturalizaciones y lógicas deterministas que obturarían cualquier análisis.

Pues bien, llama la atención que ésta materia solo ocupe un cuatrimestre dentro de los seis años de carrera. Lo institucional, lo social, lo comunitario como territorio de incumbencia del psicólogo/a tiene que disputar permanentemente su espacio para lograr agrietar, de alguna manera, la jerarquización de los saberes y las prácticas que aun hoy son hegemónicas. Esta territorialización marginal, es un elemento clave para leer la distribución del poder en las mayas de ésta institución. Profundicemos un poco más en este sentido.

Desde el año 2010 Psicología Institucional, incorpora un Seminario Obligatorio en su programa denominado *Género, poder y producciones subjetivas*. Allí se abordan diferentes aristas de la problemática: lo público y lo privado; familia, mujer y maternidad; dispositivos de la sexualidad; poder, cuerpo, sexualidad y su dimensión política; discursos y prácticas en la producción de subjetividad femenina y masculina; violencia física y simbólica; normativas legales (3) y dispositivos de asistencia. Este seminario cobra un valor central dentro de la carrera, ya que es uno de los únicos espacios de formación donde se abordan temáticas vinculadas a la perspectiva de género. Actualmente es un seminario de un mes de duración, que se desarrolla semanalmente con una clase de dos horas. Su objetivo es articular el mundo de la formación académica y el mundo del trabajo profesional, con el fin de producir

formación práctica en los estudiantes entorno de dichas problemáticas, y favorecer la elucidación acerca de la identidad profesional.

La consigna final grupal, para la promoción de tal seminario, es el diseño de un dispositivo de intervención para el abordaje de una situación problemática vinculada a cuestiones de género. Trabajar en post de una perspectiva de intervención, implica concebir a la formación no ya como la transmisión ascética de saberes, sino como la oportunidad de operar sobre los modos de subjetivación ya instituidos y dar lugar a nuevos posibles.

Ahora bien, algunas preguntas surgen en primera instancia e interpelan mi quehacer como docente del seminario: ¿por qué enseñar “género” o transmitir “perspectiva de género”?, ¿es ello posible?, ¿cómo hacerlo? En principio podríamos afirmar que hablar de perspectiva de género implica hablar de una ética de los DDHH, del reconocimiento y el respeto de las diversidades sexuales. Hablar de una ética, implica hablar de un ejercicio, de una praxis, de una práctica sostenida en principios ideológicos. Por lo tanto, cuando decimos que queremos transmitir algo en relación a la perspectiva de género, decimos que queremos enseñar un ejercicio, una actitud, ¿es ello posible? Lanzamos una apuesta para que los futuros psicólogos/as conozcan las lógicas que traman, sostienen o habilitan determinadas prácticas sociales, tales como las que produce el sistema patriarcal. Y no solo que conozcan sino que se provean de herramientas para trabajar en este campo de problemas.

Entre los objetivos principales que se puntualizan en dicho seminario, se subrayan el de *capacitar* a los estudiantes en lo que atañe a nuevos *dispositivos de intervención* y el de *elucidar* de manera colectiva, acerca de los *nuevos modos de producción de subjetividad*. Esta preparación es pensada en articulación a temáticas actuales del campo profesional y de las coyunturas socio históricas de nuestra actualidad, con la esperanza de acercar al estudiante a las prácticas propias de su futuro ejercicio.

Si colocásemos un lente de aumento en cada clase, en cada encuentro, podríamos ver cómo se produce un juego de fuerzas, en permanente tensión, entre las representaciones de los estudiantes respecto del género, de la diversidad sexual y de las problemáticas que estas cuestiones acarrearán; las representaciones que portan respecto de su próximo ejercicio profesional en tal temática; las demandas sociales a las que deberán responder; el diseño y orientación de los planes de estudio que brinda la formación académica, y las diferentes políticas públicas que intentan abordar las problemáticas de nuestra sociedad. En este complejo entramado nos encontramos a la hora de intentar “enseñar” en perspectiva de género.

Tópicos tales como equidad de género, lucha contra la desigualación de los sexos y los efectos del sistema patriarcal, son el resultado de un largo proceso social y político que discurre en variados escenarios y en el que participan distintos actores. Si bien, como sabemos, la inclusión de los temas de género es producto fundamentalmente del esfuerzo del movimiento de mujeres, su asimilación en el debate público por otros actores está condicionada por el contexto político global y por las concepciones y valores vigentes. De este modo se instituye como un campo que reclama el abordaje por parte de los diferentes agentes sociales, los cuales se supone cuentan con herramientas pertinentes para la intervención. Los psicólogos, en este sentido, nos vemos interpelados por las nuevas legislaciones y sus prácticas consecuentes en esta materia.

Es evidente la ausencia o escasa presencia de la consideración de la problemática de género en el interior de los programas de la carrera de psicología (4), lo cual claramente podríamos pensar que desnuda a la institución y la confronta con las siguientes preguntas: ¿Es el género parte de un problema a ser pensado por los psicólogos? ¿Existe alguna relación entre este campo de problemas y las prácticas profesionales del psicólogo? Cuándo existe la consideración acerca de la temática, ¿cómo se imagina el rol profesional, qué intervenciones son pensadas como apropiadas o características de este campo?

La ley, por ejemplo, nos convoca como psicólogos a trabajar en el diagnóstico, tratamiento y prevención de la violencia de género determinando posibles daños psíquicos. A su vez nos pide el asesoramiento, orientación e información en lo atinente a esta problemática; que participemos en el diseño e implementación de políticas públicas; que trabajemos en post de remover patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres, etc. En fin, actividades que deberían enmarcarse en una labor interdisciplinaria, con articulación de diversos sectores y que nos implican en una responsabilidad ética y política como profesionales de la salud mental. (5)

Ahora bien: ¿Se producen en las universidades las condiciones necesarias para desarrollar y llevar adelante tales propósitos?; en nuestra formación, ¿construimos condiciones de posibilidad para la aprehensión de herramientas clínicas, saberes y condiciones actitudinales para que los futuros profesionales estén a la altura de poder operar enmarcados en dichas leyes y principios no sexistas?; ¿Basta la transmisión de un saber hacer para transformar las representaciones que animan una práctica?.

Los estudiantes durante la cursada del seminario manifiestan la relevancia que las problemáticas de género tienen en la sociedad y expresan que deberían interesarle al

psicólogo porque constituyen un tema actual, parte de la agenda pública del momento. Ahora bien, es clara la dificultad que surge a la hora de pensar su especificidad en la materia, desde su disciplina y conocimiento, no solo en el análisis sino también en el abordaje de las situaciones problemáticas. El consultorio como dispositivo de intervención aparece como el único modo en que un psi puede tratar la problemática. Quizá el poco reconocimiento por parte de los estudiantes de la psicología como praxis política, acompañado de cierta tendencia a la privatización de la inserción profesional, consagran al consultorio y la práctica individual, como los principales (o únicos) espacios de acción. La idea de un trabajo interdisciplinario, con frecuencia, no se encuentra en las representaciones iniciales de los estudiantes, con lo cual es, entre otras, algunas de las cuestiones donde como docentes tenemos que apuntalar para abrir visibilidad y aportar nuevos posibles en la intervención. Considero que es nuestro desafío, producir y fortalecer proyectos de formación que procuren profesionales a la altura de sus coyunturas socio históricas.

A MODO DE CIERRE

Para ir cerrando estas reflexiones, me gustaría en primer lugar subrayar que no concibo a la educación como un proceso de “absolutos”, es decir, sostengo que la transmisión siempre es “no toda”, siempre produce sus restos; son estas grietas por las que se filtra el deseo, principal motor del aprendizaje. El deseo que resuena, y despierta otras motivaciones en los estudiantes. En el seminario de género, los contenidos impartidos, no son más que disparadores para abordar o conmover ciertos esquemas de pensamiento, afectos y representaciones que animan las subjetividades de los estudiantes y la propia. Sin este movimiento, más bien actitudinal, considero que sería imposible, o por lo menos muy costoso, apuntar a trabajar en perspectiva de género.

La apuesta es sostener la tensión entre lo colectivo y lo singular, la diferencia entre lo que se enseña y lo que se transmite. Considero que esto significa trabajar desde el sujeto, o desde el deseo, lo cual es algo muy distinto que trabajar desde el ideal.

¿Cómo y por qué enseñar perspectiva de género en la facultad de psicología? Interrogantes que insisten. Estoy convencida de que cualquier transformación que uno se proponga comienza con una (o unas cuántas) preguntas, incluso con una incomodidad epistemológica, metodológica, ética o política. Algo nos hace ruido y por ello nos disponemos a buscar nuevos horizontes. Nos apoyamos en las representaciones que los

estudiantes traen sobre las diferentes temáticas planteadas en el seminario para desde allí desnaturalizar, historizar y visibilizar aquellos instituidos sociales que no solo producen imaginarios sino también prácticas y procedimientos.

En el aula se procura la creación de un espacio en el que se produzcan agenciamientos colectivos para la elucidación del tiempo histórico y social que nos toca afrontar, para interpelar las propias experiencias y prácticas y lograr, tanto en los docentes como en los estudiantes, un tránsito universitario donde se respire buen trato, miramiento, ternura y la autonomía suficiente para cualquier producción que se pretenda ética.

Los docentes somos grandes responsables de la producción de subjetividades al interior de la Universidad. Somos formadores de discursos y prácticas; somos hacedores de afectos y actitudes, de posiciones. Considero que debemos comprometer nuestro empeño en la ardua tarea de crear las condiciones para la reflexión y la política al interior de nuestro espacio áulico, que en el marco de todo este contexto se convierte en una trinchera más que valiosa para crear contienda a las hegemonías cristalizadas. En este sentido el desafío es promover la circulación de la palabra, la pluralización de las voces, poner el cuerpo en movimiento, producir pequeños agujeros en el todo- saber y ser co-redactores de una historia colectiva, historia que se escriba en inmanencia con el advenimiento de lo más particular de cada sujeto implicado en el proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Fragmento del Proyecto de Investigación Los Psicólogos en el ámbito Público: Ayer y Hoy. (2012) Dirigido por la Psic. Edith Pérez. Unidad ejecutora: Cátedra de Psicología Institucional. Facultad de Psicología, UNLP.

El enfoque y la bibliografía del Seminario se encuentra en articulación con las nuevas legislaciones vigentes: La Ley Nacional n° 24.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos que desarrollen sus relaciones interpersonales.

D' Agostino, A. (2012). Políticas Públicas. La formación del Psicólogo en la UNLP. Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. "Desarrollo Humano. Problemáticas de la Subjetividad y Salud Mental. Desafíos de la Psicología Contemporánea". Psicología Social Política y Comunitaria.

Chairo L., D'Agostino A. y Lavarello M. L. Propuesta Pedagógica y política: Reflexiones sobre la articulación teórico práctica. Libro de cátedra. Psicología institucional / Edith Pérez ... [et.al.]; coordinado por Edith Alba Pérez - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2014. E-Book: ISBN 978-950-34-1138-4

Formación docente en el campo de la bibliotecología: un campo que no se termina de constituir

- ❖ **MARÍA CECILIA CORDA** | mccorda2003@yahoo.com.ar
- ❖ **MARÍA CELESTE MEDINA** | mcelestecali@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

EL PROFESORADO DE BIBLIOTECOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES Y EN EL CASO DE LA UNLP

El Profesorado en bibliotecología es una carrera que ha sido implementada en varias universidades nacionales y tiene una antigüedad considerable, no obstante, su afianzamiento y desarrollo no se condicen con ella. A nivel nacional, se dicta en la Universidad de Buenos Aires¹¹³, la Universidad Nacional de Mar del Plata¹¹⁴ y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)¹¹⁵, según lo manifestado en el informe país presentado en el marco de las *Primeras Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información*, realizadas el 3 y 4 de septiembre pasados¹¹⁶.

La institucionalización de la carrera de Bibliotecología en la UNLP no sigue un itinerario uniforme: las divergencias en los proyectos de enseñanza, las mudanzas de sedes de funcionamiento, y las alternancias entre etapas prolíficas de trabajo y momentos de cierres temporarios, señalan el carácter zigzagueante de su inscripción académica. Este signo comienza a revertirse en 1973 (Aguado, 2009), cuando la formación de bibliotecarios pasa a integrar definitivamente la propuesta de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE).

¹¹³ Profesor de Enseñanza Media y Superior en Bibliotecología y Ciencia de la Información: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/biblio/titulos/frameset.html>

¹¹⁴ Profesor en Bibliotecología y Documentación: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/>

¹¹⁵ Profesor en Bibliotecología y Ciencia de la Información: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/bibliotecologa/Carreras/profesoradoenbibliotecologaycienciasdelainformacin/>

¹¹⁶ http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/JornadasDUCI.html

Ya en el plan de estudios del año 1980, se proponía entregar los siguientes títulos: bibliotecario auxiliar, bibliotecario documentalista, licenciado en bibliotecología y documentación, profesor en bibliotecología y documentación, archivero auxiliar, archivero, licenciado en archivología. Sin embargo, todas las titulaciones vinculadas a la archivología y los ciclos de licenciatura y profesorado en bibliotecología nunca se implementaron.

El Profesorado en Bibliotecología y Documentación se efectivizó finalmente con el plan de estudios del año 1986. Según se destaca en la propuesta: «La inclusión del profesorado (...) responde a un generalizado reconocimiento de la carencia de recursos humanos en el área en el nivel universitario, así como de la urgente necesidad de paliarla» (Expediente de modificación de la Carrera de Bibliotecología, 1986-1994: 2). Esta explícita declaración pone en escena las dificultades y los esfuerzos por lograr la definitiva inserción universitaria de la disciplina en ámbito de la UNLP (Laudano, Planas, Corda y Pelitti, 2011).

A los fines de la inscripción en esta carrera, se requería el título de Bibliotecario o Bibliotecario Documentalista, expedido por ésta u otras universidades nacionales, de no menos de tres años de duración. Se exigía la aprobación de las mismas materias incluidas en el plan de Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (excluida la tesis), más el ciclo pedagógico común a los profesados de la FAHCE, a saber: *Teoría de la educación, Fundamentos psicológicos de la educación, Diseño y planeamiento del currículum y Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en bibliotecología.*

Con la reforma del plan de estudios en el año 2004, el mismo permaneció como carrera, aunque modificó levemente su nombre: Profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Supone un trayecto formativo aprobando las siguientes asignaturas de otros departamentos docentes de la FAHCE: *Fundamentos de la educación, Historia y política del sistema educativo y Psicología y cultura en el proceso educativo argentino.* Luego las materias específicas de *Didáctica especial de la bibliotecología y las Prácticas de la enseñanza.*

Una de las primeras dificultades halladas en el transcurso de su existencia es la escasa trayectoria en el dictado de esta asignatura en el Departamento de Bibliotecología. Desde el mencionado plan de estudios de 1986 en el que se implementó el Profesorado, hubo una cantidad exigua de egresados, los que, excepto una excepción, tampoco integraron el plantel docente de la FAHCE. Cabe mencionar que aunque en las incumbencias del título se exprese que el Profesor en Bibliotecología y Ciencia de la Información puede “Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la Bibliotecología y la

Ciencia de la Información en *todos los niveles* del sistema educativo” (cursivas propias), hasta el momento esta habilitación no se ha hecho efectiva plenamente, quedando la docencia restringida a los niveles terciario y universitario.

Una segunda dificultad es que no existió en el ámbito del Departamento, ninguna línea de investigación que abordara los temas relativos a la enseñanza de la bibliotecología en todos estos años, sí algunas referidas a los cambios curriculares en la historia de la carrera.

Una tercera se refiere a que se suma la orientación generalizada en la FAHCE de profesorado que apuntan a la enseñanza en el nivel medio, con la existencia hasta el año 2002 de la materia de *Didáctica superior y observación*¹¹⁷ en el marco de la carrera del profesorado de ciencias de la educación, aunque sin que ésta fuera una asignatura obligatoria en los otros planes de estudios.

Así, aún hoy, a casi 30 años de su propuesta, la didáctica y las prácticas de la enseñanza en bibliotecología todavía no se terminan de constituir en el ámbito de la UNLP, siendo una realidad extendida en el resto de las escuelas que poseen la carrera, de acuerdo al informe presentado en las antes citadas jornadas de docentes realizadas este año.

LA DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN BIBLIOTECOLOGÍA EN LA UNLP

Mientras que en los campos de las ciencias sociales, la lengua, la enseñanza de idiomas u otras disciplinas proliferan publicaciones, grupos de estudios, realización de encuentros, jornadas y congresos que debaten de modo permanente la problemática relacionada con la enseñanza de la disciplina; en el campo bibliotecológico esa realidad es aún incipiente, destacándose algunos esfuerzos, muchos más bien recientes, por parte del CUIB (Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México). Es llamativo que en el *X Encuentro de Directores y IX de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur*, llevado a cabo en Buenos Aires en octubre de 2014, las cuestiones pedagógicas vinculadas a la disciplina no hayan sido objeto de análisis en ninguna mesa específica. Tampoco proliferaron las reflexiones referidas a los procesos de enseñanza –

¹¹⁷ La asignatura no fue incluida en el plan del año 2002 el profesorado en ciencias de la educación de la FAHCE, pertenecía al anterior del año 1986. Se señala que su equivalencia es *Teoría y desarrollo del currículum*, aunque los contenidos se orientan en otro sentido. Consultado en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/cienciasdelaeducacin/Carreras/profesoradoencienciasdelaeducacin/>

aprendizaje en las ponencias presentadas, sí hubo algunas vinculadas a diseños curriculares en casas de altos estudios de la región.

No obstante, en septiembre de 2015, esa falencia trató de ser subsanada con la realización de las jornadas de docentes antes mencionadas, realizadas en el marco de la Biblioteca Nacional. Allí se debatieron cuestiones y problemáticas ligadas a la enseñanza de la bibliotecología y hubo mesas de discusión en torno a las áreas temáticas que se habían delineado en el congreso de Mercosur antes citado¹¹⁸.

En el caso abordado en esta ponencia, el Profesorado tiene planteadas como materias específicas, una de duración semestral (*Didáctica especial de la bibliotecología*) y la otra anual (*Prácticas de la enseñanza en bibliotecología*), se prevé que el resultado sea que al fin de las prácticas los alumnos y las alumnas se “conviertan” en profesores/as. De este modo, las prácticas de la enseñanza son una etapa de especialización en la que los y las estudiantes deben amalgamar dos tipos de conocimientos: los pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas y los propios de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de bibliotecología, con la complejidad especial que también se espera que traigan consigo una experiencia del campo laboral/profesional susceptible de aparecer a la hora de plantear las problemáticas vinculadas a los temas tratados en las clases (esto se manifiesta en forma de estudios de casos, ejemplos, anécdotas, etc.).

No obstante, esta visión resulta un tanto reduccionista por, en principio, tres razones. La primera, porque esta asignatura, condensación de alguna manera de la formación pedagógica planteada en el plan de estudios, coloca al estudiante en la controversial situación de tener que pensarse a sí mismo como docente para, finalmente, tener que desempeñar efectivamente el rol de profesor/a en las materias que se le asignen en la FAHCE¹¹⁹, aún siendo alumno/a. Esta pretensión de “transformar” a los y las estudiantes en profesores/as en el transcurso de las prácticas, es ilusoria, sino utópica. Cabe hacer la salvedad, que también aparece la situación de personas que ya ejercen el rol en distintos niveles educativos y establecimientos, dado que el título de profesorado no es un requisito excluyente para ejercer como docente. En esa experiencia, traen consigo un tránsito por la labor que han de ver cómo incorporan a la instancia de las prácticas.

¹¹⁸ Las áreas son las siguientes: Fundamentos teóricos de la bibliotecología y la ciencia de la información, Organización y tratamiento de la información, Recursos y servicios de información, Gestión de unidades de información, Tecnología de la información, Investigación.

¹¹⁹ El profesorado en bibliotecología está más orientado a la enseñanza en nivel superior, por dicho motivo, las prácticas se realizan en el ámbito de la FAHCE, de acuerdo al reglamento de enseñanza vigente.

La segunda, se refiere a que se instala una suerte de disyuntiva acerca de si debe enseñar apelando simplemente a la transmisión de los contenidos considerados significativos por/para la disciplina o si, por el contrario, lo que se enseñe debe limitarse a aquello que el alumnado esté en condiciones de comprender según criterios fundamentalmente psico-cognitivos, aunque sin olvidar los sociales, políticos y culturales, entre otros. Si bien hay pautas consensuadas en los contenidos mínimos de las materias delineadas en el plan de estudios vigente, el dilema de qué enseñar, con qué bibliografía, apelando a cuáles recursos y materiales, es algo que siempre aflora a la hora de planificar las clases, sean teóricas o prácticas.

La tercera, apunta al hecho del escaso recorrido que en líneas generales los y las practicantes poseen en el campo de la investigación, por el simple hecho de que están en etapa de formación. Es precisamente el interés y la práctica de investigación los que deben ir unidos a la práctica docente, no únicamente en esta instancia sino a lo largo del trayecto que emprenden quienes deseen ejercer como profesoras o profesores en los distintos niveles de enseñanza.

La propuesta, a partir del presente año, respecto a las asignaturas es la de enfocarse en torno a tres cuestiones (temas planteados por otras y otros docentes vinculados a materias similares en otros Departamentos de la FAHCE¹²⁰): la primera de ellas es instalar el trabajo en el aula como un problema donde la enseñanza debe encararse a partir de la consideración de una amplia gama de cuestiones a tener en cuenta, que incluye los aspectos disciplinares, didácticos y psico-pedagógicos, pero que no elude otras aristas significativas referidas a aspectos políticos, culturales, sociales, entre otros (Camilloni, 2007). La segunda es que deben servir para que los alumnos y las alumnas reflexionen, ensayen y comiencen a llevar a la acción su proyecto personal sobre el perfil de docente que desean ser en el futuro. Las prácticas son así el puntapié inicial de lo que será un largo trayecto, en el cual se les va a imponer la realidad de un continuo perfeccionamiento y una constante capacitación, además del desafío constante que supone tanto el análisis de la institución en la que se desempeñan, como la reflexión sobre la calidad de sus prácticas y los resultados que de ellas se deriven. Por último, la tercera se centra en mostrar que el valor de las prácticas no es un fin en sí mismo, se construye resignificando teorías y prácticas en las acciones de los sujetos (en este caso, los y las practicantes) que las llevan a cabo en el contexto del aula que hará las veces de espacio de experimentación.

¹²⁰ Algunos programas consultados y que han sido de gran ayuda son los siguientes: Prof. Gonzalo De Amezola, del Departamento de Historia; de la Prof. Laura Agratti, del Departamento de Filosofía; de la Prof. María Margarita Papalardo, del Departamento de Geografía, de la Prof. Isabel E. Folegotto, de la carrera de Psicología; de la Prof. Sofía Picco, del Departamento de Ciencias de la Educación.

PREGUNTAS SIN RESPONDER... AÚN

¿SE NECESITA UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA EJERCER COMO PROFESOR/A EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR?

Daniel Feldman (2010, p. 18) propone desarticular una de las razones que se dan para afirmar que la formación docente no es imprescindible para ejercer la docencia. El argumento a analizar manifiesta que las disciplinas en sí mismas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión, organización lógica y procedimientos cuya reproducción sería suficiente para su enseñanza.

A este único requisito para poder enseñar, es decir, ser experto en la materia, Feldman (2010, p. 18) responde que con la sola experticia no se logra realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos y las alumnas para permitir su aprendizaje. Aunque cualquiera que domine un cuerpo de conocimientos cuente con esa condición, para la enseñanza no necesariamente cuenta con las capacidades profesionales para hacerlo. Y una capacidad no se define por un “saber”, siguiendo una ya asentada distinción, sino por un “saber hacer”.

¿CUÁL ES LA VALORACIÓN EN LA UNLP DE LA FIGURA DEL DOCENTE Y SU ACCIONAR, EN “TENSIÓN / COMBINACIÓN” CON LA DE INVESTIGADOR/A?

Varios autores coinciden en las diferencias de valoración que en los ámbitos universitarios se tiene del investigador y del docente (McAlpine, 2001, Sánchez y otros, 2009).

Según Feldman (2010, p. 18) la pregunta “¿necesita un profesor que domina un campo de conocimiento manejar una teoría sobre la enseñanza o es suficiente con dominar el conocimiento?” sigue vigente, a pesar de ser una idea que influyó especialmente en el currículum científico en los años '60.

La respuesta a este interrogante planteado por Feldman ha dado lugar a toda una justificación de la didáctica que escapa a los objetivos de esta ponencia. Sin embargo, surgen nuevas aristas vinculadas al lugar del docente en la universidad: ¿Cómo se evalúa la actividad de investigación y cómo la actividad docente? ¿Qué lugar ocupa el entrelazado de ambas prácticas? ¿Cómo profundizar el trabajo de investigación en la práctica docente?

La evaluación de la investigación se basa en las acreditaciones de la producción intelectual. Sin embargo, en nuestro país, la creación de indicadores para la evaluación docente es aún incipiente (Fernández Lamarra y Coppola, 2008, p. 97).

Pero más allá de la necesidad de contar con indicadores que evalúen la práctica docente en sí misma y en lugar de profundizar la antigua discusión sobre la teoría o la práctica, la investigación o la docencia, adherimos a una tercera posición dialéctica: la teoría crítica del curriculum que interpela al profesor como investigador, como aquél que reflexiona sobre la práctica misma para su transformación (Kemmis, 1993).

¿CUÁLES SON LOS PASOS A SEGUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO ESPECÍFICO PARA FORTALECER EL PROFESORADO EN BIBLIOTECOLOGÍA A NIVEL DE LA UNLP Y DE OTRAS UNIVERSIDADES NACIONALES?

Dicha construcción se plantea como una necesidad en varios niveles. Al interior de la FAHCE, desde el Departamento de Bibliotecología se han desarrollado algunas acciones tendientes a la difusión de las carreras (Licenciatura y Profesorado). Una de ellas ha sido la creación de una comisión especial que ha realizado hasta el momento variadas actividades logrando dar mayor visibilidad a las carreras en diversas actividades organizadas por la FAHCE y la UNLP, en entornos Web y en la prensa local.

También se prevén revisiones al plan de estudios, en el que se espera actualizar el perfil docente.

Asimismo, se observa la necesidad de generar un vínculo más estrecho con el resto de los profesorados de la UNLP y, hacia afuera y en relación con otras casas de altos estudios, mayores espacios de encuentro, debate y reflexión con el resto de las universidades nacionales en las que se dicta el profesorado en pos de aunar esfuerzos para el fortalecimiento efectivo de la práctica docente en bibliotecología.

Estos y otros interrogantes son los que nos movilizan a presentar este trabajo en el contexto de las *Jornadas*, y a continuar trabajando en el marco de las cátedras del profesorado en el Departamento de Bibliotecología. Esperamos poder compartir, en una oportunidad no muy lejana en el tiempo, el ensayo de algunas respuestas y otros avances.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, A. (2009). *Sesenta años en procura de un buen bibliotecario. En Jornada por los 60 años de la Carrera de Bibliotecología en la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.*

Biblioteca Nacional [Argentina]. (2014). *X Encuentro de Directores y IX de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.*

Camilloni, A. (2007). *Justificación de la didáctica. En Camilloni, A. y otros. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.*

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). *La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 1(3). Disponible en World Wide Web: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf (Consultada 30/10/2015).*

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.*

Laudano, C. N., Corda, M. C., Planas, J. A. y Pelitti, P. (2011). *La cuestión tecnológica en los planes de estudio de la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata. Aproximaciones críticas desde los documentos y la mirada de los actores. Información, cultura y sociedad, 24, 69-86. Disponible en World Wide Web: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n24/n24a04.pdf> (Consultada 30/10/2015).*

MacAlpine, M. (2001). *An attempt to evaluate teaching quality: one department's story. Assessment & evaluation in higher education, 26(6), 563-578. Disponible en World Wide Web: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930120093896> (Consultada 30/10/2015).*

Sánchez, F. y otros. (2009). *La valoración de la actividad docente: algo más que la opinión de los estudiantes. Boletín de psicología, 97, 71-92. Disponible en World Wide Web: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N97-5.pdf> (Consultada 30/10/2015).*

UNLP. FAHCE (1986). *Expediente de modificación de la Carrera de Bibliotecología. 1986-1994. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. MS. 48 p. (Expediente número: No. 500-41.895/1986).*

UNLP. FAHCE (1986). *Plan de estudios de la Carrera de Bibliotecología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en World Wide Web: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.63/pl.63.pdf> (Consultada 30/10/2015).

UNLP. FAHCE (2004). *Plan de estudios de la Carrera de Bibliotecología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en World Wide Web: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl40> (Consultada 30/10/2015).

UNLP. FAHCE (2015). *Programa asignatura "Didáctica especial de la bibliotecología"*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en World Wide Web: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8356/pp.8356.pdf> (Consultada 30/10/2015).

UNLP. FAHCE (2015). *Programa asignatura "Prácticas de la enseñanza en bibliotecología"*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en World Wide Web: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8357/pp.8357.pdf> (Consultada 30/10/2015).

La formación de profesores en educación inicial, enseñar para aprender a enseñar

❖ **GRACIELA MARÍA ELENA FERNÁNDEZ** | grafe59@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Enseñar y aprender en la universidad. Aportes para una didáctica de la formación inicial de profesores” y en él presentamos algunos resultados que se vinculan con uno de los objetivos del estudio que apunta a investigar las actividades de enseñanza que proponen los docentes, las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes, como así también las características y condiciones del contexto del aula universitaria para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en el marco de la construcción de conocimientos específicos. En particular, se comunica la descripción y análisis de una propuesta de trabajo realizada con estudiantes de 1° año del Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la asignatura Lengua, que aborda la enseñanza de contenidos de didáctica de la alfabetización inicial.

La perspectiva didáctica que se sostiene para la formación de las alumnas, en torno a la alfabetización inicial, es la que considera que la escuela tiene que enseñar las prácticas de lectura y escritura. Tal como plantea LERNER et. al. (1997) es fundamental “hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”(2). Esto implica tomar como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, porque alfabetizar no consiste en que los sujetos puedan descifrar el sistema de escritura sino que demanda formarlos como

practicantes de la cultura escrita. Es así que se necesita reflexionar deliberadamente sobre las situaciones didácticas que se ponen en juego para que la comunicación de esas prácticas sea posible. Son cuatro las situaciones didácticas fundamentales que implican la participación de los alumnos en actos de lectura y de escritura. Siguiendo a KAUFMAN “en cada una de ellas, los alumnos participan como lectores o escritores de textos de maneras distintas, tanto en relación con el contenido que están aprendiendo como con las estrategias que van desplegando” (2011: 66).

LA FORMACIÓN DOCENTE: BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Diversos estudios coinciden en que en los últimos años casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones que llevaron a un escenario educativo actual bastante más favorable que el de décadas pasadas. Por su parte, ALLIAUD y FENEY (2014) refieren a un cambio político e institucional importante en varios países de la región, que aunque retoma algunos puntos de la agenda planteada en la década anterior, se diferencia en las orientaciones y principios que lo sustentan. En el caso de la docencia, se plantean desafíos específicos debidos, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la cobertura, a la necesidad de apuntalar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa. Sin embargo, VIALANT (2004) sostiene desde hace algunos años que en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar; persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento de los alumnos sigue siendo bajo y una de las problemáticas principales con que se enfrenta el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes y profesores. Por otra parte, los trabajos referidos coinciden en señalar que las propuestas de formación docente tradicionales ya no alcanzan pero también evidencian que no es simple determinar cuáles son los cambios más adecuados y mucho menos cómo gestionar su puesta en práctica.

Es así que las controversias que hoy enfrenta la sociedad, acerca de la calidad de los sistemas educativos y de formación docente, intensifica la preocupación por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo y nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desafío para los profesores es preparar a los estudiantes, futuros docentes, para afrontar la sociedad actual, en la era de la información y en un tiempo de incertidumbre. Algunas de las cuestiones críticas que los resultados de estudios realizados en América Latina (CÁMPOLI, 2004; CUENCA, 2004; POGRÉ,

2004) muestran es que, en general, las instituciones formadoras le ofrecen al futuro docente una visión conceptual y teórica relacionada con orientaciones, corrientes y teorías pedagógicas y científicas que en su conjunto no guardan relación con el aspecto práctico de las dificultades y situaciones conflictivas que enfrentará el graduado en la cotidianidad del trabajo docente. Por esto, el verdadero aprendizaje de la profesión se produciría en el devenir del ejercicio profesional, que a veces se hace con distorsiones de los procesos pedagógicos; a ello se debe la práctica repetitiva, memorística, de dictados y de copia que proponen muchos maestros y profesores, en la que no hay un desarrollo de la inteligencia, ni de ningún proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Por otra parte, al considerar que los sujetos van construyendo las representaciones que orientarán las decisiones y las prácticas de enseñanza donde “ponen en juego” diferentes saberes que han construido en su historia, es que creemos necesario recuperar el concepto de formación docente como trayecto. En tal sentido, (ANIJOVICH Y OTROS 2009, 28) expresan:

“El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua”.

Un proceso paulatino, que inserte a los estudiantes en las instituciones educativas dotados de las herramientas necesarias para realizar un análisis fundamentado de la realidad de cada nivel educativo en el que realicen sus prácticas, para conocer y analizar esa realidad a la luz de los conocimientos que aportan las disciplinas. Y a su vez, una formación que avance en una reconceptualización del conocimiento que los futuros profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado, es decir, redefinir qué se entiende por conocimiento profesional y cómo es utilizado; que recupere el conocimiento práctico en la práctica, para la práctica y de la práctica. (EDELSTEIN, 2011). Es así que, la formación docente se presenta como un desafío que requiere diseñar propuestas que “creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos” (ANIJOVICH Y CAPPELLETTI, 2014:14), dotando de sentido teórico y conceptual los saberes prácticos construidos por la experiencia.

Desde la perspectiva de la enseñanza, promover la elaboración por parte de los estudiantes de herramientas conceptuales que les permitan operar con autonomía se presenta como una afirmación compartida ya que enseñar en una tarea difícil que requiere de profesionales autónomos (LERNER, STELLA Y TORRES, 2009). Proponer una apropiación real de los conocimientos disponibles les permitiría a los estudiantes asumir la responsabilidad de sostener y progresar en las transformaciones que se dan durante su formación y su práctica. Asimismo, resulta necesario poner en primer plano el sentido de la enseñanza generando espacios de planificación, discusión y reflexión. Entonces, qué condiciones generar para que desde el espacio de formación los estudiantes construyan su participación dentro de una comunidad profesional. Recuperando las palabras de LERNER, STELLA Y TORRES referidas a la formación continua coincidimos en que

“para enseñar los docentes necesitan asumir un proyecto de estudio dirigido a ampliar y profundizar permanentemente sus conocimientos, necesitan reflexionar sobre la práctica (...), necesitan construir criterios para fundamentar sus decisiones al trabajar con diferentes grupos, en distintas situaciones sociales...Necesitan asumir la docencia como profesión, es decir, como una práctica que requiere previsión, reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de experiencias, estudio constante de aportes teóricos que contribuyan a enriquecerla y profundizarla” (2009, p. 20)

DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA

La propuesta de trabajo que se les solicitó a las alumnas, objeto de análisis de esta ponencia, incluyó el diseño, la puesta en acción, el registro y el análisis de una situación experimental en la que niños de 3 a 5 años *escriben por sí mismos*, de manera individual o en pequeño grupo, una lista de nombres de personajes de cuentos clásicos preferidos. Entonces, la dinámica de trabajo propuesta supone la organización de las alumnas en pequeños grupos de trabajo y consta de tres etapas: diseño de la situación experimental; realización y registro de la misma en grupos de tres o cuatro integrantes; presentación y análisis colectivo en clase. Con esta tarea la intención es que las alumnas, en una situación con niños reales, construyan conocimientos sobre cómo los chicos piensan la escritura y comiencen a realizar sus primeras intervenciones cuando ellos producen escrituras espontáneas. Si bien se trata de una situación experimental realizada fuera del contexto áulico -en primer año las alumnas aún no concurren a los jardines- creemos que resulta útil llevar a cabo este trabajo porque se asemeja a la situación didáctica fundamental *“los niños escriben por sí mismos”*. Ésta requiere, por parte de los chicos, “asumir la

responsabilidad de escribir directamente, intentando avanzar en la comprensión del sistema de escritura (qué letras poner “para que diga”, cuántas y en qué orden) y también del lenguaje que se escribe (cómo se escribe si es un cuento, una carta o una noticia)” (LÓPEZ, WALLACE, PERET, 2013). Siguiendo a MOLINARI (2000:21) “La producción de textos por los niños es un espacio de escritura que se establece bajo la consigna “escriban como puedan, escriban como les parece a ustedes que se escribe””.

En la situación de escritura por sí mismos se optó por la escritura de una lista, por ser un texto de uso social frecuente que

“puede estar conformada por sustantivos o frases nominales, pertenecientes a un mismo campo semántico o vinculado pragmáticamente. Suele tener, además, una organización espacial ordenada de manera vertical que facilita su percepción como unidades separables. La escritura de listas constituye una buena oportunidad de escritura para los niños, pues resulta un texto privilegiado para pensar cuántas letras, cuáles, en qué orden escribirlas” (MOLINARI, 2008: 23).

Esta experiencia desarrollada con las alumnas coincide con la propuesta de SANDOVAL y PAPINI (2013) en el campo de la didáctica de la matemática, en la cual plantean que

“el objetivo principal de esta actividad es involucrarse en una primera experiencia de “práctica” de enseñanza aprendizaje y su posterior análisis. Si bien el contexto no es el del aula, la experiencia invita a interactuar con un alumno de nivel inicial a propósito de un diseño que tiene objetivos de enseñanza (...) “las ubica en el rol de docentes; de incursionar en la práctica del registro de situaciones de enseñanza y de utilizar dichos registros como herramientas de reflexión sobre la práctica”.

A su vez, busca constituirse en una situación de *tematización de la práctica*, este concepto tomado desde la perspectiva de LERNER, STELLA y TORRES (2009) refiere específicamente a la tematización de prácticas áulicas, entendiendo que la tematización se constituye como la posibilidad de considerar la práctica como un objeto sobre el que se puede reflexionar. Según las autoras el análisis de situaciones de aula constituye una herramienta privilegiada de formación, un instrumento de objetivación de la práctica, que posibilita que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Siendo consientes de que este concepto remite a la reflexión de las clases, se piensa que a pesar de que, en nuestro

caso, se trata de una situación experimental es posible constituirla en un objeto de reflexión, es decir, en una situación de tematización en tanto que, como se dijo anteriormente, mantiene ciertos aspectos en común con la situación didáctica fundamental *los niños escriben por sí mismos*. Se considera que la experiencia, así planteada, puede colaborar en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas por lo tanto está orientada a avanzar en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura reflexionando sobre las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto institucional del Nivel Inicial.

Por otra parte, para llevarla adelante se previeron ciertas condiciones didácticas, entre ellas, que las alumnas leyeran textos específicos, a través de lecturas compartidas en pequeño grupo y situaciones de intercambio en el aula; además, se destinó tiempo didáctico de las clases para trabajar videos y análisis de escrituras con la intención de reflexionar sobre cómo piensan los niños la escritura desde la perspectiva psicogenética, y textos y registros de clase que abordan la escritura de los niños desde la perspectiva didáctica. Esto se correspondería con lo que la literatura sobre el tema recomienda a los efectos de promover aprendizajes (CARLINO, 2005; LERNER, 2001, CASTEDO, 2007). A su vez, estas condiciones se recuperan a partir de los resultados de trabajos anteriores (FERNÁNDEZ et. al., 2012) en los que se analizaron prácticas pedagógicas en el profesorado universitario y en ellas es posible distinguir un conjunto de condiciones, previstas por el profesor, que se reiteran y permitirían suponer que colaboran con el aprendizaje estudiantil de nuevos contenidos relacionados con los diferentes campos de saber.

En este marco, la relevancia que la lectura y la escritura tienen para aprender constituye un punto clave para pensar la intervención docente, en este caso, en el aula universitaria. Es así que, resulta crucial enseñar las prácticas académicas de lectura y escritura para facilitar la apropiación por parte de los estudiantes de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en los ámbitos científicos de pertenencia; en este caso los propios de la didáctica de las prácticas del lenguaje. Sumado a esto, también es fundamental ayudar a comprender las peculiaridades de la constitución de este campo disciplinar (CARLINO, 2005), por lo tanto, cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida; ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (MIRÁS, 2000). Como se mencionó anteriormente, es relevante considerar qué aspectos de la enseñanza pueden gestionarse en el aula para promover un aprendizaje que implique el acceso a las prácticas de lenguaje y

pensamiento propias del ámbito académico para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (CARLINO, 2005; FERNÁNDEZ et. al., 2006).

Acordamos con la perspectiva didáctica que toma a la enseñanza como una práctica social compleja que requiere de saberes especializados; como plantea LERNER (1996), enseñar es:

- Plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos.
- Promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas.
- Alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido.
- Promover nuevos problemas.

Retomando la idea de que los profesores somos responsables de gestionar condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes el acceso a los saberes específicos de las disciplinas tanto como a las estrategias de aprendizaje que les permitan la construcción y reconstrucción de esos saberes; y en este sentido, el trabajo colectivo, a partir del lenguaje, a partir del intercambio oral, tanto en la forma de grupo total como en pequeños grupos constituye una instancia formativa fundamental. Es importante instalar que la práctica de la lectura individual de la bibliografía es una instancia previa y necesaria al trabajo en las clases y constituye un momento de reflexión individual sobre los temas y contenidos de los textos; sin embargo, es allí donde comienza el proceso de reflexión pero no donde termina. Lo más probable es que en el intercambio colectivo, donde se consideran las interpretaciones de todos y cada uno de los participantes, donde se expresan argumentos, ideas, pensamientos y experiencias se produzca la instancia más enriquecedora y productiva del trabajo sobre una lectura. En el marco de la formación docente continua LERNER, STELLA Y TORRES (2009) también recuperan la importancia de la lectura de textos sosteniendo que

“...la lectura de material bibliográfico responde a dos propósitos fundamentales en el proceso de formación: por una parte, se trata de lograr que los docentes

profundicen y amplíen sus conocimientos acerca de diferentes contenidos relevantes para su tarea, por otra parte, se trata de que la lectura se constituya en una herramienta que ellos puedan utilizar de manera autónoma para su formación permanente” (2009:113). A su vez, “escribir es imprescindible para quienes asumen la docencia como una profesión, es decir, como una práctica que requiere previsión, reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de experiencias, estudios constantes de aportes teóricos que contribuyen a enriquecerla y profundizarla” (LERNER et. al., 2009: 139).

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

En esta oportunidad analizamos las condiciones didácticas de la situación didáctica. Dejaremos para otra oportunidad el análisis de los videos y de los registros tomados durante la situación y las opiniones de las alumnas sobre la tarea realizada.

Para llevar adelante, con las alumnas, las tres etapas de la tarea: diseño de la situación experimental, realización y registro en grupos de tres o cuatro integrantes, presentación y análisis colectivo en clase se tuvieron en cuenta una serie de aspectos con el propósito de promover un cambio cualitativo en la enseñanza y en el aprendizaje. Ellos son: *destinar tiempo a la lectura y escritura, elaborar una consigna por escrito que contemplara las condiciones generales y específicas del trabajo que se tenía que realizar, planificar posibles intervenciones docentes durante todo el proceso.* En este sentido, los trabajos de LERNER (2001, 2009) y CARLINO (2005) orientan esas decisiones en el sentido que propiciar la modificación del tiempo didáctico, la intervención docente, la discusión entre pares y la explicitación y conceptualización, por parte de los estudiantes, de saberes en uso constituyen condiciones didácticas que, contempladas en el interior del aula universitaria, posibilitarían la apropiación activa y significativa del conocimiento.

Consideramos que en la situación presentada es posible distinguir que los profesores contemplan conjuntamente *la enseñanza de los conocimientos disciplinares con las prácticas de lectura y escritura* que les son propias; se ocupan de generar un contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional; la intervención docente se da desde el inicio de las situaciones y durante el desarrollo de las mismas; se propicia la discusión entre pares para favorecer la construcción de conocimientos y la explicitación y conceptualización por parte de los

estudiantes de saberes en uso; en las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente trabajan sobre las interpretaciones y la reconstrucción de las ideas del texto; la consigna mediatiza la interacción de los alumnos con los textos y con la situación experimental y se constituye en un aporte imprescindible para orientar la tarea solicitada; el docente participa como lector y escritor.

Desde la *lectura*, la propuesta de realizar intercambios colectivos favorece la discusión entre los participantes y les permite aproximarse progresivamente a una interpretación consensuada y compartida. En esta combinación de lectura de textos, análisis de registros de clase y análisis de textos escritos por niños, las alumnas pudieron hacer visible lo que saben los chicos sobre el sistema de escritura y las posibles intervenciones para hacer pensar a los niños sobre la misma; se trabajó con estudios que presentan resultados de investigación de experiencias con niños tanto en situaciones experimentales como en situaciones didácticas. Esto se vincula con lo que LERNER et. al. (2009) plantean con respecto a que

“la lectura compartida de algunos textos, el acuerdo establecido acerca de ciertos conocimientos que pueden considerarse como patrimonio de todos los integrantes del grupo -aunque siga existiendo diversidad en relación con otros- y la utilización de esos conocimientos para analizar los textos producidos por los alumnos constituyen una base a partir de la cual los docentes podrán continuar estudiando por sí mismos nuevos textos, cuya lectura les permitirá profundizar sus conocimientos sobre las conceptualizaciones y saberes de los niños y los preparará para analizar y valorar mejor las producciones infantiles” (120).

Desde la *escritura*, otra de las condiciones que se aseguraron fue que las alumnas realizaran producciones previas y durante el desarrollo de la propuesta. Se escribe al planificar lo que se va a hacer, se registra el desarrollo de la actividad para objetivarla y analizarla; se escribe para compartir con otros las propuestas que se pusieron en acción; se tomaron nota de las ideas que se van elaborando mientras leen el material bibliográfico. Es decir, escribir forma parte de la práctica profesional y, a su vez, requiere planificación, revisión e intercambio con otros. A su vez, la discusión con las alumnas de *registros de clases* en las que se enseñan diferentes aspectos de las prácticas de lectura y escritura constituye, en ciertas condiciones, una herramienta esencial para comunicar conocimientos didácticos propios del área.

En cuanto a la consideración de la actividad como una propuesta de *tematización de la práctica* (LERNER, STELLA Y TORRES, 2009) creemos que la experiencia se constituyó en una herramienta de formación, en un instrumento de objetivación de la práctica que posibilitó que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Sin dejar de considerar que este concepto remite a la reflexión de las clases, se piensa que aunque en nuestro caso, la situación es experimental fue posible constituir la en un objeto de reflexión, es decir, en una situación de tematización en tanto que, como se dijo anteriormente, mantiene ciertos aspectos en común con la situación didáctica fundamental *los niños escriben por sí mismos*. Entonces, la experiencia, así planteada, puede colaborar en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas ya que estuvo orientada a avanzar en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura reflexionando sobre las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto institucional del Nivel Inicial; así como a la construcción de conocimiento sobre el sistema de escritura en los niños. Con respecto a esto último dice KAUFMAN (2011:55)

“es importante remarcar que el conocimiento del maestro de los distintos niveles de escritura por los que atraviesan los niños es indispensable para que puedan entablar con ellos diálogos que tomen en cuenta sus ideas. Pero, es fundamental que el docente no solo diagnostique el estado de conocimiento de sus alumnos, sino que sepa, además, cómo intervenir para ayudarlos a avanzar”.

En este doble sentido consideramos que se desarrolló la actividad, tal como se planteó al inicio; la intención era que las alumnas, en una situación con niños reales, construyeran conocimientos sobre cómo los chicos piensan la escritura y comiencen a realizar sus primeras intervenciones cuando ellos producen escrituras espontáneas.

A MODO DE CIERRE

Creemos que la experiencia resulta fértil en varios aspectos:

- Moviliza conocimientos de la alfabetización inicial propios del nivel.
- Ubica a las alumnas en una primera aproximación a los roles de “alumno y docente” en el marco de las teorías didácticas.

- Inicia a las alumnas en la práctica del registro de la situación que llevan adelante y del análisis de los mismos como una forma de reflexión sobre la “práctica”.
- Constituye una experiencia de construcción colectiva de conocimientos didácticos

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A.; Feeney, S. *La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Buenos Aires, Año 1, N°1.*

Alliaud, A. (2010) *La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix, 1, “3”.* Recuperado desde: www.vocesenelfenix.com.

Anijovich, R y otros. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias., Buenos Aires Paidós.*

Anijovich, R.; Cappelletti, G. (2014) *Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires. Eudeba.*

Cámpoli, O. *La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina IESALC. Buenos Aires. Recuperado desde:http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf.2004*

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.*

Castedo, M. (2007). *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. Lectura y Vida. Año 28, N° 2.*

Cuenca, R. (2014) *La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. Recuperado de:*

http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias.pdfEdelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.*

Fernández, G.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barrón M. P.; Eizaguirre, M. D.; Zanotti, F. (2012) *“Enseñar contenidos específicos leyendo y escribiendo en la universidad. Condiciones didácticas*

posibles". *Revista Internacional Magisterio*. Edición número 57. *Didácticas*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio de Colombia

Fernández, G. M. E.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barró M. P. (2006) "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria". *Educere. Revista Venezolana de Educación*. Año 10, Nº 33.

Kaufman, A. M. (Coord.) (2011) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique.

Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lernes, D.; Lotito, L.; Lorente, E.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N. (1997) *Práctica de la lectura, práctica de la escritura*, Documento de trabajo Nº 4, Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira, Delia Lerner. *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.

López, A.; Peret, L.; Wallace, Y. (2013) *Didáctica de la Alfabetización I. Seminario Especialización y Maestría en escritura y Alfabetización: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*. Material inédito.

Mirás, M. (2000) "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*, Nº 89.

Molinari, C. (Coord.) (2008) *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Molinari, C. (2000) "Leer y escribir en el Jardín de Infantes". Kaufman, A. M. (Comp.) *Letras y Números*. Buenos Aires. Santillana.

Pogré, P. *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*, UNESCO. Recuperado de:

<http://www.oei.es/docentes/articulos/situacionformaciondocentechileuruguayargentina.pdf>. 2004.

Sandoval, J.; Papini, M. C. (2013) Análisis de una propuesta de clase en el marco de la formación docente de grado. 1° Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 16, 17 y 18 de mayo de 2013. CDRoom.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL, 31. Santiago de Chile. Recuperado de: www.preal.org

Modelos formativos en debate: la construcción de conocimiento situado en las aulas universitarias

- **ALICIA FILPE** | filmarq@gmail.com
- **EUGENIA ZAPARART** | eugeniazapa@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo aborda la problemática de formación de Profesores en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata.

Problematizamos aquí las situaciones que se han ido generando en el espacio de clases teóricas de la asignatura Fundamentos de la Educación, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, desde el año 2013 en que se funda dicho espacio.

La presente ponencia forma parte de una investigación más amplia acerca de la construcción de conocimiento profesional que tiene lugar en las universidades (Filpe, 2009), y más específicamente acerca de estos procesos en la formación docente (Filpe Zaparart, 2014), (Filpe, Martelotti, 2014). Se trata entonces de un trabajo de investigación que genera una propuesta pedagógica y la reflexión sobre esa experiencia efectivamente realizada.

La asignatura Fundamentos de la Educación tiene la función de introducir a los estudiantes en la problemática pedagógica, y es importante destacar que esta orientación no resulta la priorizada en los trayectos académicos de los cursantes, sino que surge como segunda opción a la que acuden cuando ya han terminado sus Licenciaturas en Psicología, o están a punto de hacerlo.

Realizamos estas afirmaciones basadas en las respuestas a las preguntas que hacemos cada año al iniciar la cursada: "¿Por qué decidís cursar el profesorado?, ¿podrías describir brevemente tu situación en la carrera?"

Ofrecemos aquí algunas contestaciones que resultan representativas de las motivaciones para cursar el profesorado de la mayoría de los estudiantes, y de su situación con respecto a los trayectos formativos:

“Para poder transmitir y compartir algo de todo lo que estudié en la carrera, manifestar mi ‘saber’”; “este año no puedo cursar la Licenciatura por finales que me lo impiden, así que decidí cursar las materias del profesorado, para seguir con el ritmo de cursada de psicología y porque puede ser una buena opción para el futuro”; “el profesorado es una posibilidad más de ampliar el campo laboral”; “me recibí de Licenciada, y luego de una búsqueda de trabajo, sin resultados satisfactorios, decidí inscribirme en el profesorado, ya que existirían mayores posibilidades laborales”; “al tener que trabajar porque no soy de La Plata, tuve que estirar la carrera e incluso abandonarla por momentos. El año pasado una compañera me comentó que estaba cursando el profesorado, que son menos materias y que tiene bastante salida laboral, así que me incliné a terminar el profesorado primero para acceder a un trabajo con mayores beneficios”; “comencé el profesorado en mi tercer año de la licenciatura, una de las razones fue mi atraso ya que es mi 5to año en la ciudad y cursando esta carrera. El profesorado puede darme un título más rápido”; “en el cuarto año de la licenciatura empecé el profesorado, ya que es una manera más fácil a la hora de empezar a trabajar y me veo a la hora de enseñar y transmitir todo lo que fui aprendiendo a lo largo de la licenciatura”; “también seduce el título a plazo más corto que la licenciatura (en lo que a salida laboral refiere)”; “entiendo que son cuestiones diferentes ‘ser psicólogo’ que ‘enseñar psicología’, pero como no son muchas materias más que la licenciatura en psicología, decidí también cursar el profesorado porque voy bien en la licenciatura y sus tiempos ‘lógicos’”; “estoy en 5to año de la licenciatura y creo que es el momento adecuado de comenzar el profesorado ya que tengo más conocimiento y el profesorado me va a ayudar a expresarme y ordenar mis conocimientos al momento de transmitir algo”

En este trabajo profundizamos en el análisis de las concepciones previas de los estudiantes, e intentamos rastrear en sus respuestas, los supuestos acerca del campo pedagógico que subyacen a las decisiones que toman estos estudiantes con respecto a su formación. Vemos entonces que la formación docente aparece desacreditada con respecto a la formación en psicología. Indagando en las respuestas escritas y en nuestros registros de clases, encontramos algunas explicaciones:

- La Psicología es un saber teórico mientras que la Pedagogía es un saber práctico. Los saberes relevantes son los psicológicos; los pedagógicos sólo indican los “modos de transmisión” del conocimiento, se trata de cuestiones instrumentales que incluso pueden suplirse con “sentido común”.
- El campo de la Psicología es complejo y profundo, adquirir esos conocimientos requiere de mucho estudio y esfuerzo; el campo pedagógico habilita para una tarea secundaria que con los saberes disciplinares puede llevarse a cabo sin demasiado esfuerzo.
- La profesión para la que se forma en la facultad es la de psicólogo, la enseñanza es algo a lo que puede recurrirse mientras se logra el reconocimiento profesional necesario para desempeñarse laboralmente como psicólogos.

La primera pregunta que surge ante esta situación es “¿cómo construyeron nuestros estudiantes sus concepciones acerca del saber psicológico y del saber pedagógico?”.

Los saberes psicológicos son el contenido de las asignaturas que han venido cursando, constituyen el corpus disciplinar de su carrera, pero sus concepciones acerca de lo pedagógico las extraen de su experiencia como estudiantes, de las prácticas reales que han vivenciado a partir de las acciones que sus docentes llevan a cabo en las aulas en tanto que enseñantes.

Todos los que habitan nuestras aulas universitarias han realizado un recorrido educativo por el sistema formal, y se encuentran en el nivel universitario desde hace entre 3 y 10 años. En algunos casos este número puede superarse, pero no hemos visto que fuera menor. En todo este tiempo no han visto objetivadas o analizadas esas prácticas de enseñanza, ni han sido objeto de reflexión teórica o fundamentada, ya que no han formado parte de su objeto de estudio.

Las respuestas iniciales de nuestros estudiantes, y estas reflexiones acerca de los diferentes modos en que han construido los saberes psicológicos y pedagógicos, nos llevaron a problematizar la formación docente en el ámbito universitario, la que sostenemos que no escapa a las concepciones y prácticas de formación profesional hegemónicas. En trabajos anteriores hemos afirmado que desde el modelo dominante, las prácticas formativas universitarias se sostienen mayoritariamente sobre concepciones jerarquizadas de teoría y práctica, donde los conocimientos teóricos se perciben como los de valor académico y los prácticos aparecen como subsidiarios, desjerarquizados. Esto trae como consecuencias que los graduados universitarios tengan un caudal de conocimiento teórico importante, pero carezcan de las herramientas necesarias para intervenir sobre la realidad. Los profesionales

formados desde este paradigma, pueden seguramente decir y conocer aspectos de la realidad, pero difícilmente estén preparados para resolver los problemas de la práctica real.

El proyecto neoliberal que resultó hegemónico en la década de los '90, profundizó la concepción de teoría como verdad absoluta, universal y libre de valores. Las herramientas teóricas que coadyuvaron a esta operación epistemológica fueron las nociones de objetividad y neutralidad.

Las prácticas dominantes en nuestra educación han venido sosteniendo una perspectiva intelectualista que se ha ocupado básicamente de la transmisión y adquisición de conocimiento proposicional. Se ha insistido en una pretendida objetividad como herramienta para garantizar una verdad libre de valores, intentando despojar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la dimensión política, axiológica, ética que les es propia, aplicando un criterio reduccionista, instrumental, ajeno a la complejidad del hecho educativo.

En los últimos años, los cambios políticos en el escenario latinoamericano impactaron en numerosos actores universitarios, llevándolos a una mayor participación en la vida extrauniversitaria, generando esfuerzos para vincular las propuestas áulicas con la realidad social regional. Sin embargo, estas transformaciones han tenido más consecuencias en los discursos que en las prácticas, que no se han visto modificadas más que en casos puntuales. Desde el propio campo universitario surge la pregunta sobre cuál es el *sujeto de derecho* de la Universidad, generando debates en torno a la inclusión universitaria “que no es ni puede ser apenas el derecho a tratar de entrar, sino el derecho a entrar efectivamente, a estudiar (haciendo para eso, también, todos los esfuerzos que son necesarios y exigibles) en condiciones adecuadas, a aprender y correlativamente avanzar en los estudios, y a recibirse en un plazo razonable. Todo ese amplio conjunto de posibilidades tiene la Universidad la obligación de garantizarles a sus estudiantes, y a ese amplio conjunto de posibilidades es a lo que aquí estamos proponiendo pensar como el ‘derecho’ que tienen esos estudiantes a la Universidad” (Rinesi, 2015: 96). Y no se trata de un derecho individual sino colectivo. Es el derecho del pueblo a apropiarse de los beneficios del trabajo de esa institución que sostiene y que le pertenece, incluyendo el trabajo de investigación y “la agenda de esas investigaciones”. En la medida que conceptualizamos al Estado como el representante de ese pueblo que tiene ese derecho, es que afirmamos que “cuando el Estado convoca a esas universidades a poner sus competencias específicas a su servicio, las universidades deben atender ese llamado como una oportunidad” (Rinesi, 2015: 121), oportunidad para tensar,

problematizar e incluso forzar o problematizar sus propios mecanismos de funcionamiento administrativo y pedagógico. Nos sentimos interpelados por este llamado de estos últimos tiempos a ser esa “universidad situada” y, en ese sentido, es que problematizamos las concepciones de formación docente hegemónicas porque estamos convencidas que la inclusión educativa universitaria implica la construcción de conocimiento situado.

Se ha comenzado a poner en cuestión el modelo dominante de formación -parafraseando a Meirieu (1998), se critica el modo clásico de *‘construir un sujeto sumando conocimientos’* o *‘hacer un alumno apilando saberes’* - pero estas críticas no se han visto todavía reflejadas en una transformación en las propuestas pedagógicas que apunten realmente a una formación profesional acorde con nuestra realidad latinoamericana.

ANIMARNOS A TRANSFORMAR LO INSTITUIDO...

A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes, que ilustran sus prioridades profesionales y las concepciones de pedagogía y psicología que sostienen, decidimos plantear una propuesta de intervención que abordara la problemática y permitiera la problematización de esos supuestos, convirtiéndolos así en objeto de reflexión pedagógica. Concebir a estos estudiantes como futuros profesores nos advierte acerca de la necesidad de aportar a su formación como trabajadores en el campo educativo, es decir, a la construcción de una identidad docente, más allá de su identidad como profesionales de la psicología. La tarea en la que nos embarcamos es, entonces, guiar el inicio de su formación pedagógica, construyendo diferentes estrategias de mediación entre los estudiantes y el conocimiento pedagógico, en diálogo con los saberes de su disciplina específica, la psicología.

Consideramos que el saber pedagógico –al igual que el psicológico- incluye conocimiento teórico pero que necesariamente debe estar constituido por un *saber hacer* que habilite a intervenir sobre la realidad. Concebimos la intervención como la indispensable relación entre lo instituido y lo instituyente, y en este caso lo instituido son los supuestos acerca de lo pedagógico como un saber instrumental que simplemente aporta un “cómo transmitir conocimiento”. La pregunta fundamental es acerca de lo instituyente...

Entendemos que los supuestos de los estudiantes acerca de lo pedagógico y sus relaciones con el campo de la psicología no se corresponden con fundamentos teóricos acerca de esas disciplinas, sino que se asemejan a producciones de “sentido común”. Y el sentido común construye desde un tipo de pensamiento inductivo que, basado en la propia experiencia,

intenta universalizar lo coyuntural, hacer necesario lo contingente. Para aclarar estas cuestiones recurrimos al concepto de *supuestos básicos subyacentes* desarrollado por Lórez Arnaiz (1986) y retomado por Sanjurjo y Vera (1994), que refiere a concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales, que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica determinada, a sus lealtades ideológicas o políticas, entre otras cuestiones. Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados (o no hay preocupación porque así sea); son básicos porque están en el origen más profundo y a veces más oculto de las teorías y las prácticas; son subyacentes porque no se hacen explícitos (muchas veces ni para quien los sostiene). El concepto de Supuestos Básicos Subyacentes nos ayuda a comprender el problema acerca de lo instituido, y también a respondernos acerca de lo instituyente: es necesario pensar intervenciones que pongan en cuestión estos supuestos, que los objetiven, que los expliciten, que los conviertan en objetos pasibles de ser analizados. No se trata de establecer juicios de valor acerca de los supuestos, sino de hacerlos conscientes habilitando una crítica fundamentada.

¿Cómo poner en cuestión los supuestos básicos subyacentes con que llegan nuestros estudiantes a la cursada?

Los supuestos acerca de la jerarquía de los saberes disciplinares que portan los estudiantes, se originan en las concepciones sobre teoría y práctica del modelo pedagógico dominante que hemos planteado brevemente. Los saberes que consideran “prácticos” (los pedagógicos, en este caso, porque de ese modo se han vinculado con ellos) se desvalorizan y los que aparecen como “teóricos” (los del campo de la psicología, porque los han conocido desde las teorías desarrolladas sobre ellos) se legitiman. Nuestro propósito es problematizar estas creencias contrastándolas con estas afirmaciones:

- Una buena formación profesional requiere de la indispensable presencia de conocimiento teórico y práctico
- La psicología y la pedagogía son disciplinas complejas constituidas por ambas dimensiones del conocimiento
- Su formación como profesores en psicología requiere del conocimiento profundo en ambas disciplinas

Estas afirmaciones son las primeras respuestas para construir ese “instituyente” que da sentido a nuestra intervención. El otro aspecto fundamental es el camino metodológico que puede ayudarnos a alcanzarlo. Acordamos con Ferry (2004) en que la verdadera formación profesional consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Este enunciado muestra claramente que el conocimiento teórico despegado de la práctica y de la realidad resulta un saber incompleto. La formación implica un tiempo y un espacio específicos, para llevarla a cabo, y eso lo garantizan las instituciones formadoras. Pero el tercer elemento indispensable es que tenga relación con la realidad y ahí reside el problema: justamente por estar en un espacio y un tiempo específicos, los procesos de formación se encuentran necesariamente separados de la realidad, por lo que se trabaja con representaciones. Y los símbolos que las conforman suelen alejarse tanto del mundo real que se rompe el vínculo original con él, provocando así la pérdida de sentido del conocimiento y, por lo tanto, la enajenación de la formación, y de la futura profesión.

Como estrategia superadora, buscamos construir una propuesta que pueda representar la realidad conservando su sentido. Recurrimos aquí a Winnicott (1986) y el concepto de “espacio transicional” que utiliza para abordar el tema del juego en la infancia: los niños interpretan “papeles” de la realidad adulta como modo de acceder a conocer aquello que todavía no son. “La cosa real es la cosa que no está allí” (Winnicott 1986: 6). En palabras de Michel Leiris, se trata de “Encontrar, acoger, reconocer lo ausente”. En nuestro caso *la cosa real que no está* es esa identidad profesional que se desea alcanzar. Comenzamos esta búsqueda desde nociones del campo de la psicología, porque creemos que es un aporte a la construcción del necesario diálogo entre pedagogía y psicología que requiere la construcción de profesores en psicología, pero también porque “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona y por consiguiente involucra el trabajo con aspectos psicológicos” (Ferry 2004: 51).

En las prácticas formativas hegemónicas, la vinculación con la realidad se encuentra en el discurso oral del profesor o en el lenguaje escrito del texto, lo que genera la legitimación de ese modo meramente teórico de acceso al conocimiento como lo jerarquizado. A este modo en que el estudiante sólo tiene el lugar pasivo de la recepción, le oponemos esta idea de espacio transicional donde el que se forma tiene que “hacer”, llevar a cabo acciones propias del profesional en el que espera convertirse. Una propuesta que busca vivificar la formación, dotarla de sentido, desalienarla.

En el campo teatral es fundamental el espacio transicional: para convertirse en ese “otro” al que va a encarnar, el actor va ensayando estrategias que lo van acercando al personaje; actúa como aquel en el que se quiere convertir sabiendo que todavía no lo es. En ese proceso transformador necesita buscar vínculos, encontrar lo que a él le “resuena” de ese personaje porque buscando las proyecciones de él en el otro va aprendiendo cómo volverse aquel que aspira a ser. Cuando aprendemos algo, también sucede eso: buscamos en nuestro interior saberes y experiencias en las que anclar eso que estamos tratando de aprehender; si no los tenemos la apropiación resultará una operación imposible: sólo podremos *repetir* esa *verdad* que nos es ajena, ser como malos actores que no se creen el personaje. Como dice Ferry (2004: 54) “No hay una verdad pedagógica que pueda ser traída desde afuera a los prácticos”.

En el proceso de formación del que nos ocupamos, los estudiantes aspiran convertirse en profesores en psicología. Es indispensable construir un espacio transicional que habilite esos procesos de conversión, que los involucre como sujetos, que les permita jugar ese nuevo papel. Las aulas taller tienen mucho para aportar aquí: en los talleres de Plástica de la FBA/UNLP, por ejemplo, no se les “dice” a los estudiantes cómo ser artista plástico, se los pone en situación de resolver un problema del campo profesional de la plástica. Tienen que *zambullirse* en el espacio simulado que propone el taller y jugar a actuar como ese artista en el que aspiran a convertirse, el taller introduce a los estudiantes en los modos de pensar y hacer del campo profesional: aprenden haciendo lo que hacen los profesionales, y haciéndolo con otros –sus profesores- que ya lo son.

Pensamos entonces el trabajo en nuestro espacio formativo como un juego de representación de la realidad educativa para poder reflexionar sobre ella, un juego de alternancia entre el trabajo profesional y la posibilidad de reflexionar sobre él, un espacio transicional que vincula ambos mundos: el del trabajo profesional y el espacio áulico, en el que se reflexiona y analiza la experiencia pedagógica.

Las acciones que llevan a cabo los estudiantes para resolver las problemáticas educativas que se les presentan requieren de un saber fundamentado tanto del campo de la psicología como del de la pedagogía, lo que instala la necesidad de posesión de esos conocimientos para poder desempeñarse como profesores en psicología. Pero lo innovador es que no requieren tener esos saberes para exhibirlos a sus profesores con objeto de acreditarlos, sino que resultan herramientas para la práctica profesional: esos conocimientos guían la acción, habilitan la toma de decisiones, permiten optar por las mejores intervenciones posibles. Los procesos de reflexión

en y sobre las acciones realizadas son indispensables en esta propuesta formativa porque implican la justificación teórica de lo que se hace, la construcción de un saber hacer que requiere de las dimensiones teórica y práctica del conocimiento para poder llevarse a cabo.

Los supuestos básicos iniciales se ponen en cuestión durante el desarrollo de las acciones, y los propios estudiantes comienzan a cuestionar esas creencias al comprobar que un buen desempeño de la profesión requiere de saberes teóricos y prácticos de ambas disciplinas involucradas en su nueva identidad -que comienzan a percibir como propia- de profesores en psicología.

Las situaciones problemáticas se presentan en formato audiovisual por varias razones, entre ellas por la pregnancia que lo audiovisual tiene en la construcción de subjetividad de los jóvenes, pero fundamentalmente porque pensamos que es un aporte importante para que en el proceso de representación de la realidad, esta no pierda su sentido original. Creemos que el lenguaje artístico en general y el audiovisual en particular habilitan nuevos modos de comprensión del mundo y generan acercamientos más genuinos a las realidades objeto de análisis.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Debido a cuestiones formales de limitaciones de espacio, hemos podido sólo esbozar brevemente los ejes vertebradores de nuestra propuesta de intervención, pero nos interesa aclarar que creemos que los modelos formativos no son ingenuos y que se vinculan directamente con modelos de orden político y social. En el actual contexto en que las políticas neoliberales vuelven a ser hegemónicas entre los responsables de trazar las políticas de Estado en nuestro país, la construcción de conocimiento situado resulta imprescindible para problematizar esas políticas y un aporte indispensable para procesos de descolonización regional. Sostenemos la importancia de las universidades como espacios de construcción de conocimiento y para poner en crisis supuestos del sentido común que el bloqueo mediático impone. Los procesos de liberación de América Latina dependen en gran parte de seguir animándonos a transformar, con más fuerza, lo instituido.

BIBLIOGRAFÍA

Ferry, Gilles (2004) Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Filpe, Alicia (2009) Las complejas relaciones entre teoría y práctica en el campo curricular, y sus consecuencias en la construcción de conocimiento: una mirada desde los aportes del pragmatismo en Di Gregori – Hebrard (comp.) Peirce, Schiller, Dewey y Rorty. Usos y revisiones del pragmatismo clásico. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Filpe, Alicia y Martelotti, María, (2014) “¿Es posible la enseñanza del saber hacer? El caso del profesorado en artes audiovisuales.” En III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas. Mar del Plata, UNMdP.

Filpe, Alicia y Zaparart, Eugenia (2014) “Nuevas estrategias pedagógicas en la Universidad. Repensando la Formación Docente” en Giovine, R., Baldoni, M. y Suasnábar, J. (comp.) I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación. 1° Edición, Tandil, UNICEN.

Lórez Arnaiz, María del Rosario (1986) Hacia una epistemología de las ciencias humanas. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Sanjurjo, Liliana y Vera, Teresita (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario, Homo Sapiens,

Rinesi, Eduardo (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Winnicott, Donald (1986). Realidad y juego. Buenos Aires, Gedisa.

Las prácticas simuladas en la formación docente de abogados

❖ **MARIANELA IRENE GIOVANNINI** | marianela.giovannini@gmail.com

Facultad de Derecho | Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta la reseña de la investigación realizada en el marco de mi Tesis de Maestría en Educación, aprobada a fines de 2015 por la Universidad de San Andrés. Este trabajo ha sido el resultado de varios años de docencia e investigación junto al equipo de docentes-investigadores que integran las cátedras de “Observación y Práctica de la Enseñanza” y “Residencia Docente” a cargo de la Mg. Rebeca Anijovich del profesorado en Ciencias Jurídicas para el nivel secundario y superior de la Facultad de Derecho de la U.B.A. Cabe mencionar que ambas cátedras emplean distintos dispositivos de formación que forman parte del paradigma reflexivo (autobiografías, diarios de formación, prácticas simuladas, narrativas, entre otros). Al mismo tiempo, se viene desarrollando una línea de investigación con estipendio UBACyT que ha permitido sistematizar algunos resultados y nociones acerca de su implementación. Al momento de realizar mi investigación el único dispositivo de los empleados que aún no había sido estudiado de manera sistemática al interior de las cátedras antes mencionadas eran las *prácticas simuladas*. Es allí donde radica principalmente mi interés y la contribución de este estudio en particular.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Este trabajo se interroga acerca de las posibilidades que ofrecen las prácticas simuladas para promover la reflexión de los abogados en el marco de la asignatura “Observación y práctica de la enseñanza” en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Desde esta perspectiva se analiza también el

valor que como dispositivo formativo pueden ofrecer las prácticas simuladas y las narrativas utilizadas para su análisis.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las producciones escritas de los estudiantes luego de haber realizado una práctica simulada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y analizar las consignas propuestas a los alumnos para la escritura de sus reflexiones posteriores a la práctica simulada.

Analizar los contenidos sobre los cuales reflexionan los abogados en sus producciones escritas luego de haber realizado su práctica simulada.

Describir y analizar los distintos niveles de reflexión que presentan los abogados en sus producciones escritas luego de haber realizado su práctica simulada.

MARCO TEÓRICO

La tesis se aborda desde el paradigma de formación de docentes reflexivos. En particular se centra el análisis de las narrativas en las nociones de:

Teorías en uso y *teorías adoptadas* de Argyris y Schön (1974); siendo las primeras aquellas que subyacen a la acción, que están implícitas en la manera en que las personas actúan, es decir aquellas que gobiernan su accionar, mientras que las *teorías adoptadas* son aquellas que las personas manifiestan explícitamente al ser interrogadas como fundamentos de su acción; es decir, aquellas que pueden verbalizarse y conceptualizarse. La clave de una práctica reflexiva está en develar las teorías en uso y explorar posibles adecuaciones o vinculaciones con las teorías adoptadas.

El concepto de "*zonas indeterminadas*" de la práctica y de "*practicum reflexivo*" según Schön (1992); "*zonas indeterminadas de la práctica*": aquellas zonas grises de la práctica o zonas no definidas que generan incertidumbre, inseguridad o conflicto de valores que escapan a la racionalidad técnica; son situaciones únicas para las cuales no alcanza con las teorías o técnicas derivadas del saber profesional. Y por ello cobra sentido la noción de *practicum* del mismo autor que refiere a la importancia de que los estudiantes en su etapa de formación

aprendan no sólo hechos y operaciones relevantes a su práctica profesional futura sino los modos de indagación que les permitirán pensar acerca de los diferentes caminos a seguir en situaciones problemáticas que son cambiantes. El *practicum* reflexivo por tanto es una situación pensada y dispuesta en un contexto que se aproxima al de la práctica real donde los estudiantes aprenden haciendo con proyectos que simulan y simplifican los riesgos y las presiones de la práctica real.

Las categorías para la reflexión sobre la práctica de Perrenoud (2001-2004) (*reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre el sistema de acción*) junto con la noción de "*habitus o forma de identidad*" que éste plantea. A saber, la *reflexión en la acción* está relacionada con las micro-decisiones durante el momento interactivo de la práctica; la *Reflexión sobre la acción*: puede ser tanto prospectiva (construcción de hipótesis previas a la acción por ejemplo durante la planificación de una nueva acción) como retrospectiva (posterior a la acción/practica y su función principal es ayudar a construir un balance y comprender lo que ha sucedido de caras a una próxima practica); *Reflexión sobre el sistema de acción* es aquella que revisa las estructuras subyacentes que guían el accionar de forma repetitiva ante situaciones similares. Esto ocurre cuando el individuo reflexiona sobre la estructura de su acción y el sistema de acción en el que se encuentra (es decir sobre sus formas estables de responder ante situaciones similares) y no sobre una acción puntual. Estos esquemas de acción son los que permiten a las personas responder/actuar de manera rápida, estas formas interiorizadas de accionar son fuente de identidad del actor. Por lo tanto reflexionar sobre ellas permite no solo actuar distinto la siguiente vez sino convertirse en otro según el autor.; *Habitus* o forma de identidad: postura del docente adquirida mediante la sistematización y frecuencia en la realización de una determinada práctica.

La categorización de Hatton y Smith (1995) para el análisis de los niveles de reflexión (*descripciones no reflexivas, reflexiones descriptivas, reflexiones dialógicas y reflexiones críticas*). El primero presenta un nivel no reflexivo llamado escrito descriptivo y se limita a ello; la reflexión descriptiva es aquella en la que la reflexión se realiza a través de una única perspectiva. En general es el estudiante mismo el que intenta proveer explicaciones basadas en opiniones personales y experiencias previas para lo acontecido; la reflexión dialógica demuestra que el estudiante ha logrado cierta distancia de los eventos, puede considerarlos de forma desapasionada, en general es un tipo de reflexión analítica o integradora de diferentes puntos de vistas aunque puede presentar inconsistencias, establece relaciones con conocimientos previos, con bibliografía e investigaciones; finalmente, el nivel de

reflexión crítico no sólo reconoce distintos puntos de vistas y perspectivas para explicar sus acciones sino que es consciente que su accionar está inmerso en un sistema político, social, histórico y moral más amplio que lo influncian.

FOCO DEL ANÁLISIS: LAS PRÁCTICAS SIMULADAS Y LOS MODOS DE NARRARLAS

Las fuentes primarias que se utilizaron para la obtención de la información necesaria para el análisis fueron dos producciones escritas que los estudiantes entregan de manera obligatoria luego de atravesar la experiencia de las prácticas simuladas como parte de un portafolio personal con el cual se evalúa su desempeño en la asignatura.

Las producciones sobre las que se realizó el análisis son: 1) la “escena de enseñanza” que redacta el alumno luego de haber dado su práctica simulada; 2) el escrito donde el practicante intenta establecer algún vínculo entre su práctica simulada y su autobiografía escolar.

Vale aclarar que las prácticas simuladas consisten en clases de 20 minutos que cada uno de los estudiantes debe dar sobre un tema a elegir ante sus compañeros del profesorado. Al finalizar la misma se realiza la retroalimentación de la clase en la cual los compañeros brindan sus comentarios y sugerencias al docente de la práctica simulada.

Asimismo es importante destacar que como opción metodológica se ingresa a la reflexión de los estudiantes a través de las narrativas puesto que como sostiene Anijovich et al (2009) la reflexión no es transparente sino opaca, no visible es necesario contar con dispositivos específicos que posibiliten su visibilización, es decir para poner en palabras y “traducir las ideas”.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- Enfoque metodológico: tipo cualitativo, estudio de caso.
- Universo de análisis: estudiantes de la materia “Observación y práctica de la enseñanza” del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Unidades de análisis: Las producciones narrativas de 13 abogados estudiantes del profesorado que cursaron la asignatura entre 2010 y 2011.

- 7 de ellos poseían experiencia previa como docentes y 6 no.
- Fuentes empleadas para el análisis: 2 (dos) tipos de trabajos escritos
- La “escena de enseñanza”
- El vínculo entre su práctica simulada y su autobiografía escolar.

PREGUNTAS GUÍAS PARA EL ANÁLISIS

- ¿Cuál es el potencial de las consignas dadas a los estudiantes para habilitar las elaboraciones escritas reflexivas a partir de la experiencia vivida?
- ¿Cuál es el contenido de la reflexión que expresan los docentes en formación en sus narrativas?
- ¿Cuáles son los niveles de reflexión que los abogados alcanzan en sus producciones escritas cuando revisan lo acontecido en su práctica simulada?
- ¿Existen diferencias entre aquellos estudiantes con experiencia docente previa a la práctica y sin ella en cuanto a los contenidos sobre los que reflexionan y el nivel de reflexión en el cual se los incluye a partir del análisis? ¿Cuáles son esas diferencias?

El potencial de las consignas: A continuación se presentan las consignas dadas a los estudiantes para su reflexión:

Primera consigna: Escenas de enseñanza

Realizar una experiencia de enseñanza, en el marco de un trayecto de formación enmarcado en el paradigma de la reflexión en la enseñanza, colabora en la construcción de la subjetividad docente. Más aún, la primera experiencia, en el marco del grupo de pares, puede resultar un dispositivo valioso para el análisis.

Les pedimos que:

Luego de realizar la práctica simulada, se tomen un tiempo para considerar algún suceso inesperado (porque se alejaba de la planificación prevista, porque irrumpió en la situación, porque les sorprendió cómo resultó, aun cuando hubiera estado planificado). Puede o no estar ligado a los contenidos de enseñanza, a los

propósitos...Pero es condición imprescindible que esté ligado a algo que les haya sucedido en esa práctica simulada.

Hay que escribir la situación, narrarla, formular hipótesis acerca de su sentido. Como puedan... En un ejercicio de reflexión.

Y entregarla la semana posterior a la fecha de la práctica simulada. En papel y por mail.

Fuente: material de trabajo de la cátedra.

Segunda consigna: Vínculo entre la escena de enseñanza y la autobiografía de estudios

Les solicitamos que para la entrega del portafolios final de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza:

a) Recuperen la autobiografía de estudios realizada en el marco de la asignatura Didáctica.

b) Seleccionen algún/nos párrafos o situaciones de la autobiografía realizada que puedan vincular con la práctica simulada realizada. Se trata de identificar huellas de sus autobiografías que puedan relacionar por semejanza o por contraste, con lo que haya sucedido en el marco de la experiencia de la práctica simulada.

c) Realicen un ejercicio reflexivo analizando los vínculos encontrados. Pueden ser en forma de preguntas, o de descripciones, lo que les surja. Para ello transcriban el párrafo autobiográfico de modo de favorecer la comprensión del lector.

En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la justificación teórica que realicen. La idea es que cada trabajo incluido funcione como evidencia de la relación de algún concepto de la didáctica, o del impacto que estos conceptos han tenido en alguna práctica realizada o vivida.

Fuente: material de trabajo de la cátedra.

Como resultados de la investigación se observó que ambas consignas propician un análisis reflexivo de la práctica aunque de distinto tipo y con distinto nivel de profundidad. La primera consigna: promueve la producción de narrativas reflexivas que reconstruyan lo sucedido otorgándole un sentido personal (reflexión retrospectiva sobre la acción en términos de Perrenoud (2001-2004)); de este modo se promueve que los alumnos hagan

conscientes cuáles fueron las teorías en uso que guiaron su accionar, es decir, aquellas teorías que subyacen a las acciones realizadas. No obstante, dada la cercanía temporal entre la producción de la narrativa y la realización de la práctica simulada (este ejercicio debía ser realizado la semana siguiente a la práctica simulada), es posible que los escritos elaborados no cuenten con un nivel de reflexión muy profundo o elevado en términos de las categorías de Hatton y Smith (1995) con que hemos trabajado. Al mismo tiempo, se observó que la segunda consigna puede impulsar la reflexión retrospectiva sobre la acción o incluso la reflexión sobre el sistema de acción puesto que propone la vinculación entre dos objetos de reflexión: las acciones llevadas a cabo durante la práctica simulada y su autobiografía de formación. En este sentido, la autobiografía podría funcionar como una fuente de experiencias pasadas que otorgan sentido a lo ocurrido durante la práctica simulada. De esta manera, el estudiante estaría avanzando en la reflexión sobre los esquemas que subyacen a las acciones y decisiones tomadas durante el desarrollo de su experiencia de práctica simulada. En otras palabras, el estudiante podría develar cuáles son las teorías en uso (Argyris y Schön, 1974) que están guiando su accionar durante su práctica de enseñanza. Asimismo, esta consigna al formar parte del portafolio final de la materia y pedir que se relacione con conceptos teóricos abordados en la materia, propiciaría que los estudiantes reflexionen en un nivel más profundo del tipo dialógico o crítico, siguiendo las conceptualizaciones de Hatton y Smith (1995), porque en ellos se implican distintos puntos de vista, se hace una revisión más analítica de los hechos o sucesos de manera desapasionada y se tienen en cuenta cuestiones del entorno en el cual se lleva a cabo la acción. La vinculación con los conceptos teóricos vistos en la materia que requiere la consigna, podría ayudar a que los estudiantes realicen vinculaciones entre las teorías en uso que efectivamente guiaron su accionar durante la práctica y las teorías adoptadas, las cuales podrían estar representadas por los conceptos teóricos de la materia (Argyris y Schön, 1974).

EL CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN: Luego de haber analizado el contenido de las narrativas de los docentes con las categorías construidas para tal fin, se observa que la mayoría refiere a la dimensión emocional que involucra la acción de enseñanza y los distintos aspectos de la gestión de la clase o práctica simulada (planificación, tiempo y micro-decisiones) y sólo algunos pocos reflexionan acerca del estilo docente al que aspiran. Muchas de las emociones que aparecen nombradas en los relatos como “nervios”; “malestar”; “inquietud”; “seguridad”; representan sensaciones y pensamientos encontrados con los que los estudiantes se

enfrentan en ocasión de tener que desarrollar su clase simulada pero que a su vez están vinculados con aquello que Schön (1992) denomina “las zonas indeterminadas de la práctica” que caracterizan la práctica de enseñanza en general. Respecto a la gestión de la clase, en general expresan que:

En relación a la planificación han tenido que tomar decisiones referidas a:

- La selección del tema de la clase: aquí advierten que no alcanza con realizar esta operación en vacío sino que es necesario hacer un recorte o una selección de contenidos, es decir, reconocen la necesidad de “trabajar” con el saber en vistas a la enseñanza;
- La elección de una estrategia de presentación del contenido: aparece aquí, que en su mayoría los abogados eligen propuestas más directivas y expositivas para transmitir los conocimientos. Lo cual podría ser explicado por su formación doble: su carrera de abogacía en la cual se priorizan la memorización de los códigos y los formatos de clase magistral como ha presentado Bohmer (1999) en su investigación y, la pedagógica que se encuentran cursando;
- La incorporación de recursos: en los casos en que deciden incorporar algún recurso lo hacen desde lo que les resulta más familiar que es el trabajo con casos que también suele ser empleado por algunos docentes de las materias sobre todo de la práctica profesional de su trayecto de formación académico-disciplinar anterior a la formación docente.

Lo interesante es que empieza a aparecer junto con esto algunos registros que reconocen o se cuestionan la necesidad de prestar atención a aspectos como “la apelación a los conocimientos previos de los alumnos”, “el tomar en consideración los intereses de los alumnos” o “la necesidad de adecuar los casos con los que se va a trabajar”. Esto demuestra que los estudiantes del profesorado de a poco comienzan a advertir o considerar otras cuestiones que son más propias de la profesión docente que se vuelven necesarias de considerar a la hora de dar clase revisando la creencia de que el conocimiento disciplinar es suficiente para dar clase.

En relación a la administración del tiempo interesa destacar que a partir de este ejercicio, muchos de ellos reconocen la complejidad que representa la administración del tiempo de

clase en la práctica y lo distinto que resulta esto en los ejercicios de anticipación que hacen cuando planifican. Estas decisiones en la acción que los estudiantes reconocen haber tenido que tomar fueron todas a causa de enfrentarse con situaciones no previstas, inesperadas, en muchos de los relatos referidos a los intercambios y diálogos con los alumnos.

Los estudiantes también reconocen en sus escritos el sentido formativo de la instancia de evaluación entre pares que propone el dispositivo lo cual permite ampliar la mirada y los puntos de referencia para revisar y resignificar sus modos de acción en la práctica de enseñanza.

NIVELES DE REFLEXIÓN: La primera conclusión que surge del análisis de los niveles de reflexión que presentan los escritos de los abogados según las categorías de Hatton y Smith (1995) empleadas es la predominancia de narrativas ubicadas en el nivel de reflexión descriptivo. Esta observación puede deberse a que los estudiantes están iniciándose en una formación que tiene como trasfondo el paradigma del profesional reflexivo y para construir una práctica reflexiva es necesario un entrenamiento en esta competencia de forma prolongada y sistemática. Asimismo se han observado reflexiones sobre todos los ejes en este nivel y tanto estudiantes que poseen experiencia docente previa como estudiantes sin ella reflexionan en el nivel descriptivo. En el caso del nivel dialógico la mayoría de los fragmentos pertenecen a estudiantes sin experiencia docente previa y versan en su gran mayoría sobre aspectos vinculados con la gestión de la clase.

Para el nivel crítico encontramos que casi en su totalidad los fragmentos refieren al estilo de docente que aspiran (cuestiones tanto cognitivas como emocionales) – vinculado al término “estilos de enseñanza” (Cols, 2011).

DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES CON EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA Y SIN ELLA: Se observa que únicamente los abogados sin experiencia docente previa reflexionan sobre aspectos vinculados con la construcción de la relación docente-alumno. Tal diferencia se debe, en parte, a que los abogados con experiencia docente ya han construido modelos o esquemas, aunque sea de forma implícita, que utilizan para responder a la cuestión de cómo es o debe ser la relación entre el docente y sus alumnos. En lo referente a las emociones que produce en los estudiantes la situación de práctica simulada se observa una diferencia entre quienes poseen experiencia docente previa y quienes no: los primeros se preocupan más por particularidades propias del dispositivo: darle clase a sus colegas (abogados y compañeros de clase) y sentirse evaluados en esta práctica de “laboratorio” que el dispositivo representa,

mientras que aquellos menos experimentados en el camino de la docencia, suman a esto la preocupación por características que son específicas de la situación de enseñanza. Sobre todo, los docentes en formación sin experiencia previa mencionan con mayor frecuencia emociones vinculadas a aquello que Schön (1992) denomina “las zonas indeterminadas de la práctica” como ser: el miedo que les genera el saber que es imposible controlarlo todo y la incertidumbre frente a la posibilidad que suceda algún imprevisto que no sepan cómo resolver. En los escritos que reflejan una reflexión sobre el estilo docente al que aspiran observamos una diferencia significativa entre los estudiantes con experiencia docente y aquellos que no la poseen: 10 de los 14 escritos que dan cuenta de este tipo de reflexión pertenecen al primer grupo. Se infiere por tanto que la reflexión sobre el sistema de acción implica un hacer conscientes los esquemas que guían la acción que se repiten en situaciones similares y por lo tanto, resulta más simple para aquellos que ya cuentan con experiencia de haber vivido otras situaciones de enseñanza.

CONCLUSIONES FINALES

A partir de lo expuesto hasta aquí, consideramos que el dispositivo de práctica simulada y el dispositivo narrativo, particularmente a través de las características específicas de las consignas brindadas, hacen posible que los estudiantes analicen reflexivamente su práctica y se cuestionen sobre distintos aspectos de la práctica de enseñanza. Asimismo, permite que logren reflexiones con distinto nivel de profundidad.

En el análisis encontramos evidencias para sostener que la práctica simulada adquiere particular importancia para la formación porque logró situar a algunos estudiantes en el rol de docente por primera vez y esto los movilizó de forma positiva en relación a sus creencias y convicciones sobre su desarrollo futuro como docentes.

Es por ello que haber hallado evidencias de que los estudiantes del profesorado se cuestionan y problematizan entorno al recorte del contenido, la selección de una determinada estrategia o recursos para sus clases, los saberes previos y los intereses de los alumnos, la participación en clase o la construcción de un diálogo genuino con los estudiantes en el momento interactivo de la enseñanza, es sumamente relevante y auspicioso para un entorno formativo cuyo propósito se basa en la formación para una práctica docente reflexiva y profesional. Sostenemos esto ya que un docente en formación que es capaz de revisar estas cuestiones a instancias de un ejercicio de práctica de clase

simulada está asumiendo una actitud propia de un docente en ejercicio de su rol y reconociendo que no es suficiente con el dominio del conocimiento académico de la disciplina. Esto demuestra que los estudiantes del profesorado de a poco comienzan a advertir o considerar otras cuestiones que son más propias de la profesión docente que se vuelven necesarias de considerar a la hora de dar clase revisando la creencia de que el conocimiento disciplinar es suficiente para dar clase.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca, Cappelletti Graciela Mora Silvia, y Sabelli, María José (2009), *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.

Argyris, Chris, y Schön, Donald (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.

Cols, Estela (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza en palabras*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Hatton, N. y Smith, D. (1995), "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", en *Teaching and Teacher Education*, N° 11, pp. 33-49.

Ickowicz, Marcela (2004), "La formación de los profesores en la universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado" en *Revista IICE*, N° 22.

Perrenoud, Philippe (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI" en *Revista de Tecnología educativa*. Santiago, Chile, vol. XIV, N°3, pp. 503-523.

Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

Schön, Donald (1998) [1992], *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona, Paidós.

Enseñanza de la psicología educacional hoy: propuesta para la formación de profesores y licenciados en ciencias de la educación

❖ **MARÍA JULIA LOZADA** | lozadamjulia@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Los futuros Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación requieren capacitarse en la pluralidad de miradas sobre el hecho educativo, realizando diversos recorridos y experiencias, que les posibiliten la conceptualización e interpretación de los múltiples y acuciantes problemas de la educación actual, considerando la diversidad de contextos y destinatarios de la educación; para la elaboración de respuestas apropiadas que colaboren con la transformación de la realidad social y educativa (Palacios, 2015).

La cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE- UNLP) aporta un repertorio de modelos teóricos y metodológicos para analizar desde una mirada psicológica crítica, las prácticas educativas y la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares. Asimismo aporta herramientas para desarrollar actividades profesionales con otros especialistas (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, entre otros), en diversos espacios, tales como en equipos de orientación educativa y centros específicos y servicios de educación especial.

Tradicionalmente la formación en el campo de la Psicología Educacional se caracterizó por el reduccionismo de la complejidad de los procesos educativos, y la producción de conocimientos universales y prácticas normalizadas, para ser aplicadas de manera directa al campo educativo (Coll, 2010).

En las últimas décadas, las miradas críticas y autocríticas de la Psicología Educacional se enriquecieron con aportes de la Psicología Cognitiva, las Epistemologías Genética y

Sociogenética, el Constructivismo, el Psicoanálisis, las Neurociencias, la Psicología Cultural y otras disciplinas de la cultura, educación, salud y protección social. Por tanto, hoy la construcción de conocimientos en esta disciplina incluye la complejidad y diversidad de los fenómenos educativos, y sus configuraciones históricas, sociales, culturales y políticas.

La propuesta de enseñanza diseñada por la cátedra intenta acercar a los estudiantes herramientas y prácticas para su quehacer profesional, orientando la producción de saberes centrados en diversas problemáticas y procesos educativos en contextos formales y no formales de la educación. La intención es acortar la brecha entre los distintos ámbitos de construcción del conocimiento de los estudiantes, incorporando a la formación el acompañamiento docente en el análisis de las situaciones educativas específicas y la reflexión sobre la práctica profesional futura, superando un enfoque meramente teórico-técnico de aplicación, que posibilite una experiencia crítica, reflexiva y participativa.

PROPUESTA DE ENSEÑANZA

La propuesta de enseñanza de la asignatura se desarrolla en forma cuatrimestral y se enmarca en lo establecido por el Régimen de enseñanza y promoción (REP- 2011) de la FaHCE- UNLP. Básicamente, contempla tres instancias de trabajo articuladas:

1. Clases teóricas

Abordan los principales núcleos temáticos consignados en el programa de la materia, con apoyo en las lecturas de carácter obligatorio. Estas clases tienen una carga semanal de 4 hs. reloj y están a cargo del Profesor Adjunto.

La modalidad de trabajo además incluye la participación de invitados especiales, expertos, directores de escuela, maestros y profesionales de los equipos de orientación escolar; trabajos personales y en pequeños grupos basados en el estudio de la bibliografía; plenarios de discusión sobre los temas tratados, análisis de materiales curriculares, reglamentaciones y experiencias.

2. *Clases de Trabajos Prácticos*

Los trabajos prácticos se desarrollan mediante clases semanales, de dos horas reloj. Las actividades abarcan el trabajo en pequeños grupos, informes de lecturas, portfolios, plenarios de problematización, discusión y reflexión teórica.

Una premisa de partida de las clases teóricas y de Trabajos Prácticos es la identificación, el análisis y la discusión de problemas, en diálogo permanente con los aportes teóricos y la observación de los fenómenos en los escenarios educativos reales. La finalidad principal es la construcción colectiva de saberes pragmáticos, cuya coherencia está en función de la disciplina y las necesidades de la formación profesional.

3. *Tutorías presenciales y virtuales.*

Las tutorías se proyectan a lo largo del cuatrimestre como un medio de orientación y seguimiento de los estudiantes, en el estudio y/o comprensión de los temas y el desarrollo de los aprendizajes durante la cursada. Las tutorías presenciales, a cargo del Profesor Adjunto, se desarrollan con una frecuencia semanal, de dos horas reloj. Las tutorías virtuales se realizan a través del campus virtual de la FaHCE- UNLP, mediante foros de trabajo y discusión.

LA FORMACIÓN EN TERRENO

Las actividades pretenden superar el formato tradicional de la enseñanza universitaria. Con esta finalidad, se viene desarrollando un repertorio variable de tareas en escenarios educativos y culturales, para un acercamiento directo de los estudiantes a la realidad de los ámbitos y situaciones donde se referencian las teorizaciones.

Estas tareas abarcan, por una parte, a) Observaciones áulicas en escuelas primarias y secundarias públicas de la Ciudad de La Plata; b) Entrevistas a actores clave de las instituciones educativas; c) Análisis interpretativo de problemáticas; d) Registros fotográficos; e) Salidas complementarias a terreno para identificar valores educativos, culturales, sociales, históricos.

a) Las observaciones áulicas se organizan alrededor de tres núcleos temáticos trabajados durante la cursada de la asignatura: aprendizaje, enseñanza e interacción áulica. Los estudiantes elaboran, con la orientación de los docentes, un instrumento de observación para la indagación de las problemáticas vinculadas a esos núcleos temáticos en situaciones áulicas específicas, como puede observarse en el cuadro Nro. 1.

Cuadro Nro. 1: Ejemplo de Instrumento de Observación

ESCUELA:	
AÑO Y DIVISIÓN:	
FECHA:	
TIEMPO DE LA OBSERVACION:	
Clase áulica	
Tema de la clase.	
Tareas que se propone a los estudiantes.	
Actividades de aprendizaje.	
Materiales didácticos utilizados (libros de textos, manuales, fotocopias).	
Adecuación de los materiales al tema de la clase y grupo escolar.	
Tiempo destinado al desarrollo de las actividades.	
Características de los estudiantes	
Interés/ motivación hacia el tema de la clase.	
Comprensión de las consignas y explicaciones del docente.	

Dificultades para la realización de las tareas.	
Reconocimiento de errores u obstáculos en las tareas.	
Resolución de dificultades o dudas durante el desarrollo de la clase (implicación del docente y los demás estudiantes).	
Adecuación del tema de la clase a los conocimientos previos.	
Conocimiento de los propósitos de la tarea y tema de la clase.	
Características del docente	
Características del desempeño del docente.	
Claridad de las instrucciones y explicaciones.	
Orientaciones e intervenciones en la clase.	
Atención de la diversidad del grupo.	
Toma de decisiones en la resolución de obstáculos durante la clase.	
Interacción áulica	
Clima o atmósfera de la clase (individualista, cooperativa).	
Forma de participación propuesta.	

Tipos de intercambios e interacciones entre los estudiantes.	
--	--

b) Las entrevistas se realizan a actores clave de las instituciones educativas, directivos, maestros; y en especial, miembros de los equipos de orientación educativa (EOE) de escuelas públicas representativas de sectores sociales diversos. Las entrevistas son ideadas por los estudiantes durante la cursada. Algunos ejemplos de las preguntas formuladas a los miembros de los EOE, son:

- *¿Quiénes integran el equipo de trabajo y cuáles son las funciones que cumplen?*
- *¿Cuáles son los obstáculos que suelen surgir con mayor frecuencia?*
- *¿Cuáles son los límites que se les presenta respecto a su capacidad de intervenir en el trabajo con los chicos?*
- *¿Cómo es la población con la que trabajan? ¿Cuál es la relación que mantienen con los docentes?*
- *¿Cómo es el trabajo con los alumnos integrados?*
- *¿Cómo evalúan sus propias intervenciones? ¿Cómo hacen para evaluar y re-planificar aquellas intervenciones que no dieron los resultados esperados?*
- *¿Cómo articulan con otras instituciones del barrio y con la comunidad?*

c) Análisis interpretativo de problemáticas tendiente a una articulación teórica-práctica derivada de la experiencia directa en las realidades de las diferentes instituciones observadas y sus contextos. Se procura que los estudiantes confronten las conceptualizaciones con problemas experimentados en los escenarios donde surgen y construyan hipótesis psicoeducativas, y no meramente extrapolaciones o “aplicaciones” de teorías surgidas en campos intrínsecamente diferentes del educativo. Por otra parte, el análisis intenta recuperar, revisar y resignificar conocimientos y esquemas referenciales ya adquiridos en la formación.

d) Los registros fotográficos tienen como principal objetivo identificar distintos lenguajes sociales, representativos de la diversidad de grupos humanos (niños/as, jóvenes,

adultos) para analizar aspectos comunicacionales y socioculturales que intervienen en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las condiciones de la orientación psicoeducativa (Palacios, 2015). Esta actividad implica algo más que sacar fotos, requiere que los estudiantes lean en profundidad la bibliografía sugerida, armen un guión a partir de los temas, imaginen el tipo de imágenes que van a capturar, para luego sacar las fotos. Por tanto, requiere tener en claro qué se registrará, con qué propósito y desde qué perspectiva o marco teórico-conceptual se analizarán las fotos. Esta cuestión es clave para dar sentido a los registros. Tomar una fotografía implica necesariamente un proceso de selección, de recorte:

- ¿Qué lenguajes sociales van a registrar? (leyendas, expresiones emotivas, de sentimientos, políticas, religiosas, poesías, otras).
- ¿En qué formas de expresión o uso del lenguaje centraran la mirada? (formal, no formal, educativa, cultural, científico, técnica, popular, otra).
- ¿Cuáles son los colectivos humanos implicados? (niños, jóvenes, adultos).
- ¿Qué va a ser visible y qué quedará escondido en las fotos? ¿Qué quedará dentro de los límites de la fotografía y qué quedará afuera?
- Las imágenes sirven de insumo tanto para la descripción de prácticas cotidianas del lenguaje ligadas a la cultura y realidades de los estudiantes; como para promover reflexiones fundadas en los aportes teóricos, impresiones personales y/o discusiones.
- Una de las ventajas de los registros fotográficos es que permiten revisar o reconstruir lo visto para poner en diálogo de una manera singular el mundo de las ideas con la empiria. En este sentido, las imágenes y los fundamentos teóricos de los temas deben funcionar como aliados para la comprensión. Una foto es un ojo detrás de la cámara, por lo tanto, la imagen elegida no es neutral, sino que expresa el punto de vista del estudiante.

e) Las salidas complementarias consisten en visitas a espacios culturales como el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, para que los estudiantes puedan advertir la complejidad que reviste la conformación de los sujetos y sus identidades, así como también, los riesgos que acarrea una mirada hegemónica de los procesos de desarrollo y las formas de aprendizaje.

En la Sala de Antropología, denominada “Ser y pertenecer: un recorrido por la evolución humana” es posible observar restos fósiles e ilustraciones que dan cuenta del proceso de hominización y los cambios morfológicos y funcionales que se sucedieron a través del tiempo como consecuencia de las necesidades adaptativas. En este marco, sin lugar a dudas el verdadero hito de la evolución fue la capacidad de representación simbólica. Las colecciones antropológicas ponen de relieve la interacción permanente entre la diversidad biológica y la diversidad cultural en la evolución humana. Relación que permite explicar cómo se desarrollaron las habilidades cognitivas humanas y cómo la transmisión cultural juega un papel central en el proceso evolutivo (Tomasello, 2007). Esta cuestión es central en Psicología Educativa ya que implica reconocer la naturaleza social y cultural de los procesos de construcción del conocimiento (Vygotsky, 1986, Wertsch, 1995).

La Sala de Etnografía, llamada “Espejos culturales” permite reflexionar sobre los mitos y prácticas tradicionales de los Pueblos Originarios de Argentina y Sudamérica que reflejan su diversidad cultural y riqueza. En Psicología Educativa, la comprensión del sujeto y los aprendizajes no puede eludir la consideración de la conformación de la identidad, la cultura, la pluralidad, el sentido de pertenencia, el lenguaje, el territorio y las creencias; como también, la interrogación acerca de la propia identidad y cultura.

La aprobación y acreditación de la asignatura se encuadra en lo establecido por el Régimen de enseñanza y promoción (REP- 2011) de la FaHCE- UNLP y abarca, entre otros, la aprobación de un portfolio con las observaciones, entrevista e informe del trabajo de campo realizado en las escuelas. Además incluye un coloquio basado en un trabajo de integración, estableciendo relación con los temas abordados en la materia. Los coloquios se llevan a cabo en una jornada de intercambio, discusión y reflexión grupal.

REFLEXIÓN FINAL

La enseñanza de la Psicología Educativa hoy pretende construir puentes entre el conocimiento psicológico y el educativo con infinitos puntos de comunicación y miradas críticas que se nutren de la dinámica de las construcciones e investigaciones actuales. Las innovaciones en la enseñanza implican romper con lo que es habitual y cotidiano en las aulas universitarias para ampliar el horizonte formativo de los Profesores y Licenciados en

Ciencias de la Educación, en pos de construir soluciones a los acuciantes problemas sociales y de la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Coll, C. (2010). *Contribuciones y tendencias actuales en psicología de la educación*. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol.2. Madrid. Alianza.

Palacios, A. (2015). *Programa de la Cátedra Psicología Educativa*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Palacios, A. (2015). *Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula*. En "Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender". Buenos Aires. Noveduc.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Amorrortu.

Vygotsky, L (1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

Wertsch, J. (1995). *Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores*. En "Vygotsky y la formación social de la mente". Buenos Aires. Paidós.

Prácticas pedagógicas universitarias y trayectorias estudiantiles

- ❖ **MARISA FERNÁNDEZ** | marisafernandezromero@yahoo.com.ar
- ❖ **LAUTARO ROMERO** | lautaro.p.romero@gmail.com

Centro Regional Universitario Bariloche | Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

En este trabajo proponemos compartir algunas reflexiones generadas desde una línea de investigación sobre Educación Física y Formación Docente, que situamos en el marco de la problemática del ingreso y la permanencia en la universidad y desarrollamos en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa).

El incremento sostenido de estudiantes que abandonan durante los dos primeros años el Profesorado en Educación Física (PEF) de la institución y las formas que adoptan las trayectorias educativas, a nuestro entender, están interpelando las prácticas docentes universitarias. En este sentido y sin olvidar aquellos aspectos que hacen referencia a cuestiones contextuales y personales, abordamos de manera focalizada las prácticas pedagógicas instaladas en 1° y 2° año de la carrera, en tanto variables intrainstitucionales que impactan en las trayectorias formativas universitarias.

A través de los diferentes proyectos que integran esta línea de investigación hallamos indicios de propuestas de enseñanza que procuran, en tanto dispositivos a modo de andamiajes, favorecer la apropiación de la nueva cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular.

Indagamos la temática desde y en el propio campo de la EF, interrogamos sus prácticas, desentrañamos sus modos particulares de producción y procuramos aportar nuevas

explicaciones que propicien recorridos formativos democráticos así como favorecer la construcción de la especificidad del saber pedagógico del nivel universitario.

ALGUNOS MARCOS REFERENCIALES

En el contexto nacional, el Nivel Superior Universitario ha sufrido modificaciones de importancia. Si bien asume un carácter fundacional restrictivo y elitista, en las últimas décadas se ha generado una profunda expansión cuantitativa así como una diversificación institucional. El incremento sustancial de su matrícula ha provocado un cambio significativo en la composición estudiantil y en el papel de los y las docentes. Sin embargo y al mismo tiempo, han aumentado las tasas de abandono en los primeros años de estudios lo que demuestra que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significó la democratización del nivel. Podríamos afirmar entonces que la antigua selección académica presente en el ingreso universitario, se ha trasladado hacia el interior del trayecto formativo. La política de ingreso irrestricto por sí sola no garantiza la permanencia y el egreso, como plantea Tedesco (2014) quienes accedan con mayores recursos materiales y simbólicos serán quienes tengan mayores probabilidades de sortear las dificultades del ingreso.

En este contexto, la denominada problemática del abandono de la formación universitaria comienza a ocupar un lugar relevante en el discurso y la producción pedagógica. La mayoría de los trabajos que abordan la temática vinculan esta situación con variables propias de los y las estudiantes, análisis que a nuestro entender, no logran abordar la problemática en su complejidad ya que sin poner en duda al aparato educativo, responsabilizan y culpabilizan a los y las estudiantes y tal como afirma Ortega (2000) el abandono de la educación universitaria resulta una práctica naturalizada. Discursos producidos en gestiones políticas, en las propias instituciones, desde la producción académica y en las prácticas pedagógicas cotidianas, estigmatizan a los y las estudiantes y se les atribuye el fracaso sin considerar los mecanismos de exclusión y selección no explícitos que generan las propias instituciones universitarias. Pensar sólo en términos de atributos asignados a los y las ingresantes reduce las posibilidades de análisis y se convierte en insuficiente al momento de explicar las múltiples variables que intervienen en la decisión de abandonar una carrera.

En este sentido, afirmamos que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas. Por tal motivo, en nuestras indagaciones abordamos de manera focalizada las prácticas pedagógicas desarrolladas en primer y segundo año, en el caso particular del PEF del CRUB-UNComa, en tanto una de las variables que impactan y condicionan las trayectorias formativas universitarias.

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas nos referimos, tomando aportes de Pérez Gómez (1991), a la tarea docente que caracterizada por su complejidad se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra condicionada -y no determinada por el contexto lo que habilita propuestas transformadoras (Fernández, 2008)- y cuyos resultados son imprevisibles. Al ser una práctica social está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Nos proponemos indagar las prácticas docentes articulando dimensiones referenciales a las que definimos provisoriamente como “el saber específico de la educación física”, incluyendo sus formas de construcción; “el saber enseñar”, es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el “saber institucional” (Ron, 2003) que no se circunscribe y limita al estudio de las características y condiciones institucionales o locales, en este caso el contexto de la formación universitaria, sino que se extiende a otros conocimientos que inciden en la enseñanza, como lo son las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

Desde la línea de investigación propuesta, indagamos desde y en el propio campo de la Educación Física, interrogamos sus prácticas, desentrañamos sus modos particulares de producción, abordamos sus lógicas y sus rasgos distintivos. Procuramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos de la docencia universitaria, lograr mejores intervenciones y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica y a los problemas particulares del campo.

Algunos interrogantes que orientan las indagaciones se refieren a ¿qué prácticas pedagógicas están instaladas en la tarea cotidiana, desde la especificidad del campo de la EF? ¿cómo impactan en las trayectorias formativas? ¿cómo se abordan desde las prácticas pedagógicas las diferencias estudiantiles sin que se transformen en desigualdades?

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas universitarias, como expresión política. Como sugiere Nicastro (2005), proponemos volver a mirar lo mirado sin quedar capturados en lo que se cree conocer y que no sólo es reiteración sino que incluye creación e inédito; proceso que implica dos operaciones, por un lado, salirse de miradas que capturan, sin distancia, sin palabras, y por otro lado, alejarse de miradas que clausuran, uniformes y tipificantes. Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados desde concepciones cristalizadas y naturalizadas pero también pueden reconstruirse como “oportunidad” (Pérez Aguirre, 2002) y promover el replanteo de modelos internos así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas.

CUESTIONES METODOLÓGICAS

El estudio se enmarca en la investigación educativa, en tanto proceso sistemático de conocimiento de una determinada problemática, que supone un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones y posibilita construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2002). En este sentido, no pretendemos verificar teorías sino generar conocimiento para comprender y explicar la problemática planteada.

Dadas las características del objeto de estudio, el trabajo se desarrolla fundamentalmente desde la metodología cualitativa aunque sin excluir el empleo de técnicas cuantitativas, pues la complementación de ambos modelos puede ser una vía de profundización que abra a nuevos planteamientos teóricos y potencien el trabajo.

Presentamos un diseño de enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988) que se va configurando a lo largo del proceso de investigación, generando focos de estudio cada vez más pertinentes atendiendo a la significación y al sentido de la indagación y permitiendo la modificación del esqueleto diseñado previamente. Durante el proceso de investigación las preguntas se vuelven progresivamente más focalizadas.

El universo empírico del estudio está conformado por los y las docentes de primer y segundo año del Profesorado en Educación Física del CRUB y las unidades de análisis son cada uno de ellos y de ellas. La muestra es seleccionada a través del método intencional.

Por tratarse en este caso de un problema complejo no es posible simplificarlo colocándolo en un molde rígido de certezas epistemológicas y metodológicas. Coincidimos con Vasilachis (1992, pp. 63) cuando afirma que “la realidad no puede ser conocida ni de forma directa ni de manera infalible sino que sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. Por tanto planteamos diversos instrumentos de indagación cuya elaboración y recreación, conforme el objeto de estudio, constituyen parte del proceso de investigación y su uso se determina conforme la pertinencia de cada uno de ellos, aspirando a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987). Proponemos construir datos a partir de: cuestionarios, entrevistas abiertas, semiestructuradas, en profundidad y colectivas, observaciones de clases (aulas/gimnasios), análisis de discursos de clases, análisis del diseño curricular, de programas de cátedra y de planificaciones didácticas, así como de otros documentos pertinentes que aporten al estudio.

A fin de evitar una mera compilación o collage de datos, proponemos realizar mediaciones e interpretaciones que permitan dar cuenta de las situaciones estudiadas y desarrollar un sistema de codificación (Strauss, 1987) que habilita la investigación y desde provisoria interpretaciones da lugar a la definición de categorías conceptuales hasta alcanzar la saturación teórica.

El análisis, la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos, va a permitir efectuar comparaciones, así como identificar las diferencias, coincidencias, continuidades, recurrencias y rupturas que pretendemos indagar. Las posibilidades de generalización de la teoría se determinan con el criterio de alcance y las técnicas de construcción de datos utilizadas. La duración e intensidad de las observaciones de clases, la triangulación de datos, investigadores e investigadoras y métodos, el acopio de documentos analizados y la discusión con colegas, procuran reflejar la credibilidad del trabajo efectuado (Valles, 1999).

A MODO DE AVANCES

A partir de la triangulación de fuentes y datos identificamos dispositivos pedagógicos, en tanto elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas cotidianas, que andamian las trayectorias formativas. Definimos a los dispositivos pedagógicos como un modo particular

de plantear la formación docente, artificios caracterizados por su complejidad y flexibilidad que resultan una combinatoria de diversos componentes, dimensiones y variables, cuya intencionalidad es propiciar y promover el proceso de aprendizaje. Distinguimos entre dispositivos áulicos que se despliegan en el escenario de clase (incluyen el “saber específico de la EF” y “el saber enseñar”, es decir, los principios, criterios y formas de enseñanza, fines y valores de las prácticas, condiciones y procesos que conforman la enseñanza de la EF, considerando las formas de producción de esas prácticas) y dispositivos institucionales (enmarcados en las características y condiciones institucionales y el contexto de la formación universitaria, extendiéndose a la normativa vigente).

ENTRE LOS DISPOSITIVOS ÁULICOS DEFINIMOS:

- Clases de consulta: resultan instancias sistemáticas de enseñanza en las que se retoman cuestiones trabajadas, se realizan aclaraciones, reexplicaciones, tareas extras, entre otras, con la finalidad de acompañar las trayectorias formativas.

- Dispositivos discursivos: registramos un repertorio habitual de “rutinas narrativas” (Steiman, 2008) a modo de recurrencias tales como ejemplos, demostraciones, explicaciones y preguntas. Actúan como facilitadores del aprendizaje, operan a modo de reformulaciones conceptuales, promueven relaciones con la experiencia y cotidianeidad y persiguen mayor nivel de conceptualización. Otro elemento presente en los dispositivos discursivos son las consignas que asumen un carácter mediador para la apropiación del conocimiento y expresan el tipo de demanda. En las clases que no incorporan prácticas corporales, su medio representacional es el lenguaje verbal, se dictan, reiteran y explican, en su mayoría demandan tareas grupales. En las clases que se despliegan actividades físicas, se plantean consignas de tipo polivalentes y monovalentes, grupales de tipo verbal, motriz y sonoro.

- Formato teórico-práctico: en algunas cátedras se generan un formato alternativo a la lógica tradicional universitaria, que logra superar la visión dicotómica y el riesgo de escindir el conocimiento al proponer dos modos diferenciados de articulación entre ambas instancias - desde la teoría que anticipa la práctica y desde la práctica que reconstruye la teoría.

- Dispositivos con soportes e instrumentos mediadores: comprenden variados apoyos de la comunicación e intercambio tales como: soportes visuales, audiovisuales y escritos. Los mediadores visuales incluyen filminas, láminas, demostraciones, modelos, cadenas de movimientos, materiales concretos (huesos, esqueleto humano, equipos de montaña,

elementos propios de la disciplina), pizarrón. Los soportes audiovisuales abarcan material filmico y presentaciones de diapositivas. Los soportes mediadores escritos contienen cronograma de fechas y temas a modo de agenda de las clases; cuadernillos con material bibliográfico; fichas de cátedra de desarrollos de temas; trabajos prácticos; guías de estudio y guías de lectura; “rutas conceptuales” (Steiman, 2008) que orientan respecto a las categorías relevantes de un texto y detallan una sintética organización del mismo listando sus categorías conceptuales.

Entre los dispositivos institucionales mencionamos:

- Plan de Estudios: se enmarca en las discusiones epistemológicas del campo y se posiciona en una EF anclada fundamentalmente en la práctica pedagógica cuyo objetivo es la educación del movimiento para el desarrollo integral. Se incorpora el medio natural que le otorga especificidad a esta formación y se lo adjudica en términos de eje transversal de la formación. Se explicitan al menos tres dispositivos a modo de andamiaje de las trayectorias formativas: el Trayecto Inicial (propuesto como mecánica de retención, abarca las asignaturas Usos y formas de la lengua escrita, Introducción a las matemáticas, física y química e Introducción a la EF, dictadas durante los dos meses iniciales); los Talleres de Integración Educativa (espacios curriculares en cada año de la formación, que denotan cierta continuidad y progresión en el tratamiento de problemáticas vinculadas con la E.F y procuran la integración de asignaturas que conforman cada año de cursada); las Tutorías docentes (orientan desde el primer año en el proceso de elección de Trayecto de Formación Específica -Actividades de Montaña o en Problemática Educativa-. Los y las docentes con los que hemos trabajado identifican al Plan de Estudios como un condicionante clave de sus prácticas pedagógicas. Plantean algunos cuestionamientos al documento curricular tales como la excesiva generalidad, la reiteración, la superposición, la significación, la secuenciación y la organización de algunos de sus contenidos mínimos así como algunas dificultades de la estructura curricular.

- Programa de cátedra: en tanto plan de trabajo hipotético evita improvisaciones y facilita el intercambio académico con estudiantes, documenta y hace públicas las propuestas de las cátedras (Steiman, 2008). Sólo algunos equipos docentes lo definen como herramienta para los y las estudiantes y agenda de la cursada, en tanto elemento de consulta permanente y organizador de su trayectoria. Habitualmente son considerados como exigencia burocrática y requisito a cumplir en el marco de la normativa institucional.

En aquellas propuestas de cátedra que incluyen una definición de la EF, registramos continuidades con el plan en tanto se comparte, de manera explícita o no, la perspectiva asumida. Identificamos una tensión respecto a la consideración del entorno natural ya que en los programas no resulta un eje vertebrador sino que sólo se incluye en aquellas asignaturas específicas que suponen contenidos mínimos particulares. De todos modos, en esas materias podemos confirmar continuidades en tanto se lo aborda desde el mismo posicionamiento subrayando el cuidado del medio ambiente y la seguridad personal.

En términos generales registramos continuidades entre plan y programas respecto a las propuestas metodológicas. Se mencionan en los documentos experiencias de aprendizaje que promuevan un acercamiento temprano a la función docente a través de prácticas simuladas o intervenciones institucionales. Se priorizan propuestas didácticas que consideren la validez, variedad, significatividad, interdisciplinariedad y relevancia de las situaciones de aprendizaje. Si bien la interdisciplinariedad se define como criterio metodológico y se reitera a lo largo de los documentos, sin embargo no vimos reflejadas articulaciones disciplinares, incluso en aquellas asignaturas que comparten ciertos contenidos básicos de la EF o conforman una misma área de formación.

Las mayores rupturas o tensiones se registran en las prácticas docentes que no siempre reflejan esos argumentos y justificaciones que se desarrollan en los relatos curriculares.

CONCLUSIONES Y CIERRE PROVISORIO

El abandono de la formación universitaria durante los primeros años de la carrera no es un hecho aislado ni exclusivo de algunas instituciones sino que es una situación que se reitera en universidades nacionales y de la región. Las prácticas pedagógicas cotidianas instaladas en los primeros años resultan una de las variables de la trama intrainstitucional que impactan en las trayectorias formativas condicionando la continuidad de las mismas. Al reconstruir aquellas que se desarrollan en el PEF hallamos indicios de un trabajo sistemático para mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje así como modos de recepción a los y las ingresantes al ámbito universitario. Registramos continuidad y profundización en la transmisión de información valiosa para la construcción del oficio de estudiante e identificamos dispositivos pedagógicos que propician la inclusión al nuevo

modelo organizativo-curricular. Estas intervenciones docentes no siempre son prácticas reconocidas o explicitadas desde una planificación sistemática e intencional.

Por otro lado identificamos entre los textos curriculares que sostienen y producen las prácticas pedagógicas, ciertas continuidades que no significan una aplicación lineal sino que habilitan la reconstrucción a partir de sentidos otorgados a la práctica cotidiana y configurados desde ella. Así mismo tiempo, registramos algunas tensiones en tanto los posicionamientos asumidos y las perspectivas enunciadas en las fundamentaciones, los propósitos y las argumentaciones metodológicas no siempre se reflejan en las intervenciones docentes.

A través de la línea de investigación propuesta anhelamos haber aportado a la construcción de nuevas explicaciones que se constituyan en motor de viables transformaciones y habiliten mejores intervenciones así como trayectorias formativas democráticas en el ámbito universitario.

Las reflexiones compartidas no representan la finalización del estudio de la problemática sino, por el contrario, nos da la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y nos sitúa frente a nuevos desafíos. ¿Cómo responder y colaborar con las demandas de una sociedad más justa y generar en el ámbito universitario condiciones de igualdad? ¿Qué dispositivos curriculares, intervenciones docentes y experiencias de aprendizajes resultan más apropiados?

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E (2002) Investigación y formación docente, Conferencia III Encuentro nacional de Docentes que hacen investigación educativa, CTERA, Santa fe.

Fernández, M (2008) "Hacia una pedagogía de las diferencias y los aportes de la propuesta de Paulo Freire", en Gadotti y otros. (comps) Paulo Friere, contribuciones para la pedagogía, Bs As, CLACSO.

Geertz (1987) La interpretación de las culturas, Barcelona, Editorial Gedisa.

Goetz y Lecompta (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Editorial Morata.

Nicastro, S (2005) *“La cotidianeidad de lo escolar como expresión política”* en Frigerio y Diker (comps) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, del estante editorial.

Ortega, F (2000) *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*, Córdoba, Narvaja

Pérez Aguirre y otros (2002) *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*, Neuquén, Manuscritos.

Pérez Gómez, A (1991) *“Autonomía profesional y control democrático”* en Cuadernos de Pedagogía N° 220, Barcelona.

Ron, O (2003) *“El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos”* en BRACHT y Crisorio *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, La Plata, Al Margen.

Steiman, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Strauss, A (1987) *qualitative analysis for social scientists* Cambridge UK Cambridge University Press

Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014) *Pedagogía y democratización de la universidad*, Buenos Aires, Aique.

Vasilachis de Gialdino (1992) *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*, Bs As, Centro Editor de América Latina.

Valles, M (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Editorial Síntesis.

Pedagogía, epistemología y colonialidad en la universidad

❖ **VERÓNICA MARCELA MISTRORIGO** | vmistrorigo@gmail.com

Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras | Universidad de Buenos Aires

PRESENTACIÓN

La presente reseña de investigación procura presentar el proyecto enmarcado en el trabajo de tesis de la Maestría en “Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas”, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

El proyecto de investigación se propone revisar, indagar y problematizar las prácticas de enseñanza universitarias, desde la pregunta por el sujeto, con la intención de repensar y en ese mismo movimiento reinventar lo académico (específicamente las prácticas de formación de sujetos), y en esa línea, lo pedagógico como dispositivo de transformación social. Para ello, se parte de la pregunta por el sujeto, dado que se busca problematizar: a) la epistemología moderna que lo objetiva e invisibiliza (Zemelman, 1998; 2001; 2005); b) la colonialidad como matriz moderna de configuración de ese sujeto (Zemelman, 1998, 2005; Quintar, 2004, 2008; Restrepo, 2010; Palermo, 2010, 2014 ; Dussel, 2011) y c) las prácticas de enseñanza “tradicionales” (ancladas en la epistemología y la colonialidad modernas), que intentan “fabricar un objeto” (Meirieu, 1996) en lugar de formar y potenciar sujetos (Quintar, 2002, 2005, 2006).

La pregunta por el sujeto implica mirar y analizar el rol que se le asigna al sujeto del aprendizaje, a partir de entenderlo como un partícipe activo del proceso, es decir, capaz de leer las potencialidades de la realidad (lo dándose, lo indeterminado, las opciones –“el conocimiento como conciencia de opción” diría Zemelman-), reconocer la realidad socio-histórica como ámbito de sentido, como espacio-tiempo para pensar el mundo con otros, asumir(se) sujetos con capacidad de construcción de sentidos, es decir, hacer uso crítico de

la teoría desde la propia experiencia/realidad/contexto y poder pensar y actuar alternativas. Todo ello con el fin de potenciarlo desde las prácticas de enseñanza y por tanto, promover la construcción de conocimiento socio-histórico (Zemelman, 1998, 2001), entendido como el reconocimiento de las potencialidades del presente, “mientras la conciencia es la capacidad de colocación en situaciones complejas, dinámicas y abiertas, el conocimiento, por su parte, cumple la función de reconocer, en el marco de estas situaciones, los nudos dinámicos desde los cuales la intervención del hombre alcanza su mayor influencia” (Zemelman, 2010)

En síntesis, la investigación se propone analizar las prácticas docentes que se ponen en juego en diferentes espacios de formación universitaria, de manera de identificar y analizar las concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas que las sustentan, las estrategias didácticas en las que se apoyan, así como el lugar que le asignan al sujeto (del aprendizaje).

PERSPECTIVAS CONCEPTUALES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Encontramos en la bibliografía específica varios autores que abordan el cruce entre pedagogía y epistemología (Quintar, 2002, 2005, 2006; Zemelman, 1998 ; De Sousa Santos, 2009, entre otros), así como quienes asumen la perspectiva de la colonialidad (Quijano; 2000; Lander, 2000; Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2010; Restrepo, 2010) vinculada incluso en algún caso a lo pedagógico (Walsh, 2010; Díaz, 2010; Dussel, 2012) y hasta a la problemática universitaria (Palermo, 2010; Guelman, 2014), pero consideramos una vacancia la pregunta por las prácticas de enseñanza en la universidad y en particular el lugar del sujeto en dichas prácticas, desde la perspectiva propuesta.

En relación a la lógica de construcción de conocimiento, la epistemología de la *conciencia histórica o del presente potencial*, cuyo referente es Hugo Zemelman, promueve la construcción de relaciones de conocimiento¹²¹ a partir de una matriz cultural epistémica conformada por algunas claves de pensamiento desde las cuales leer nuestras realidades: el sujeto y su subjetividad; la historicidad; la potenciación; la conciencia histórica; la articulación (entre lo micro y lo macro) y la totalidad/integración (como mirada y opuesto a la idea de fragmentación). Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2007) advierte que se

¹²¹ “Capacidad de una persona de colocarse en su mundo, colocarse no es explicarlo sino interpretarlo y reconocerlo. No se trata de manejar códigos o poseer mayor cantidad de información, sino colocarse frente al mundo entendido como el conjunto de relaciones frente a las cosas y a las personas”. Zemelman, Hugo, “El conocimiento como desafío posible”, México, IPECAL, 1998.

torna necesaria una epistemología que, a diferencia de la moderna -cuya trayectoria parte de una razón instrumental caracterizada por la voluntad de dominar la naturaleza y a los seres humanos, y cuyo principio es el conocimiento como regulación- se renueve y avance hacia una epistemología que reoriente el pensamiento y la acción. Una epistemología del sur –en términos de De Sousa Santos- y del presente potencial –en términos zemelmanianos- nos desafía, entonces, en varios sentidos: en primer lugar, a despegarnos de lo teórico en términos de criterio de verdad, es decir, enfrentar el paradigma del cientificismo o academicismo¹²², y en la misma línea, la posibilidad de refutar lo científico (entendido como aquello que responde a un método de raigambre positivista) como lo único verdadero y válido. Y en este sentido poder diferenciar la conciencia teórica de la conciencia histórica, es decir, el pensar teórico (que es información, es predicativo) de aquel pensamiento histórico-epistémico (que implica relaciones de conocimiento, es categorial y se centra en la pregunta, no predica). (Zemelman; 2005). En segundo lugar, (re)valorar la subjetividad y al sujeto como fuentes de creación y producción de sentidos y significados. Y esto implica también reconocer y valorar la experiencia, que tal como dice Boaventura de Sousa Santos, ha sido desperdiciada. Y por último, definir a la crítica como una práctica política, un desafío a nuestro sentido común cotidiano y su complementaria acción, es decir, el doble movimiento de denuncia y propuesta, compuesta en términos freireanos de *denuncia* y *anuncio*. La crítica es un pensamiento en acción y un accionar reflexivo.

Bajo la categoría de colonialidad y a partir de los estudios de Aníbal Quijano (2000) sobre colonialidad del poder, las líneas de investigación sobre esta temática han ido creciendo y diversificándose¹²³. En este marco la perspectiva decolonial pone el énfasis en que a pesar de que la colonialidad geográfico-política en tanto administraciones coloniales ha cesado, aún persiste una matriz cultural colonial que atraviesa todas las relaciones sociales. Desde la mirada decolonial, Zulma Palermo (2010), nos invita a pensar la universidad latinoamericana en esa clave y desde tres ejes: el lugar geopolítico (el dónde), la finalidad (el para qué) y los destinatarios (el para quién/es). Todo esto con el objetivo de desprendernos de la

¹²² Cfte. Varsavsky, Oscar, *Ciencia, política y cientificismo y otros textos*, Bs. As., Capital intelectual, 2010.

¹²³ La cuestión de la colonialidad en los espacios de investigación de las Ciencias Sociales nace con la intención de repensar las matrices histórico-sociales y epistémicas legadas por la modernidad (el eurocentrismo sobre todo); se ha cruzado con otras perspectivas como los estudios poscoloniales y subalternos, y se ha diversificado en sus objetivos de indagación: desde una primera indagación sobre la colonialidad del poder (Quijano; 2000) hasta la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007), pasando por la del saber (Lander;2000), entre otras. Para profundizar esta perspectiva véase: Lander (Comp), 2000; Castro Gómez y Grosfoguel (Ed.), 2007; Walsh (Ed.) 2009, entre otros.

colonización interior (matriz colonial) – colonización de la subjetividad diría Estela Quintar (2004)- impuesta a través de la *semiosis colonial* (habla, escritura, sistemas de signos y conceptos) y la *violencia epistémica* (la violencia sobre las formas de conocer; además de la ejercida sobre los cuerpos y las voces).

Por último, y en relación con lo pedagógico, existen –en el marco de las pedagogías críticas- diversas perspectivas (Gore, 1996; Gadotti, 1998; Scocuglia, 1999; Suarez, 2008; Rigal, 2009; Silber, 2009). La investigación se apoyará, entre otros pero principalmente, en el desarrollo y propuesta de la pedagoga argentina Estela Quintar (2002; 2004; 2005; 2006), dado que aporta un conjunto de análisis de referencia acerca de las concepciones de enseñanza, del sujeto del aprendizaje (quienes, sujeto) y de los para qué (sentido) de las prácticas de enseñanza universitaria. Desde su pedagogía de la potencia y la didáctica no parametral, nos ofrece herramientas teóricas y prácticas para analizar la problemática de la colonialidad en la formación de sujetos. Según su mirada, la subjetividad “*es un encadenamiento de apropiaciones de sentidos y significados de un mundo de vida que nos particulariza como sujetos sociales*” (2004:2), y el sistema educativo tradicional *coloniza la subjetividad*, sobre todo a partir de la negación del sujeto concreto y su realidad, así como por la a-historicidad de los procesos educativos.

Bajo este enfoque conceptual, la investigación se propone como objetivo general, analizar las prácticas docentes universitarias a fin de identificar las concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas que las sustentan, así como el lugar que le asignan al sujeto. Asimismo, y bajo el paraguas de dicho objetivo, se pretende: caracterizar, problematizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en la universidad desde una perspectiva epistémica y decolonial; identificar y analizar el lugar asignado al sujeto del aprendizaje, en términos de constructor de conocimiento socio-histórico, a partir de las categorías y perspectiva propuestas; y por último, caracterizar y analizar las estrategias, la organización y las relaciones pedagógicas así como la capacidad potenciadora y descolonizadora de los sujetos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación se propone trabajar no sólo desde los modos de abordaje propiamente metodológicos sino desde un posicionamiento epistémico en relación a la construcción de conocimiento socio-histórico (Zemelman, 2005).

La mirada epistémica permite dar cuenta de lo real en su propio devenir, amplía la noción de realidad al dar cuenta del sujeto y su subjetividad, considerando no hechos sino acontecimientos, entendidos como "hecho empírico que no se agota en una sola temporalidad" (Zemelman; 2001:6), dado que la realidad socio-histórica es una construcción de los sujetos: "el sentido de construir conocimiento, además de la elaboración de conceptos, supone el rescate del sujeto que los construye" (Zemelman; 2001:11). Y esto tanto en relación al investigador como a los sujetos de la investigación.

Esta mirada implica, en primer lugar, diferenciar el pensar teórico, que es información, es predicativo y explicativo, de aquel pensamiento histórico-epistémico que implica relaciones de conocimiento¹²⁴, es categorial (analiza la realidad desde categorías más que de marcos teóricos predeterminados) y se centra en la pregunta, no predica (Zemelman; 2005). Por otra parte, implica el rescate del sujeto, es decir, busca comprender la realidad social de la que el sujeto es parte. Es por todo esto que Zemelman define al pensar categorial como la forma del pensar histórico-político.

El problema de la relación entre conocimiento y práctica debe considerar la especificidad de la realidad, de esa realidad, que implica para Zemelman saber para qué quiero conocer, y por ello mismo, tomar en cuenta el contexto histórico. La problematización contextual es la manera de recuperar lo potencial de la realidad, dado que la realidad "es una articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y espacio, lo que delimita un recorte de la realidad muy complejo; complejidad que para el caso del conocimiento histórico-político asume la particularidad de que en su marco no podemos hablar de una objetividad ajena al sujeto y a sus prácticas sociales" (Zemelman; 1995: 25). Por tanto, subjetividad, historicidad y potenciación son categorías que permitirán orientar el trabajo de campo y analizar los datos.

En relación con la metodología de abordaje, la investigación contará con un trabajo de campo (Guber; 2004) que incluirá análisis de fuentes secundarias (programas de las materias cuyas clases se observarán), observación de clases y entrevistas semi-estructuradas y/o en profundidad. El trabajo de campo se desarrollará en espacios de formación de la universidad pública, en diversas Facultades y en distintas carreras de grado, con el fin de enriquecer el análisis, considerando al mismo tiempo la viabilidad y factibilidad de dicho abordaje. Estas tres herramientas de recolección de información darán lugar a la caracterización de las

¹²⁴ Ver pag. 2

prácticas de enseñanza, la identificación de las concepciones y sentido de la enseñanza así como el papel asignado al sujeto del aprendizaje; caracterización a partir de la cual problematizar y analizar dichas dimensiones, en diálogo con las categorías y perspectivas mencionadas.

A MODO DE CIERRE

Como se menciona al inicio de este escrito, el proyecto de investigación presentado está en una incipiente primera etapa, razón por la cual aún no se cuenta con avances o conclusiones al respecto. No obstante, consideramos de suma importancia dar cuenta de los proyectos de investigación vinculados a la práctica docente universitaria en la universidad pública, como parte de los desafíos y transformaciones que como docentes involucran no solo a nuestras prácticas sino a la producción de conocimiento vinculadas a las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

Castro Gómez, S y Grosfoguel, R, (2007) "Prólogo" en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá,. Siglo del hombre editores

Castro Gómez, S, (2007) "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes" en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del hombre editores

De Sousa Santos, Boaventura, (2006) "Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social", CLACSO.

De Sousa Santos, Boaventura, (2007) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*", "Parte 1". Bolivia. Plural editores.

De Sousa Santos, Boaventura, (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI: Clacso.

De Sousa Santos, Boaventura, (2011) "Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano" en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, N° 43.

Díaz, J. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13.

Dussel, E. (2012). *Erótica y Pedagógica. Para una ética de la liberación Latinoamericana*. Obras selectas VIII. 1° ed. Buenos Aires: Docencia.

Gadotti, Moacir, (1998) *Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI*

Gore, Jennifer: (1996) *Controversias entre las pedagogías, Madrid, Morata*

Guber, Roxana (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del trabajo social en el trabajo de campo, Bs As, Paidós*.

Guelman A. (2014), *La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad*. En Llomovatte, S.; F. Juarros; G. Kantarovich (comp.) *PROSPECTIVA UNIVERSITARIA: La reflexión sobre el futuro de la universidad pública*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Lander, E., (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos* en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Meirieu, Philippe, (1996) "A mitad de recorrido: por una verdadera 'revolución copernicana' en pedagogía" en *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.

Mignolo, Walter, (2010) *Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad decolonial*, en *Revista Otros Logos*, Año 1, Nro. 1.

Palermo, Zulma, (2010) "La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial", *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*. Universidad Nacional del Comahue, Año 1, N 1.

Palermo, Zulma (ed.), (2014) *Por una pedagogía decolonial*. Bs. As. Ediciones del signo

Quijano, Anibal, (2000) *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina* en Lander, Edgardo (comp.), "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas". CLACSO.

Quintar, Estela (2002) *En diálogo epistémico didáctico* en "Encuentros y reflexiones". DGNAM. México DF.

Quintar, Estela, (2004) *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América latina: los desafíos del pensamiento crítico, Siglo XXI.*

Quintar, Estela y Zemelman, Hugo (2005) "Pedagogía de la dignidad de estar siendo". Entrevista de Jorge Rivas Díaz en *Revista Interamericana de Educación de Adultos. CREFAL.*

Quintar, Estela, (2006) "La enseñanza como puente a la vida", México, IPECAL.

Quintar, Estela, (2008) "Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización", México, IPECAL.

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel, (2010) *Introducción en "Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos", Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.*

Rigal, Luis: (2009) *Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas de la educación, Actas de la Jornada sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Agosto.*

Scocuglia, Afonso Celso, (1999) *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa, Editora Universitária,*

Silber, Julia, (2009) *Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina en Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.*

Suarez, Daniel, (2008) *La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía.*

Walsh, Catherine, (2007) *¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas, No. 26.*

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En: Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad. Nº. 3 y 4. La Paz: Universidad Mayor San Andrés.*

Zemelman, Hugo, (1998). *El conocimiento como desafío posible. IPECAL, México.*

Zemelman, Hugo, (2005) *Pensar teórico y pensar epistémico en "Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México. Anthropos.*

Zemelman, Hugo, ¿En que andan las ciencias sociales?. Conferencia en el marco del Seminario: Epistemología y Sujeto en la Ciencias Sociales. Taller de Epistemología Social-Inst. de Estudios Humanísticos. Universidad de Valparaíso. 10/7/99

Zemelman, Hugo, (2001) El problema del conocimiento desde la realidad socio-histórica. Conferencia impartida en el Seminario sobre Problemas de la Historia, Neuquén, Argentina.

Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias

- ❖ **MARÍA DEL CARMEN RIMOLI** | mcrimoli@gmail.com
- ❖ **ALICIA SPINELLO** | aliciaspinello@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación que conformamos centra su interés en la Universidad como ámbito particular, donde se llevan a cabo complejas interacciones entre sujetos que enseñan y sujetos que aprenden. Hicimos un recorrido por las condiciones que facilitan y obstaculizan el ingreso y permanencia en la Universidad; luego centramos la atención en las estrategias desplegadas por los alumnos para alcanzar el éxito escolar; posteriormente realizamos un abordaje sobre el alumno avanzado y su inserción y reconocimiento al interior de la Universidad, e identificamos y analizamos las actividades articuladas de docentes y alumnos, focalizando los procesos de evaluación, los programas de cátedra y el desarrollo de las clases.

Dada nuestra inserción en los profesorados, nos propusimos clarificar las representaciones de los alumnos respecto a la tarea de enseñar, y las complejas interrelaciones entre la formación docente y las prácticas pre profesionales, como espacios a considerar en la formación docente, especialmente en docentes de educación inicial.

A partir de estas indagaciones este nuevo proyecto presentado y aprobado, "Formación docente y práctica profesional: articulaciones necesarias", se propone profundizar, por un lado, las condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional. Por otro lado, qué representaciones tienen los docentes de las instituciones educativas que reciben a las alumnas de prácticas, respecto de la formación específica que estas últimas demuestran.

Se intenta fortalecer los procesos de formación de la carrera del profesorado en educación inicial de la facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Sabiendo que el campo de la formación es complejo, y que requiere de instancias de prácticas docentes en instituciones externas a la Universidad, es por ello que focalizaremos en la identificación de aquellos aspectos que pueden mejorar la práctica profesional futura de los alumnos.

FUNDAMENTACIÓN

Las controversias que hoy enfrenta la sociedad acerca de la calidad de los sistemas educativos, intensifican la preocupación por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de los docentes.

El desafío actual es preparar a los estudiantes para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente diversa sociedad contemporánea; la formación de los nuevos ciudadanos parece requerir la transformación de un currículo disciplinar de acumulación de datos a un currículo abierto y flexible, basado en situaciones reales que reflejen dicha complejidad.

Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no puede consistir sólo en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuáles los alumnos puedan formarse para enfrentar situaciones educativas complejas, en contextos diversos, integrando colaborativamente la construcción de prácticas adecuadas y diversificadas.

Tal como se planteaba en el proyecto anterior, la preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. (Albarello, Rimoli, Spinello, 2015) Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos de conocimiento que sean al mismo tiempo comprometidos y competentes para acompañar el aprendizaje relevante de los aprendices

La práctica en la formación de los docentes tiene que ver, en la mayoría de los casos, con un modelo de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica, que se expresa en la fragmentación y descontextualización del currículo de formación docente, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción.

En la Universidad parece haber más acercamiento a cuestiones teóricas, no reparando en que las conceptualizaciones tienen sentido si están arraigadas en las prácticas y en la reflexión sobre ellas, en la investigación y el quehacer profesional.

PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL. ACTORES EN INTERACCIÓN.

Entendemos las *prácticas docentes* como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que enfrenta el docente a la hora de organizar y llevar adelante una propuesta de enseñanza.

Pensar las prácticas docentes como espacios articuladores, de relación y de aprendizaje conjunto, es aceptar, como plantea, Baquero (1997) que la persona "en situación" aprende en interacción con otros y que, estando inserta en la trama social, atraviesa discursos y prácticas desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad.

A lo largo de la formación en la Universidad, y aún antes, los alumnos han conocido, analizado, criticado e internalizado modelos, prácticas, rutinas escolares, modos de intervención y actuación, etc. que se reproducen en el momento del desempeño. Es por ello que pretendemos con un proyecto articulador, instalar un espacio de reflexión conjunta –de alumnos, docentes orientadores y tutores, que sostenga y analice el desempeño de los alumnos, en las instancias de prácticas.

Esta mirada sobre este espacio, se realizará a la luz de los conceptos teóricos desarrollados en distintas unidades curriculares, de la mirada de los docentes orientadores, de la experiencia aportada por otros docentes de la carrera que transitan las instituciones educativas, y de la mirada crítica que puedan realizar los mismos alumnos sobre los supuestos y las representaciones que permean sus intervenciones, y sus implicancias en el ámbito de la práctica docente.

Por otra parte, con el fin de construir conocimiento fundamentado acerca de la práctica educativa esperamos que los alumnos se constituyan en profesionales capaces de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tienen que enfrentar.

Las investigaciones precedentes de miembros de este equipo constituyen una línea de indagación que muestra la preocupación por complementar las tareas de docencia e

investigación, ya que pretendemos que desde el análisis crítico de la realidad investigada se fundamenten las acciones educativas y, a la vez, se constituyan en objeto de nuevas investigaciones. Además, sus resultados contribuyen a fundamentar el presente proyecto, ya que en las conclusiones de un estudio anterior las alumnas sostienen que la formación recibida en el ámbito universitario tiene mayor componente teórico y que enfrentan dificultades en la práctica del aula para llevar adelante la tarea docente.

Estas conclusiones se reactualizaron en los análisis de los datos obtenidos en la investigación acerca de las actividades articuladas de docentes y alumnos, y son estos resultados, entre otros, pero especialmente aquellos relacionados con los espacios de la práctica pre-profesional, los que abren nuevos ámbitos de interés acerca de sus previsiones, principios y reglas de actuación, y de la acción de los docentes en la conducción de los alumnos para que además de re observar e imitar un amplio repertorio de conductas posibles, puedan internalizar, desarrollar y construir criterios propios y compartidos y utilizar los más válidos en cada una de las situaciones en que les toque actuar.

Considerando lo expresado por R.Anijovich : “El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua” (2009: 28).

Recuperando investigaciones anteriores, podemos afirmar que estos “momentos” se entran en la historia de cada sujeto y guían la construcción de las situaciones pedagógicas cotidianas.

Por ello, hemos podido avanzar en la identificación de internalizaciones realizadas por las alumnas del profesorado, y las condiciones y características de la etapa de prácticas pre profesionales, por lo tanto intentaremos focalizar sobre los aspectos de la formación que facilitan la socialización profesional inicial en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas.

Es un desafío generar en alumnos “estudiantes”, una autopercepción de sus capacidades, que les permita acomodarse a las diferentes realidades de ejercicio profesional, con reglas ya

instituidas, a la vez que sostener una conciencia autónoma que los ubique en un lugar de discusión y, eventualmente, de cambio.

Tal como plantea Schön (1992):

“Quizá aprendamos a reflexionar en la acción, aprendiendo primero a reconocer y a aplicar reglas, hechos, y operaciones estándar, luego, a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y solo después llegamos a desarrollar nuevas formas de conocimiento y acción, allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar” (p. 47-48).

Por lo expuesto, consideramos que para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas e investigativas en la formación de futuros docentes, requiere de profesores que no sólo sepan el contenido científico sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de promover las articulaciones necesarias entre los distintos ámbitos donde los alumnos completan su formación.

Finalmente, y en palabras de Sanjurjo, “se deposita en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo. Muchas investigaciones muestran la estrecha relación entre el pensamiento del profesor y las innovaciones educativas. En ellas se sostiene que no es posible concretar con éxito reformas educativas sin tener en cuenta cómo piensan y cómo actúan los docentes, quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto las reformas” (2002 p: 9).

Tanto los docentes universitarios como los alumnos, futuros docentes, en interrelación con los docente co formadores de las instituciones educativas destinatarias de prácticas pre profesionales, son y serán los encargados de impulsar y viabilizar los cambios necesarios que la sociedad demande.

OBJETIVOS

Precisar cómo docentes de las instituciones educativas que reciben alumnos practicantes, se representan el trabajo académico.

Observar y describir la modalidad de las interacciones que tienen lugar entre docente co formador y alumno en el espacio de las prácticas docentes.

Contrastar las representaciones de docentes de las instituciones educativas que reciben alumnos practicantes y alumnos, en relación a las tareas académicas, especialmente las relacionadas con la práctica profesional docente.

Obtener información útil para el diseño y ajuste de acciones pedagógico-didácticas orientadas al mejoramiento de la formación docente universitaria.

Reflexionar sobre la propia docencia utilizando diversas aproximaciones para comprender los resultados y las experiencias de los estudiantes e introducir mejoras

METODOLOGÍA

El presente proyecto tiene un carácter exploratorio ya que se pretende arribar a ciertas hipótesis descriptivas y explicativas, que como tales darán lugar a estudios empíricos ulteriores. Apunta a obtener datos de encuestas y entrevistas, de relatos o registros de observaciones de clase en los espacios de práctica pre profesional, especialmente de residencias.

Datos de encuestas y entrevistas a los alumnos “practicantes” Asimismo, se utilizará la metodología de grupo focal que consiste en conformar grupos de discusión para indagar un tema en particular o conjuntos de temas. Los datos recolectados se analizarán con una modalidad cualitativa.

Muestra y sujetos

Tomaremos una muestra de alumnos que cursen prácticas de residencia en la carrera de profesorado E. Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas

Además se tomará una muestra de los docentes co formadores que los reciban en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas.

Para la conformación de los grupos focales se seleccionará una muestra aleatoria de alumnos

Clases de datos que se analizarán

1- Las encuestas y entrevistas serán realizadas *in situ*, es decir en el mismo entorno en donde los actores desarrollan su vida cotidiana y “acontecen” las situaciones problemáticas que nos interesan investigar. Esto permite captar experiencias vividas y facilita una cierta

confrontación entre lo que se dice y la conducta real, aportando mayor fiabilidad y veracidad a la información obtenida (Ander Egg, E.: 2004).

2- Se realizarán entrevistas en profundidad de al menos tres docentes seleccionados aleatoriamente.

3.- Se solicitarán registros de observaciones de clase realizados por los docentes co formadores,

4- Evaluaciones cualitativas realizadas por los docentes co formadores sobre el desempeño de los alumnos en residencia

5- Producciones de los alumnos en los grupos focales: orales, escritas, gráficas, dramáticas, entre otras.

Análisis de los datos

El conjunto de los datos recogidos, transcripción de entrevistas, relatos, registros de clase y evaluaciones, serán analizados en forma cualitativa, primero independientemente unos de otros y luego puestos en relación.

A su vez, serán analizados de manera minuciosa en función de los objetivos de la investigación, lo que permitirá la formulación de categorías e indicadores cualitativos para la sistematización de la información empírica recogida. Una vez formuladas las categorías de análisis serán desarrolladas interactivamente a partir del material obtenido y de nuestro marco teórico.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar", en R. Baquero y M. Limón Luque, Introducción a la Psicología del aprendizaje. Bernal: Ediciones UNQuilmes.

Bruner. J. (1998). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). ¿Qué es lo que forma en la formación de un docente? En La formación de maestros y profesores: hoja de ruta (132-138) Buenos Aires: Ed Paidós.

Jàuregui, B., Garrido, R., Violante, R., Fernández, A. (2002) "La Enseñanza en el taller de la construcción de las Prácticas docentes". Buenos Aires: IF D ENS N° 1.

Hassoun, Jacques "construir una transmisión" en *Los contrabandistas de la memoria*. Edic. La Flor. 1994

Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Huertas, J.A y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.

Monereo, C. (1997) *La construcción de conocimiento estratégico en el aula*, pp. 21-34, en Ma. L. Pérez Cabaní (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum* (Barcelona, Horsori).

Perrenoud, PH. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata. *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana-Aula XXI,

Rimoli, M.del C. "Las practicas docentes como espacio articulador" (2008) ponencia presentada en el I Congreso Mropolitano de Formación Docente.UBA.

Rodríguez Moneo, M., (1999) *Conocimiento y Cambio Conceptual*, Bs As: Aique.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Provincia de Bs. As. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. (2007) "redefinición de la formación docente de inicial y EGB. Contexto y fundamentación.

Prácticas de la enseñanza en educación física. Una propuesta de intervención docente

❖ **ANDREA ANAHÍ RODRÍGUEZ** | rodriguezandreaanahi@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Para comenzar el relato de la presente experiencia pedagógica, es necesario brindar un contexto teórico, que permitirá orientar el desarrollo del siguiente texto.

No podríamos hablar de Práctica Docente, sin antes hacer referencia al término Práctica, por esta razón citamos a Bourdieu (2007: 86), y más precisamente al concepto de habitus. Según el autor, los habitus son producidos por “condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia”, son “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”, o sea generadoras de ciertas prácticas y representaciones, que no obedecen a reglas determinadas, colectivamente organizadas y adaptadas a una meta. El habitus es la presencia actuante del pasado del cual a su vez es producto; permite a los agentes habitar las instituciones, apropiárselas y mantenerlas en actividad, generando prácticas adecuadas a su lógica y exigencias.

Adhiriendo a esta línea, podríamos decir que las prácticas docentes en la Universidad Pública, están inmersas en ciertas costumbres y hábitos, propios de la institución, que de algún modo enmarcan distintas formas de percibir la realidad circundante. Es, en esta realidad, en la que los docentes estamos comprometidos a actuar y a intervenir para acompañar, favorecer y propiciar los aprendizajes de los alumnos.

Situados en esta lógica compleja, estamos obligados a pensar día a día en superar, sortear y romper estructuras, que posibiliten la adaptación a los vertiginosos e intempestivos cambios que den respuesta a las demandas de la sociedad actual.

Continuar pensando en estrategias que solo contemplan respuestas con argumentos únicos, sin alentar el pensamiento divergente, y sin escuchar las voces de los alumnos, nos conduce a caer en una enseñanza reproductora de modelos, que poco tienen que ver con la educación que se pretende en este mundo actual.

Por esta razón, las prácticas docentes que sostenemos, deberían permanecer en un continuo movimiento, generando un diálogo constante con cuestiones éticas, políticas, sociales e históricas. Esta perspectiva relacional, posibilitaría la formación de alumnos críticos y reflexivos, teniendo en cuenta sus ideas y conceptos acerca de la materia en cuestión, capaces de retrospectivar e introspeccionar sus discursos y prácticas para cambiarlos o mejorarlos, brindándole dispositivos que le permitan operar y tomar decisiones.

A partir de esta sintética idea, voy a expresar cómo entendemos a las Prácticas Docentes y cómo están organizadas en la Cátedra "Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

La asignatura mencionada, curricularmente corresponde al quinto año del Profesorado en Educación Física según el Plan de Estudios del año 2000 que es el vigente. Es el momento en que los alumnos realizan sus prácticas de la enseñanza en escuelas secundarias.

Cabe aclarar, que los alumnos traen un bagaje de conocimientos generales por ser el último año de su trayectoria como estudiantes, y por otro, conocimientos más específicos acerca de las instituciones escolares, por haber cursado Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y realizado las prácticas de la enseñanza en jardines de infantes y escuelas primarias.

Uno de los primordiales objetivos que persigue la cátedra, es que el alumno adquiera conocimientos que le permitan elaborar propuestas de enseñanza acordes al nivel educativo y puedan desempeñarse como alumnos-practicantes futuros docentes-enseñantes en clases de Educación Física con grupos de alumnos de nivel secundario.

La cursada es cuatrimestral y se dicta en ambos cuatrimestres. Los alumnos cursan clases Teórico-Prácticas, Trabajos Prácticos, y a partir del 4to Trabajo Práctico aproximadamente, ingresan a los establecimientos educativos hasta el fin del cuatrimestre, cursando solamente las clases Teórico-Prácticas a cargo de la Profesora Titular y llevando a cabo las prácticas

pedagógicas. El período para realizar las Prácticas de la Enseñanza es de alrededor de dos meses, pero la cantidad de clases dadas por cada alumno, depende de variables ajenas a la cátedra, como suspensiones por condiciones climáticas, paros, lecciones paseo, entre otras.

Los alumnos pueden optar entre dos modalidades para realizar sus prácticas, en forma individual o en parejas, aunque en las dos opciones la carga horaria es la misma.

La inscripción es de un promedio de cien alumnos por cuatrimestre. Para que los alumnos realicen sus prácticas pedagógicas contamos con las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de La Plata y con escuelas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, sumando alrededor de 35 (treinta y cinco establecimientos en total).

La cátedra está conformada por 5 (cinco) integrantes, Profesor Titular, Profesor Adjunto y tres Ayudantes Diplomados y Graduados Adscriptos. Las tareas que realiza cada integrante de la cátedra, van desde lo técnico-administrativo hasta lo pedagógico-didáctico, y son bien diferenciadas y acordes al cargo que cada uno desempeña.

En el presente trabajo, voy a intentar llevar adelante un análisis de las Prácticas Docentes de la cátedra, tomando solo lo concerniente al aspecto pedagógico – didáctico.

Sostenemos que las Prácticas Docentes son prácticas sociales, por estar inmersas en instituciones y establecer vínculos con otros, siguiendo a Pinedo e Iuliano (2015, 376),

“Una práctica social es, de alguna manera, una puesta en acto de una serie determinada de relaciones sociales, pero al mismo tiempo, esas relaciones existen porque son actualizadas y entrelazadas en un espacio tiempo específico mediante la acción”.

Pero, por otro lado y pensándolas en un plano personal, las Prácticas que el docente lleva a cabo están impregnadas de su propio estilo. Esta impronta, que le otorga el docente a su propio accionar, se construye en toda su trayectoria de formación y en la socialización profesional que no debería dejar nunca de ser formativa.

Sostenemos que la piedra basal de nuestra práctica, situándonos en lo pedagógico – didáctico, es la enseñanza, podríamos decir que el resto de las prácticas circulan alrededor del qué pensamos enseñar y el cómo pensamos enseñar. La enseñanza es una práctica social compleja que se construye en el día a día institucional y esta construcción depende de los vínculos entre los sujetos que intervienen. Para reforzar esta idea mencionamos a Edelstein

(2005: 140), quien considera a las “prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Que [...], dan lugar a una actividad intencional [...].[...] *que es* altamente compleja. Complejidad que proviene, [...] del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto.”

En este sentido, la tarea de enseñar, que llevamos a cabo los integrantes de la cátedra de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 es sumamente compleja, porque podríamos pensarla en diferentes planos o dimensiones; por un lado, por los diferentes vínculos que establecemos con los agentes que intervienen, y por otro, por los distintos escenarios, y en consecuencia contextos, por dónde se realizan nuestras actividades. Temas que se irán desarrollando a lo largo del relato.

Parándonos en esta perspectiva, y considerando a la enseñanza como una práctica subsumida dentro de las prácticas docentes, pretendo analizar las intervenciones que llevamos a cabo los integrantes de la cátedra, para favorecer y propiciar a los alumnos practicantes, futuros Profesores en Educación Física, a apropiarse de aprendizajes que le posibiliten desempeñarse como enseñantes ante un grupo de alumnos del Nivel Secundario.

Cabría mencionar a Gayol (2015: 202), que si bien en el texto al que se hace alusión, refiere a la enseñanza de la Educación Física en las escuelas, podríamos transpolar lo escrito y hacer mención acerca de las prácticas de la enseñanza que pretendemos llevar adelante los integrantes de la cátedra, expresando que, “[...] hoy se podría percibir a las prácticas de la enseñanza como [...] prácticas fundantes de procesos de enseñanza y de aprendizaje interrelacionados y portantes de comunicación dialógica en las que, explicitando significados y sentidos, admitan la construcción de significados y sentidos; [...] prácticas de la enseñanza que conducen y acompañan al proceso de aprendizaje y que conciben a la propuesta, desde su organización y sistematicidad, atenta en sus decisiones a tiempos y contextos, configurándose como una práctica ética con convergencia interdisciplinaria para su fundamentación y justificación; [...]”.

A partir de la conceptualización anterior, y para continuar con el hilo del trabajo, voy a centrarme en cuatro ejes que considero fundamentales, que resumirían el análisis de las intervenciones en los procesos de enseñanza, que llevamos a cabo los docentes de la cátedra de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2, sin pensar que la enseñanza, solo se subsume a cuatro ejes, simplemente se toman cuatro ejes,

orientador, guía, articulador y evaluador, para poder desarrollar nuestra experiencia pedagógica que venimos desarrollando a lo largo de estos años, siempre con miras a perfeccionarla o mejorarla.

En primer lugar, actúa como *orientador* en la lectura y análisis de fundamentos teóricos y prácticos, que le brinden sustento y le posibiliten elaborar una adecuada propuesta pedagógica, ya sea su propio proyecto bimestral, porque ese es el tiempo estimado de prácticas en las escuelas, o los planes de clase diarios.

Pensar en planificar una propuesta pedagógica adecuada, significa que todas y cada una de las variables que la constituyen están correlacionadas y son acordes a las intencionalidades educativas de la política educativa, de la institución y del proyecto del profesor del curso que le es designado para llevar adelante sus prácticas de la enseñanza. Conocer acerca de cómo elaborar un proyecto pedagógico adecuado a las características que el contexto imprime, no es tarea fácil para el alumno practicante. Poder realizar una lectura de la cultura institucional, de las demandas y sugerencias del profesor del curso, de conocer cómo actúa y cuáles son los saberes de los alumnos a los que pronto serán *sus* alumnos, sin olvidarse, claro, de los contenidos específicos de la disciplina que va a tener que enseñar, de los espacios con los que cuenta para dar clases, de los recursos materiales, y de las estrategias de enseñanza, es muy complejo.

Lograr conjugar la totalidad de las variables que intervienen tanto en el momento de pensar y elaborar el proyecto de trabajo bimestral, ya que ese es el tiempo estimado para llevar adelante las prácticas en las escuelas, como para la planificación de cada clase a su cargo, es una tarea que la mayor parte de los alumnos la realiza en forma mecánica, pensando las variables por separado y *pegándolas*, a modo de *edificar* en forma mecánica y tecnicista, documentos que se exigen desde lo formal en la cátedra, sin sentido pedagógico – didáctico, cuestión que se va revirtiendo a medida que van cursando la materia y realizando las prácticas de la enseñanza en la escuela.

El profesor de prácticas de la enseñanza también actúa como *guía* en la construcción del rol de enseñantes, generando espacios conjuntos de discusión provocando la reflexión de los alumnos practicantes, ya sea en las clases teórico-prácticas o en los trabajos prácticos como así también luego de las observaciones de clase a cargo de los alumnos practicantes en las escuelas.

Retomando la idea de esta visión *compartimentada*, por decirlo de alguna manera, que tienen los alumnos practicantes, tanto en la elaboración del proyecto como en el plan de clase, como se dijo párrafos arriba, lo mismo sucede al momento de clase propiamente dicha.

Tener a cargo una situación de enseñanza de Educación Física en la escuela secundaria, conlleva a posicionarse en un contexto muy cercano generacionalmente entre los alumnos practicantes y los alumnos de la escuela en la mayoría de los casos, que muchas veces favorece el vínculo que se establece entre ellos, pero en otras es causa de tensiones y conflictos. Si bien la comunicación es fluida, este punto es uno de los obstáculos que debe sortear el alumno practicante para poder llevar a cabo sus prácticas de la enseñanza.

Los problemas pedagógico – didácticos que se le plantean a los alumnos practicantes al momento de desarrollar la clase son de diversos, muchas veces están atentos a los pasos escritos en el plan de clase como si fuera una receta, o están preocupados por el comportamiento de los alumnos a cargo, o están pendientes de las actividades propuestas tal como fueron pensadas, sin darse cuenta que con otra organización los alumnos tendrían más posibilidades de práctica y de adquirir aprendizajes, a veces descuidan los emergentes que surgen en las clases, sin aprovechar las potenciales posibilidades educativas que ofrecen, o seleccionan actividades que son muy complejas o muy simples de acuerdo a los saberes del grupo de alumnos, entre otros.

Sumergirse en situaciones nuevas imprevisibles e impredecibles, embiste de incertidumbre el accionar de los alumnos practicantes en los escenarios desconocidos en los que tienen que llevar a cabo las prácticas de la enseñanza, a medida que avanzan dichas prácticas, observamos cómo su desempeño se va modificando, y van adquiriendo seguridad al tomar decisiones acertadas en las estrategias de enseñanza que utilizan, en las respuestas que brindan a los alumnos, en los cambios repentinos y convenientes en las actividades que proponen, para nombrar solo algunos ejemplos.

Sostenemos que la clase es una unidad pedagógico didáctica con sentido y significado en sí misma y con sentido y significado en el contexto del proyecto pedagógico didáctico que se intenta plasmar. Poder llevar a cabo la situación de clase teniendo una visión ampliada de la conjugación de variables que en ella intervienen es un proceso, en algunos casos lento, en otros más rápido, que se va construyendo en el hacer, en el decir y en el pensar, a lo largo no solo de la formación sino también en el recorrido profesional docente.

El profesor de prácticas de la enseñanza actúa como *articulador* entre los discursos y las prácticas que circulan en las escuelas, los discursos y las prácticas que sostienen los profesores de los cursos que les son asignados a los alumnos practicantes para realizar sus prácticas de la enseñanza y los discursos y las prácticas que traen consigo los alumnos practicantes y desean ensayar en sus clases en el período de prácticas.

La enseñanza de la Educación Física en las escuelas estuvo ligada a los devenires de perspectivas y enfoques epistemológicos por los que ha sido atravesada la disciplina, o que la disciplina los ha ido tomando como propios a lo largo del tiempo. Períodos que marcaron tendencias educativas de acuerdo a los sustentos teóricos que prevalecían. Según Gayol (2015: 198), toma tres momentos claves que distinguieron la enseñanza de la Educación Física en las escuelas, la época eficientista (1950-1970), el auge de la psicología cognitiva (1970-1980) y las contribuciones de la ciencia social crítica (a mediados de los '80).

A grandes rasgos, las cuestiones que caracterizaron a los diferentes períodos fueron, al período que corresponde a la época eficientista (1950-1970), la Educación Física estuvo ligada a la eficacia y eficiencia del movimiento, las prácticas de la enseñanza estuvieron basadas en la reproducción de modelos, el alumno era considerado un cuerpo-organismo y el aprendizaje una suma de conductas; en el segundo período, el auge de la psicología cognitiva (1970-1980) a la Educación Física se la emparentó con nociones de la psicología como la estructuración del espacio, del tiempo y el esquema corporal y la enseñanza puso el acento en los intereses y gustos de los alumnos, como así también en los climas institucionales y de clase; y a mediados de los '80 y en la actualidad, la Educación Física es una disciplina social en la escuela y las prácticas de la enseñanza se conciben como generadoras de conocimiento, respetando y valorando a los alumnos, reconociendo sus singularidades en la diversidad cultural.

Estos discursos y estas prácticas, aún hoy conviven, se entremezclan, subyacen en la enseñanza de la Educación Física en las escuelas. Por un lado, son expresiones escritas en la normativa vigente que muchas veces se observan en el accionar de los profesores en las escuelas al momento de llevar adelante las clases de Educación Física. En algunas oportunidades se escuchan discursos superadores y actualizados aunque las prácticas siguen atadas a cánones con raíces ancladas en otras épocas.

El ingreso a los establecimientos educativos y poner en acto las prácticas de la enseñanza, es para el alumno practicante un desafío interesante. Es el momento de volcar sus

conocimientos en una realidad desconocida hasta el momento, y que, además, tiene que intervenir para enseñar Educación Física, con la responsabilidad de darle continuidad a un proyecto educativo ya comenzado por el profesor del curso, enfrentándose a alumnos reales.

El alumno practicante, al ingresar a la escuela se posiciona en dos dimensiones diferentes con respecto a la cuestión pedagógico – didáctica, por un lado toma la postura de enseñante y por otro, continua siendo aprendiz, *buceando* un habitus, retomando el concepto de Bourdieu expresado anteriormente, donde circulan imaginarios propios de cada institución como así también discursos y prácticas desconocidas para él, pero familiares, por la cercanía generacional que se habló párrafos arriba y por el bagaje de conocimientos que trae consigo tal como ya se mencionó.

Estos discursos y estas prácticas, las de la institución, las del profesor del curso y las del alumno practicante, en más de las veces generan tensiones o conflictos, porque se enfrentan y contraponen. Hacer circular la palabra, hacer flexibles las miradas, modificar posturas con respecto al tratamiento de los contenidos en las clases de Educación Física no es tarea sencilla. Cada docente imprime su propia impronta en el estilo que selecciona para dar sus clases, en este momento el alumno practicante deberá adaptarse a las sugerencias y consignas que le ofrece el profesor del curso con respecto al proyecto bimestral y a los planes de clase, y a los modos de dar la clase.

Desde la cátedra respetamos las decisiones de los profesores de los cursos con respecto a estas cuestiones, pero también establecemos diálogos con los alumnos, confrontando o no con las posturas adoptadas con respecto a la enseñanza, dependiendo de los casos observados.

Resumiendo, el momento de las prácticas de la enseñanza, es el tiempo en que el alumno practicante, futuro docente, resignifica los conocimientos *in situ*, a partir de su propio desempeño, para construir conocimientos nuevos acerca de la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria.

Por último, el profesor de prácticas de la enseñanza actúa como *evaluador*, entendemos a la evaluación como proceso paralelo al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje. La evaluación comprende distintas dimensiones y puede ser asistemática o sistemática, en el caso que nos ocupa nos referiremos a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como acción continua y sistemática.

Acompañar los procesos de aprendizaje desde una mirada integradora implica estar atento a las respuestas de los alumnos en las clases, a la participación en los debates, a la autonomía de sus discusiones, a la solidez de sus críticas, entre otras cuestiones. Es observar el desempeño en las clases, las intervenciones que realiza como docente, los fundamentos que utiliza al elaborar un proyecto y un plan de clase, si modifica lo escrito en el plan de clase, escuchar la consistencia de los argumentos que esgrime, tener en cuenta la fluidez y su presencia en la clase desde que comienza el período de prácticas de la enseñanza hasta que finaliza.

Resumiendo, estos cuatro ejes por los que circularían las intervenciones de los procesos de enseñanza de los integrantes de la cátedra, son una síntesis del trabajo que realizamos a diario. Pensar la cátedra, organizarla, solicitar autorizaciones para que los alumnos practicantes realicen las prácticas, distribuir a los alumnos en los cursos escolares, realizar las observaciones de las clases de los alumnos practicantes, dialogar con los profesores de los cursos a cargo de los alumnos practicantes para obtener información que nos permite realizar un seguimiento más exhaustivo de su desempeño como docentes, investigar acerca de temas afines para optimizar nuestros conocimientos para favorecer los aprendizajes de los alumnos practicantes.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica." En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar: ese acto político. Buenos Aires: del estante.

Gayol, M.L. (2015). "Enseñanza, enseñanza de la Educación Física". En Carballo C. Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. (pp. 198-202). Buenos Aires: Prometeo.

*Pinedo, J. Iuliano, R. (2015). "Prácticas sociales". *Ibidem*.*

Legitimidad y bastardía: Un pensamiento trans(in)disciplinario sobre la práctica docente universitaria

- ❖ **JESICA ROJAS** | jessicaerojas@gmail.com
- ❖ **CINTIA CÓRDOBA** | cintiarossi@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

A través de este escrito nos proponemos compartir parte de las experiencias que venimos teniendo con un grupo de compañerxs, docentes, estudiantes desde que decidimos reunirnos para *re-flexionar* acerca de la formación y la práctica docente universitaria. En ese sentido, podríamos decir que de lo que trataremos aquí es de la puesta en marcha de un proyecto en red *entre* diferentes disciplinas, instituciones y territorios. Aunque, como veremos, estas páginas tratarán también de compartir el sentido mismo que le fuimos dando a nociones tales como “entre” y “puesta en marcha de un proyecto”.

Esta experiencia se inició en el año 2013, entre integrantes provenientes de la Cátedra de “Problemas epistemológicos de la psicología” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR); la Cátedra de “Lógica y Epistemología de las ciencias” de la Escuela de Psicología del Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR) y algunos miembros del equipo de docencia e investigación en “Enseñanza de la filosofía” del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se afianzó en el transcurso del 2014, incorporándose ese mismo año compañerxs de la Catedra Libre “Dolor y sufrimiento” de la carrera de medicina de la Universidad del Norte (UNINORTE) primero y luego de la Universidad del Pacífico (UP), ubicadas en Pedro Juan caballero, Paraguay. De este modo, lxs compañerxs paraguayxs le sumarían a la experiencia de pensamiento que veníamos teniendo entre filosofía y psicología, el enorme desafío de pensar también con medicina. A partir de allí, despuntaría la experiencia que fuimos teniendo durante el año 2015, como así también las actividades y proyectos programados para el 2016.

De este devenir experiencia compartida, nos proponemos hablar aquí. En primer lugar, nos referiremos a algunas ideas, problemáticas e interrogantes que traíamos y otras que se fueron forjando al calor de la experiencia; que son las que van guiando y a la vez transformando nuestra *re-flexión* y acción en torno a ciertos aspectos relacionados con la Universidad en general y con la formación y la práctica docente universitaria en particular. En segundo lugar, haremos un repaso de las actividades que fuimos desarrollando desde el año 2013 hasta el momento. En tercer lugar, esbozaremos algunos de los desafíos que esta experiencia nos abre; para finalmente, tras el diálogo con los participantes de la Jornada, analizar los límites y alcances de la misma.

RE-FLEXIONAR (EN) LA UNIVERSIDAD

Al hablar de una actividad de reflexión en la Universidad, puede que para muchos haya algo de redundante. Pues, se dirá, va de suyo que en la Universidad se reflexiona, se piensa, se problematiza. Puesto que la institución universitaria representa, entre nosotros, uno de esos lugares privilegiados donde se lleva a cabo el estudio y producción de conocimientos acerca del entramado social. Y, en la medida en que las universidades también forman parte de la sociedad y no están exentas de problemáticas que acontecen tanto fuera como dentro de ellas, son objetos también de múltiples análisis, estudios y producción de conocimientos acerca de sí misma.

Ahora bien, mediante la noción de *re-flexionar* la Universidad queremos expresar no sólo ese trabajo de análisis, estudio y producción de conocimientos que la Universidad hace sobre sí misma; sino también un trabajo del pensamiento que se dirige a provocar un movimiento en la institución universitaria, pero no para quedarnos dando vueltas sobre ella misma, sino para *flexionarla*, para *torcerla*, hasta provocar su *tor(t)sión*¹²⁵, su *distorsión* y ver qué puede surgir a partir de allí. Se trata de una experiencia educativa, sí. Pero también, por eso, eminentemente política. Puesto que, penetrando en un cierto reparto de lo común, en un determinado orden y consenso acerca de ese reparto, nos lanzamos a ponerlo en cuestión, a repensar qué otros modos de ver, decir, hacer, sentir, pensar pueden surgir cuando una partición de lo común sensible es desordenada.

¹²⁵ La referencia que hacemos aquí a la noción de *tort* en tanto daño, torsión y distorsión –noción que se encuentra también relacionada con la noción de *bladeron* en tanto aquello que interrumpe, que detiene la corriente- se apoya en una serie de reflexiones que Jacques Ranciere desarrolla en *El desacuerdo*, cap. 1.

INDISCIPLINAR LAS DISCIPLINAS, A PARTIR DE UN ENCUENTRO TRANSDISCIPLINARIO

Cuando decidimos juntarnos a pensar acerca de la formación docente universitaria compañerxs de las áreas de filosofía y psicología, de dos instituciones y territorios diferentes, visualizamos un desafío complejo. Cuando a esta experiencia se sumaron compañerxs del vecino país paraguayo, del campo de la medicina, el desafío se tornó enorme, desconcertante, movilizante. ¿Qué podríamos pensar juntos desde estas tres disciplinas? ¿De qué se podría tratar este “pensar juntos”, esta interdisciplinariedad?

Por lo general, “en nombre de la interdisciplinariedad, uno recibe al otro o va de visita a lo del vecino. Pero la mayoría de las veces es para confirmar la identidad y el lugar propios en la república de los sabios, para asegurarse de que esa gran república está hecha de pequeñas repúblicas soberanas: de disciplinas provistas cada una de su terreno y de sus métodos propios” (Rancière, 2005, p.5). Claramente, no era esa “interdisciplinariedad” la que nosotros nos proponíamos llevar a cabo, puesto que “ese intercambio de cumplidos deja entonces las cosas como están” (Ídem). Por lo tanto, fuimos considerando “preferible practicar otra cosa: la transdisciplinariedad, es decir, la actitud que se interroga acerca de eso ‘propio’ en cuyo nombre se practican esos intercambios”. De este modo, cada vez más, “nos interesamos (...) en las formas de percepción, en los actos intelectuales y en las decisiones que presidieron la formación de esas pequeñas repúblicas, en la construcción de sus objetos, sus reglamentos y sus fronteras. Esta actitud considera a las disciplinas como formaciones históricas constituidas en torno a objetos litigiosos” (Ídem, p.6).

Desde cierta perspectiva, se podría afirmar que resolvemos la cuestión recurriendo a un mero cambio de palabras que no dice nada –y más si tenemos en cuenta las recurrentes referencias a la *pluri*, *multi*, *inter*, *trans*... disciplinariedad, en un contexto en el cada vez más se trabaja entre disciplinas–. Sin embargo, si consideramos lo que venimos haciendo y la actitud que en eso ponemos en juego, la transdisciplinariedad no es una mera palabra. Puesto que en esa mixtura que la forma hay una noción, lo *trans*, que viene a alterar, a distorsionar, a transformar la disciplina en indisciplina. Ese gesto que pone en movimiento lo *trans* es el gesto del cuestionamiento y la duda acerca de lo “propio”, acerca de una identidad construida y asignada, es el gesto de desobediencia y rebeldía, y puede ser también el gesto de la desidentificación, de la desclasificación. Vivir el encuentro de lo *trans* entre disciplinas y en “la propia” disciplina, experimentar la indisciplina de la transdisciplinariedad, es saberse irremediamente no sólo *entre* pensamientos, conceptos,

ideas, saberes; sino también, y aún más, *entre* espacialidades, temporalidades, identidades, subjetividades, corporalidades, sensibilidades, cambiantes y en tránsito. En otras palabras, es saber que las disciplinas no están hechas –y construidas– sólo de saberes, métodos y objetos, sino también de sujetos, vínculos, cuerpos, sentidos y sentimientos. Es no rehusar del cuerpo, a pesar del cuerpo, en el marco de la enseñanza y aprendizaje, en nombre de la exclusividad de una pura intelectualidad.

Ahora bien, tomando las palabras de Rancière (2005) decimos que “por supuesto, no buscamos zanjar el debate. Las pequeñas querellas actuales remiten a una guerra más fundamental de los discursos que no pretendemos resolver aquí, pero de la que, al menos, sí se puede intentar dibujar el terreno y medir lo que está en juego” (pp. 16-17). De todos modos, una cosa, al menos, es segura para nosotras: nuestra intervención aquí y en este punto –el de las disciplinas y el trabajo entre disciplinas– “no apunta a poner a cada cual –el filósofo, el psicoanalista, el artista y el político– en su propio lugar. En realidad, más bien tiende a mostrar por qué ninguno de ellos puede estar ahí: sencillamente porque ese lugar propio no existe” (Ídem).

Por lo demás, el paso del tiempo y varios encuentros compartidos nos hizo caer en la cuenta de que la experiencia en la cual ya estábamos lanzados, nos ponía a todos en la misma situación de ignorancia, pero también en la misma situación de igualdad. Esa misma situación de igualdad en la que todos nos encontrábamos, era una igualdad de ignorancia, sí. Al menos en lo que respecta a los saberes, métodos, conceptos de las otras disciplinas. Pero para nosotros no se trataba, fundamentalmente, de traspasarnos esos saberes, sino de encontrar algo que medie para pensar un problema común. Por lo tanto, además de aquella igualdad de ignorancia, lo que teníamos, por sobre todo, era una igualdad que se daba por la intención compartida de comunicarnos, de comprender y hacernos comprender, no como filósofos, médicos o psicólogos, sino como subjetividades que toman la palabra para intentar traducir un pensamiento y un sentimiento al otro.

Algunas prácticas académico-universitarias que ordenan, parten y reparten, jerarquizan, incluyen y excluyen en ese común sensible litigioso que es la Universidad

Esta *re-flexión* que intentamos hacer en torno a la cuestión de las disciplinas y el encuentro entre disciplinas, adquiere sentido no sólo en el marco de lo que parece ser un problema particular: el de la formación y la práctica docente universitaria –problema, por lo demás, generalmente relegado para ser pensado por “el campo experto de la pedagogía”–; sino que

se introduce y nos introduce en los marcos de un cuestionamiento más amplio, que tiene como blanco a toda una serie de construcciones que tienen lugar en el ámbito de la institución universitaria.

Nos estamos refiriendo a todo un conjunto de costumbres, hábitos, rituales, teatralidades y prácticas académicas que no podemos abordar aquí pero que nos interesa mencionar. Este conjunto no sólo se ejerce en los marcos de la formación docente que atraviesa el acto de enseñar y aprender; sino que además pone en juego y mantiene en funcionamiento toda una serie de jerarquías y jerarquizaciones, saberes, ignorancias e inteligencias, igualdades y desigualdades, legitimidades e ilegitimidades: de saberes y modos de saber, de lo que se ve, se dice, se piensa y los modos de hacerlo, de lo que se es y modos de serlo, de relaciones y modos de relacionarse, etc. que involucran, atraviesan, configuran, incluyen, excluyen, producen, reproducen, marcan las vidas profesionales y personales de los sujetos que pasan por la Universidad.

Seguir hablando en los términos de “un método inadecuado de enseñanza”, “la falta de inteligencia suficiente”, “la dificultad de aprendizaje”, “las condiciones socio-culturales”, etc. para dar cuenta de por qué un docente tiene dificultades para enseñar, por qué un estudiante no logró aprender, o por qué no pudo permanecer en la institución y “abandonó” la carrera; es seguir hablando desde la hipocresía. Como si no supiéramos que un cambio en esas cuestiones, -que, desde ya, ayudarían a mejorar la formación docente- depende, primordialmente, de toda una serie de decisiones que tomemos “aquí y ahora” en torno a prácticas micro políticas que pueden incluir o excluir del reparto de ese común sensible que es la Universidad (pública).

Este conjunto de *re-flexiones* acerca de la institución universitaria se fueron desarrollando al mismo tiempo que efectivamente intentábamos hacer de otro modo lo que hacíamos. En ese sentido, por ejemplo, luego de desarrollar una crítica profunda de los tan ritualizados y pantomímicos encuentros académicos-científicos –como jornadas y congresos–, tomamos la decisión de comenzar a salir de esos lugares, empezando por experimentar de manera diferente los encuentros que proponíamos. A partir de una actitud sospechosa de los fundamentos en los que se legitiman los saberes y las prácticas docentes, propusimos una jornada con miras a construir colectivamente recorridos que nos permitieran indagar cuáles podían ser algunos de esos procesos de legitimación y deslegitimación de los saberes, cuáles

constituían saberes y modos de saber legítimos y bastardos, cómo convivían o eran excluidos de la Universidad y cómo todo ello repercutía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Preguntándonos acerca de los lugares y jerarquizaciones que producían y reproducían desigualdades entre docentes y estudiantes, comenzamos a interrogar y a cuestionarnos por la figura y el lugar que ocupan los estudiantes avanzados que cumplen tareas como ayudantes y/o becarios y las relaciones que se despliegan entre éstos y los docentes, con otros estudiantes y con la misma institución. En ese sentido, si bien en un primer momento las Jornadas se propusieron como jornadas de formación docente, luego pasaron a ser de formación y práctica docente. Asimismo, si bien al principio fueron pensadas como jornadas *para* alumnos ayudantes y becarios, más centradas en la supuesta “transmisión” de algún saber conceptual o algún saber hacer experto que los “docentes-formados-formadores” estaban en condiciones de poder pasar a quienes estaban en proceso de formación (docente u otra práctica profesional); con el paso de los encuentros se fueron transformando en unas jornadas más bien cuestionadoras de esos mismos lugares, saberes y jerarquizaciones, que nos involucraba a todos.

Saturadas de la exigencia de una pura, suprema, profunda preeminencia de la intelectualidad, nos lanzamos a preguntarnos por cuestiones generalmente marginadas en esos procesos y lugares de formación intelectual: el cuerpo, los sentimientos, el dolor y el sufrimiento en la formación y en la práctica docente en particular y en el ámbito universitario en general.

DE CÓMO SE FUE PARIENDO ESTA EXPERIENCIA BASTARDA

EL AGENCIAMIENTO DE UN PROYECTO

En lo que sigue haremos un repaso de las actividades que fuimos desarrollando desde el año 2013 hasta el momento. Pero antes de adentrarnos en ello, es preciso decir que esas actividades han sido el resultado de un trabajo conjunto cuyo origen se liga al encuentro azaroso y al deseo de construir mancomunadamente lazos que conecten pensamientos diversos, de “campos disciplinares” dispares sobre un objeto que consideramos en disputa: la práctica docente universitaria.

En nuestro caso la noción de agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2005), da cuenta del devenir proyecto de un deseo, por momentos difuso y por momentos políticamente certero,

y de la necesidad de repensar la práctica docente desde un lugar irreverente, indisciplinado, pues se pregunta desde una sensibilidad (cuyo origen es el hecho mismo de “dar clases”) que pretende discutir con nociones del campo pedagógico como el concepto de transmisión, conocimiento e incluso con la propia noción de campo disciplinar, arriesgando que el propio acto de irreverencia es una forma de habilitarnos, de permitirnos decir sin “experticia” pero no sin saber. Todos somos extranjeros en el campo de la pedagogía y extranjeros en el campo del otro. Pero esta extranjería no es un problema a resolver sino la posibilidad misma de *pensar entre las disciplinas*, y como señalan Deleuze y Guattari (1992) de instalar la lógica del “y”.

Fueron estas inquietudes y deseos comunes por el mejoramiento de un *dar clases en la Universidad* los que propiciaron el encuentro y la configuración de un espacio mestizo, los que precedieron la constitución de un espacio formal dentro de una red *transuniversitaria* y no al revés. Es decir, la red rizomática fue la que precedió a la red *transuniversitaria*. Debíamos construir un afuera de los cubículos de las disciplinas con el que agenciar en lo heterogéneo una preocupación común. Un afuera de las individualidades, un afuera de los trayectos particulares, para alcanzar cierta intensidad *maquínica*.

EL AZAR DE UN ENCUENTRO, UN PROBLEMA EN COMÚN Y LA DECISIÓN DE JUNTARNOS

En el año 2012 Soledad Nívoli aterriza en la UNGS y comienza a compartir con nosotras una de las oficinas-cubículos del IDH. Nos comenta de qué trata su trabajo y nosotras le contamos de qué va el nuestro. Nos cuenta sobre el trabajo que venía realizando en la UNR con los estudiantes de la carrera de Psicología, con Bachelard como autor de referencia, para pensar en mejorar las prácticas de enseñanza. Por nuestra parte, le comentamos que compartíamos esa misma inquietud, y que lo hacíamos con los estudiantes del Profesorado de Filosofía, teniendo a Rancière como uno de nuestros referentes a partir del cual potenciábamos el pensamiento. De este modo, el primer lazo fue la similitud en cuanto a las preocupaciones por las prácticas docentes, pero mentiríamos si dijéramos que ese fue el nexo de este trabajo conjunto. Hoy podemos decir que esa fue más bien la excusa perfecta para pensar juntas.

En el año 2013 Soledad nos invita a participar en la IV Jornada de Formación *para* alumnos-ayudantes que venía organizando desde hacía algunos años en la UNR, para que “expliquemos” (valga la paradoja) a Rancière, nosotras aceptamos señalando que

nuestra intención no sería explicar sino compartir con el grupo lo que considerábamos eran algunas de las ideas más potentes del filósofo. La jornada termina siendo muy interesante, pues su contenido, pero más significativamente su formato, había derivado en un interesante conversatorio a propósito de nuestras prácticas de enseñanza y cómo ellas suelen derivar en la jerarquización de las inteligencias. Esa reflexión despuntó el tema y el problema de las siguientes jornadas, las cuales decidimos realizar, esta vez, en la UNGS y oficiar de anfitrionas.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS PARA INTERROGAR LA LEGITIMIDAD DEL SABER Y EL HACER DOCENTE

En el año 2014, realizamos las “V Jornadas de Formación” en el campus de la UNGS. En esa oportunidad el tema de la jornada fue “Encuentros y desencuentros: el problema de la legitimidad del saber en la práctica docente a partir de los aportes de Bachelard y Rancière”. La intención era poder pensar en torno a algunos aspectos relacionados con el problema de la legitimidad de los saberes docentes, cómo se construía esa legitimidad y qué efectos tenía en la enseñanza. Esto lo haríamos, una vez más, llevando algunos aportes teóricos de Gastón Bachelard y Jacques Rancière para que mediaran en la reflexión. Así, nos propusimos plantear ejemplos concretos en los cuales se pudieran reconocer las propuestas específicas, alcances y limitaciones de cada uno de los autores, pero siempre vinculándolos con la propia práctica docente. La intención era establecer discusiones y polémicas, encuentros y desencuentros que nos permitieran generar propuestas de nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje.

A diferencia de las jornadas anteriores, en esta oportunidad se propuso previamente, que cada participante fuera con un breve escrito para compartir y en torno a los cuales conformar pequeños grupos de discusión. Intentando ir más allá de la mera lectura de los escritos, la propuesta era que trabajáramos entre los escritos y que pudiéramos encontrar entre ellos sus puntos de encuentros y desencuentros.

Además de provocar profundas, novedosas y alentadoras problematizaciones acerca de la temática propuesta, en esa oportunidad se generó parte del tema de las jornadas del próximo año, la propuesta de una posible publicación de los trabajos y la ampliación del grupo mediante la incorporación de lxs compañerxs de la carrera de medicina de la UNINORTE de Pedro Juan Caballero.

DE ARGENTINA A PARAGUAY POR LOS CAMINOS DE LA SENSIBILIDAD

El tema de las Jornadas del año 2015 resultó de la confluencia entre algunas ideas que se habían generado en las Jornadas anteriores y algunas propuestas que nos acercaron los compañeros desde Paraguay. En 2014 habíamos acordado realizar las Jornadas del 2015 en Pedro Juan Caballero. Pero por limitaciones económicas que nos impedían viajar, resolvimos realizarlas en Rosario y posponer el viaje a Paraguay para el año siguiente. Con el fin de hacer frente a esas limitaciones económicas, preparamos y presentamos un proyecto a la convocatoria de Redes Interuniversitarias de la Subsecretaría de Políticas Públicas.

En las VI Jornadas de Formación que se llevaron a cabo en la UNR, nos reunimos felizmente con varios nuevos participantes y el tema propuesto en torno al cual reflexionar fue el “Dolor y el sufrimiento en la práctica docente: entre subjetividades, corporalidades, espacialidades y temporalidades. Y su inscripción en el arte”.

Considerando que la escena pedagógica tiene lugar en el contexto de una multiplicidad de otras escenas y experiencias, y teniendo en cuenta, además, que en ella se despliegan subjetividades, corporalidades, espacialidades y temporalidades que se van construyendo constantemente entre lo que hay y lo que puede haber; la reflexión acerca del acto pedagógico que tiene como objetivo la formación de profesionales, nos llevó a preguntarnos cuestiones tales como: ¿Es posible afirmar que en el acto pedagógico se ha tendido a un desplazamiento del cuerpo, a pesar del cuerpo, en favor de una valoración exclusiva de cierta intelectualidad? Si es así ¿qué consecuencias se desprenden de ello? ¿De qué maneras se tematizan en la práctica docente el dolor y el sufrimiento? ¿Requiere sólo pensarlas como cuestiones con las que el futuro profesional deberá lidiar? ¿O requiere también pensar el modo en que se despliegan estas cuestiones/experiencias en el mismo acto pedagógico? Dicho de otro modo: ¿requiere también pensar qué hay de dolor y de sufrimiento en la práctica docente en sí misma? En todo caso, ¿Cuáles son las complejidades que se presentan ante el hecho de tener que enseñar a otros ‘teóricamente’, ‘objetivamente’ o ‘metodológicamente’, cuestiones relacionadas con una multiplicidad de subjetividades, corporalidades, espacialidades y temporalidades que están atravesadas por la sensibilidad?

A partir de estas reflexiones, algunas de nuestras intenciones eran (son) poder proponer alternativas pedagógicas locales con miras a experimentar diferentes tipos de relaciones entre

el mundo del saber, el mundo de la profesión y el mundo de la sensibilidad. En torno a estas cuestiones nos propusimos seguir trabajando durante el año 2016.

Puesto que en diciembre de 2015 finalmente fue aprobado el proyecto que presentamos a la convocatoria de Redes Interuniversitarias de la Subsecretaria de Políticas Públicas, el trabajo programado para el 2016 se inscribe en el marco de las actividades pautadas en dicho proyecto. Entre éstas, un primer encuentro en Rosario, un segundo encuentro en Paraguay y un último encuentro como cierre del proyecto en Los Polvorines; además la publicación de un libro co-editado entre la UNGS y la UNR y la preparación de una publicación web que dé cuenta del trabajo desarrollado hasta el momento.

DESAFÍOS QUE NOS PLANTEA UN PENSAMIENTO RE-FLEXIVO DE LA UNIVERSIDAD

Estos sucesivos encuentros e intercambio de experiencias en las jornadas *trans*universitarias nos dio la posibilidad de construir un espacio de pensamiento colectivo, sujeto a un problema en común, pero principalmente a un deseo puesto en marcha cuyo *agenciamiento* derivó en la puesta en marcha del proyecto mismo y no a la inversa.

Ahora bien, el desarrollo del proyecto ha dependido y se ha sostenido exclusivamente de ese deseo, voluntad y recursos materiales de cada uno de los participantes. Sin ese deseo y voluntad, efectivamente, esto no se sostendría en el tiempo. Pero sin los recursos materiales, económicos y apoyo institucional necesario, considerando que se trata del encuentro cara a cara, cuerpo a cuerpo, de cada vez más participantes que pertenecemos a varias instituciones, ancladas en cierta lejanía territorial una de otra, mantener en movimiento el proyecto se torna más complejo.

Y aquí quisiéramos mencionar una cuestión que excede a este proyecto, pues tiene que ver con una compleja lógica institucional. Es realmente difícil acceder, dentro de la Universidad, al reconocimiento, apoyo institucional y recursos materiales necesarios para llevar a cabo un proyecto cuando se ocupa un lugar marginal, cuando no se tiene un lugar jerárquico con categoría "tal o cual", cuando una no es el Señor, Doctor, Investigador, Profesor "tal o cual" que dirige un proyecto y maneja los recursos asignados para el mismo. Por lo tanto, o una comienza a convertirse en una experta buscadora de recursos y financiamientos externos o pone toda la potencia de un proyecto bajo la dirección del tal Señor, Doctor, Investigador. Lo que queremos señalar es que estas cuestiones son un desafío para el proyecto que hemos emprendido, pero sobre todo, deberían transformarse

en un problema y desafío a enfrentar para cualquier pensamiento acerca de la Universidad que se considere crítico, *re-flexivo* y apueste por su transformación. Puesto que aquí, una vez más, se trata de jerarquías, de hábitos y costumbres que refuerzan los procesos de jerarquización y reproducen las desigualdades.

Finalmente, no quisiéramos dejar de, por lo menos, señalar otros dos desafíos que a este proyecto se le han presentado y que nos reclama continuar pensando en ello. Por un lado, puesto que se trata de un trabajo que a algunos nos involucra desde la especificidad de nuestro país y a otros desde el vecino país paraguayo, resulta necesario pensar en el contexto de esas especificidades políticas, sociales, económicas y territoriales. Puesto que no es lo mismo, por ejemplo, hablar de la democratización y el derecho al acceso a la educación superior en Argentina, que hacerlo pensado en un país como Paraguay, donde el acceso a la educación superior gratuita es sólo para una minoría. Por otro lado, *re-flexionar* acerca de la formación y la práctica docente y profesional nos reclama necesariamente observar las especificidades territoriales para pensar de manera situada las diferentes dificultades que se presentan para el desarrollo y el ejercicio efectivo de cada una de las prácticas profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Deleuze, G., y Guattari, F. (2004) El Anti Edipo, trad. Francisco Monge, Barcelona, Paidós.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1994) Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia, trad. José Vázquez Pérez, Valencia, Pre-textos.

Rancière, J. (2005) El inconsciente estético. Buenos Aires, Del estante.

Prácticas en espacios no escolarizados: nuevos desafíos en el proceso de formación del profesorado y licenciatura en Educación Inicial

- ❖ **NORA ROS** | nora.ros@live.com
- ❖ **ROSANA CORRADO** | rosana_corrado@yahoo.com.ar
- ❖ **GRACIELA CARPINACCI** | gachicarpi@gmail.com.ar
- ❖ **ADRIANA LORA** | adrianalora25@gmail.com
- ❖ **MARISEL CARICATO** | caricatomarisel@gmail.com
- ❖ **NANCY IANNONE** | nancyiannone@yahoo.com.ar
- ❖ **JOSEFINA VILLAMAÑE** | josefinavillamae@yahoo.com.ar
- ❖ **MARIELA ACOSTA** | acostamarielaandrea@yahoo.com.ar

Facultad Ciencias Humanas Profesorado y Licenciatura en el Nivel Inicial | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

RESUMEN

Durante mucho tiempo los graduados de la carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pensaban su futura labor sólo como docentes dentro de una sala de Jardín Maternal o Jardín de Infantes, pero hoy, puede decirse que la mirada sobre esos horizontes se amplió. Este cambio se dio, en buena medida, a partir de la problematización de un grupo de formadores sobre los posibles lugares de inserción profesional de los futuros docentes de Nivel Inicial, y se lleva adelante desde una formación que presenta un recorrido curricular con diversidad de prácticas pre-profesionales. Se reconoce, que existen otros espacios no escolarizados, donde se realizan diversas actividades de las cuales participan niños y que esa realidad exige la participación de un profesional de la educación infantil.

INTRODUCCIÓN

El Plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial se reformuló e implementó en el año 2005 y aún sigue vigente¹²⁶. El mismo está estructurado en cuatro áreas definidas en función de los contenidos de las asignaturas y los aspectos de la formación para la adquisición de competencias implicadas en la práctica profesional:

- *De la Formación General*: incluye las asignaturas, sin fines directos de enseñanza, destinadas a brindar a los alumnos un marco general adecuado para su formación cultural que les permita acceder a elementos de conceptualización básicos.

- *De la Formación Teórico-Instrumental*: incluye todas las asignaturas destinadas a la formación del profesional de la educación de la primera infancia, y que están directamente relacionadas con el proceso de mediación pedagógica.

- *De la Formación Didáctica-disciplinar*: incluye aquellas asignaturas relacionadas con los contenidos disciplinares de las áreas específicas, y el tratamiento de los procesos de “transposición” didáctica.

- *De las Prácticas Educativas*: incluye las asignaturas dirigidas a la práctica profesional supervisada. Abarca las observaciones, acompañamientos y residencias en instituciones de educación Inicial. Ciclo Jardín Maternal, ciclo Jardín de Infantes y en otras instituciones destinadas a la atención de la primera infancia, incluidas las de Educación Especial. (Plan de estudios de Educación Inicial, FCH-UNCPBA, 2005).

Cabe destacar que nuestra carrera de grado contempla en el curriculum una duración de cuatro años, y establece un total de 34 asignaturas obligatorias, organizadas en las mencionadas áreas curriculares, todas con modalidad de cursada presencial.

Ahora bien, en relación al Área de Prácticas Educativas los alumnos se incorporan curricularmente a las prácticas educativas en territorio desde el segundo cuatrimestre del segundo año del Profesorado con la materia denominada Prácticas Educativas I (Observaciones), en el tercer año cursan la materia anual Prácticas Educativas II (Acompañamiento); y en el cuarto año, también con carácter anual, cursan Prácticas Educativas III (Residencia) junto a Prácticas en Nivel Superior.

¹²⁶ En la actualidad, el Plan de estudios está siendo revisado, en proceso de reformulación. Se acuerda en la conformación de cuatro campos de formación: general, pedagógico, específico y de la práctica.

En estos trayectos los estudiantes transitan por:

-Espacios de prácticas escolarizadas (Primero y segundo ciclo del Nivel Inicial). Instituciones de educación pública de gestión estatal y privado (urbano y rural). También se incluye las prácticas en la modalidad especial.

-Espacio de prácticas en Educación Superior (Universitaria y Terciario).

-Espacios de prácticas no escolarizadas (Aprendizaje en servicio; prácticas socio-educativas y socio- comunitarias). Se realizan en otros ámbitos tales como, comedores, bibliotecas, hogares convivenciales, en los cuales habitan niños y se ocupan de las infancias.

Se sostiene el carácter de “eje articulador” del Área de Prácticas ya que atraviesa e interacciona con las otras áreas del Plan de Estudios vigente -Formación General, Teórico-instrumental y Didáctica-disciplinar-. Nótese que este programa curricular intenta introducir temprana, sistemática y gradualmente a los estudiantes en el ejercicio de las prácticas que formarán parte de su futuro quehacer profesional.

Al mismo tiempo, pretende superar o “desterrar” el modelo tradicional de enseñanza - basado en la transmisión de contenidos- por modalidades de enseñanza, estrategias y principios pedagógicos que buscan la construcción y apropiación del conocimiento. Esto supone que el futuro graduado debe poseer desde los inicios de su formación los instrumentos teóricos-conceptuales y metodológicos que le permitan conocer y abordar de manera integradora las principales problemáticas que incumben a la Educación Inicial, especialmente en la Argentina, sin desconocer las tendencias y la situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto internacional.

Tal como plantean diversos autores, es pertinente diferenciar las prácticas profesionales que desarrollan los docentes en diversos contextos institucionales y las prácticas en tanto espacio curricular de la formación inicial. Es en esta última, donde buscamos generar las condiciones de aprendizaje de la práctica profesional a partir de una inserción gradual y sistemática en el trayecto formativo de los estudiantes. Desde nuestra propuesta de trabajo retomamos la noción *de trayecto de la práctica* caracterizándola como una configuración compleja, conformada por una trama de interrelaciones atravesada por múltiples demandas, propias de cada contexto social e institucional particular. (Candia, 2008).

Entendemos que es necesario ofrecer a los practicantes diversidad de experiencias formativas y de inserción en distintas instituciones, que les permitan ir ampliando en el tiempo, el sentido de su profesionalidad.

Este contexto es el que lleva a revisar el accionar del docente de Nivel Inicial, que tradicionalmente se desarrolló dentro del sistema educativo, y por lo tanto su formación práctica se pensaba y se realizaba sólo en ese ámbito. Como mencionamos, hoy ese horizonte formativo se amplió. Existen otros espacios -sociedades de fomento, comedores, bibliotecas, ludotecas, hogares de niños, entre otros- contemplados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, donde se realizan actividades educativas que tienen como destinatarios niños, en algunos casos, vulnerables, en “situación de riesgo” y que creemos deben ser conocidos por los futuros profesionales de Educación Inicial, como parte de su formación curricular dentro de la categoría prácticas aprendizaje-servicio o prácticas no escolarizadas. (Ros et al., 2011; 2012; Carpinacci et al., 2014)

PRÁCTICAS NO ESCOLARIZADAS: DIVERSAS PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

En nuestro caso, las prácticas en espacios no escolarizados, tienen una trayectoria en la formación del profesorado de más de diez años. Las mismas comenzaron a trabajarse en 2004, y fueron evolucionando, tanto en su desarrollo e implementación como en su concepción teórica.

En un primer momento, se plasmaron sólo a través de Proyectos de Extensión y bajo la categoría de “prácticas solidarias aprendizaje- servicio”, entendiéndolas como el “servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (Tapia, 2001)

La primera experiencia pedagógica (alternativa) se concretó a través del Proyecto de Extensión y Transferencia: “Prácticas socio-educativas en los barrios de la ciudad de Tandil”¹²⁷ que presentó dos líneas de trabajo, la Línea a) Necesidades educativas en contexto de

¹²⁷ Premiado en 2006 con el Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En 2009 destacado con Financiamiento por el Programa Voluntariado Universitario, SPU MECyT. En 2009 y 2011 destacado con financiamiento dentro del Programa “La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en su articulación con el sector socio- productivo, cultural nacional, regional e internacional”

vulnerabilidad social: Proyecto Talleres Socioeducativos en los Barrios de la Ciudad de Tandil cuyo objetivo apuntó a la formación e integración de niños y familias en vulnerabilidad social. En el mismo, alumnos, docentes y graduados trabajaron conjuntamente con diversas instituciones de la ciudad de Tandil: Período 2004-2006 en Asociación Amigos de la Cocina Solidaria “Ña Amanda”, (ONG 3989) y Período 2007-2010 en el Centro Comunitario Nuestra Señora de la Paz, Asociación Civil Rincón Solidario- MP 16470 Leg. 1/86425. En el año 2012, en la Biblioteca Domingo Faustino Sarmiento del Barrio de Villa Italia. A partir de 2013 con el Proyecto *Infancias en Juego*, en dos Hogares convivenciales para niños de la ciudad de Tandil.

En todos estos espacios se optó por una propuesta de encuentros bajo la metodología de taller, por considerar que los mismos representan un dispositivo de trabajo con y en grupos que cuentan con objetivos comunes preestablecidos. En donde se establece una relación dialógica de saberes y experiencias, con activa participación de los integrantes para la construcción colectiva de aprendizajes. Conjugando teoría y práctica en un “aprender haciendo” y un “hacer aprendiendo”. El taller en la concepción metodológica de la educación popular se caracteriza por ser un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas en relación con la situación y experiencia vivenciada en el punto de partida.

Las acciones propiciadas desde el proyecto apuntaron a los requerimientos de las instituciones: la educación e integración de niños en situación de vulnerabilidad. A su vez, se realizó la formación de recursos humanos, propios de cada institución, en cuanto a brindarle algunas estrategias de intervención para la sustentabilidad de los espacios generados.

En cuanto a la línea b) Necesidades educativas en contextos especiales, el Proyecto tuvo como objetivos primordiales tender redes interinstitucionales que ayuden a potenciar los recursos disponibles, repensar el sentido de nuestra profesión y afianzar el compromiso social de la Universidad.

Las experiencias pedagógicas se realizaron a partir del 2008, con la Asociación Ayuda al No vidente (APRONOVID) de Tandil, con la Biblioteca Braile de la ciudad de La Plata, con la Escuela de Educación Especial N° 501 y con el Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) de la ciudad de Tandil. Como resultado y producción del mismo, podemos decir que se

realizó la "Colección Cuentos infantiles para escuchar e imaginar", compuesta por 10 CDs. La grabación de la lectura de los cuentos y relatos seleccionados estuvo a cargo de 10 alumnas bajo la supervisión de 6 docentes, y con el apoyo de los técnicos del Laboratorio de idiomas de nuestra universidad.

Esta producción se donó a la Escuela Especial N°501. Posteriormente, en 2011 y 2012, Profesionales de la Escuela especial y del Centro ATDI participaron de las Jornadas "Diversas miradas sobre la Infancia" organizadas desde el proyecto de extensión perteneciente a nuestra carrera de Educación Inicial, con el aval de la Secretaría de Extensión y Transferencia de la FCH, UNCPBA.

Ahora bien, en cuanto a la curricularización de este tipo de prácticas, nos enfrentamos desde un principio al desafío de encuadrarlas dentro de un corpus teórico, y entonces, elaboramos diferentes proyectos de investigación que nos permitieron profundizar sobre la temática. En el rastreo teórico y estado de la cuestión, encontramos que la denominación más generalizada en distintos ámbitos educativos, era la de "prácticas no formales" o "prácticas en espacios no formales"; sin embargo, no coincidimos particularmente con esa concepción. Es decir, consideramos que los espacios donde desarrollamos este tipo de prácticas - comedores, bibliotecas, hogares de niños, entre otros- poseen formalidad, ya que son organizaciones e instituciones reconocidas, con formas de trabajo y funcionamiento específicas, espacios físicos, horarios, personal, normativas y modos de comunicación, entre otros.

En este sentido, advertimos que estas prácticas sustentan una intencionalidad educativa y el compromiso de nuestro trabajo en equipo. De este modo, adoptamos el término "prácticas en espacios no escolarizados", para diferenciarlas del término "prácticas no formales".

Como anticipamos, actualmente el plan de estudios cuenta con un espacio para estas prácticas no escolarizadas, al interior de la asignatura Prácticas Educativas en el Nivel Inicial III, implementadas en el tercer año de la carrera, cuando las alumnas ya cuentan con una experiencia previa de prácticas en instituciones escolares; algunos conocimientos didáctico-disciplinares y de formación teórica. Las mismas han permitido que las estudiantes, además de las experiencias vivenciadas a partir de los Proyectos de extensión, realicen prácticas pre-profesionales en otros contextos. De este modo, en el año 2013 concurren a la Ludoteca Municipal, en el 2014 al Centro Social y Cultural "La Vía" y en el 2015, al Hospital de Niños de Tandil "Dr. Debilio Blanco Villegas".

Como aporte diferenciado de estas prácticas no escolarizadas en la formación inicial de las futuras docentes, podemos decir que al desarrollarse en diversos ámbitos y situaciones, su puesta en marcha implica la generación de condiciones para que los estudiantes y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los lleve a comprometerse con experiencias significativas que trascienden las prácticas escolares y el aula universitaria. En efecto, estas organizaciones poseen otro tipo de gestión; se trata de un trabajo interdisciplinar, en equipo, que contempla los requerimientos de cada institución con la cual se va a trabajar, donde los practicantes concurren en pequeños grupos, de tres o cuatro integrantes, siempre acompañadas por un docente, con una frecuencia semanal de aproximadamente dos horas. Esta formación abarca la participación en distintos contextos y realidades situadas, e incluye en su repertorio aquellos sectores sociales vulnerables.

Las propuestas que se desarrollan -juegos, talleres de música, plástica, expresión corporal, dramatizaciones, títeres, lectura de cuentos, entre otras- parten de la escucha atenta de los requerimientos de los niños, pero siempre poseen intencionalidad pedagógica y el respeto al derecho del niño a la educación. Cada experiencia supone un proceso, un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando diversos pensamientos, conocimientos y prácticas.

Aunque, en ocasiones el tiempo “objetivo” destinado para el desarrollo de estas prácticas situadas resulta escaso, se intenta problematizar, acompañar e interpelar a los estudiantes durante este proceso, conjuntamente con otros profesores de la carrera, con el compromiso de continuar colaborando en la formación del Profesorado de Educación Inicial y apuntando a la búsqueda de un nuevo lugar de inserción laboral, que creemos, aún invisibilizado.

Consideramos a los espacios no escolarizados profesionalizantes por presentar un desafío constante tanto para docentes como alumnos, ya que en los mismos, se atienden grupos de niños de edades heterogéneas, se visibilizan diferentes ambientes y lugares donde habitan las infancias, muchas veces lejanos a nuestra realidad cotidiana. A menudo, se evidencian conflictos y problemáticas que animan a implementar diversos modos de intervención. Este recorrido tiene especial relevancia porque se propone proveer otros aportes para la redefinición de un perfil docente.

Además, en la recuperación de los relatos de los estudiantes y en las reflexiones áulicas, aparece la necesidad de otros saberes y conocimientos específicos que muchas veces son brindados desde las instituciones en las que se practica y otros, que intentan ser aportados

desde la formación. Hay temas y problemas que luego son abordados en trabajos de tesis, y esto les permite a los alumnos avanzados construir nuevas herramientas teóricas, referentes conceptuales y estrategias metodológicas. Así, la currícula cambia en la medida que se modifican las reglas sobre las que se constituye; al variar los principios y los procedimientos que rigen la selección del conocimiento considerado como válido, también varían las formas de su transmisión, los mecanismos y criterios para su valoración.

En cuanto a la evaluación, podemos decir que estas prácticas conllevan una evaluación formativa y en proceso, que entre sus dispositivos y estrategias didácticas utiliza el registro escrito y audiovisual, para el análisis, problematización y reflexión.

A MODO DE CIERRE

Nuestro trabajo no sólo intenta comprender, la situación actual de la formación docente del Profesorado en Educación Inicial, sino también ampliar la mirada en torno a las infancias y los espacios de futura inserción laboral y profesional. Se pretende recuperar los contextos no escolarizados desde una mirada pedagógica, en un proceso público y cooperativo donde profesores, alumnos avanzados y recientes graduados, se involucren en el cambio, con una visión política de la educación. Se trata de rescatar la experiencia en la formación del profesorado desde una reflexión que permita rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas. (Edelstein, G., 2003).

Consideramos que los nuevos profesionales deben contar con diversos conocimientos, competencias y herramientas metodológicas que les permitan asumir distintas funciones, para perfilar su práctica profesional en consonancia con las circunstancias que tienen lugar en los contextos socio-culturales actuales. Esto sólo es posible a través de un trabajo que desde la formación brinde espacios de reflexión y participación dialógica con otros, en diversos ámbitos y realidades situadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Anijovic, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Candia, M. (2008). "El trayecto de la práctica como configuración compleja". *Revista Novedades Educativas*, N° 215, año 20, noviembre, Buenos Aires.
- Carpinacci, Graciela; Corrado Rosana, Lora, Adriana y Ros, Nora (2014) "Transformaciones en las prácticas educativas del profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA". VI Congreso Internacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades del grupo Montevideo y las I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe, "La Universidad en diálogo con la comunidad. Construyendo una institución en contexto." Rosario, 16 al 19 de septiembre de 2014, Universidad Nacional de Rosario.
- Corrado, R., Caricato, M., Carpinacci, G. (2015) "Residencias en el Nivel Inicial: Una experiencia de aprendizaje colaborativo entre los sujetos involucrados en las prácticas docentes. 4tas. Jornadas Regionales de Prácticas y Residencias, "Punto de articulación entre la formación de grado y el mundo laboral". Bahía Blanca, 26 al 28 de agosto de 2015, Escuela Normal Superior, Universidad del Sur.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G. E. (2003) "Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes." *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, N° 33.
- Edelstein, G. E. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, *Cuestiones de Educación*.
- Litwin, E. (2006) "Currículo universitario. Debates y perspectivas", Conferencia dictada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/curriculo-universitario-debates-y-perspectivas>.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Llovet, V. (2009) "La Infancia, entre el derecho y la política". Curso de posgrado "Educación Inicial y primera infancia". FLACSO. Argentina.

Menghini, R. y Negrín, M. (comp.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Ediuns.

Ros, N., Lora, A., Iannone, N. y Carpinacci, G. (2011) "La formación del docente de Nivel Inicial: entre la tradición y la transformación". VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, 12 al 14 de mayo de 2011, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ros, N., Lora, A. y Carpinacci G. (2012) "Currículum y prácticas socioeducativas en la formación del Profesorado en Educación Inicial". V Congreso Nacional de Extensión Universitaria. "Sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable." Universidad Nacional de Córdoba, 10 al 12 de septiembre de 2012 Rev ExT.

Tapia, M.N (2001) *Programa Nacional Escuela y Comunidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Torres R.M (2001) *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. UNESCO.

Wegsman, S. (2005) "Desafíos pendientes para las prácticas de ampliación de derechos de niñas, niños y adolescentes" En *Niños, menores e infancias*, La Plata: Instituto de Derecho del Niño Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

Zelmanovich, P. (2007) "Decir infancia, una historia de cambios." En *Infancia, escuela y subjetividad*. Diplomatura de Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Buenos Aires: FLACSO.

La enseñanza de la prevención y promoción de la salud en el contexto de la formación de profesores y licenciados en educación física

- ❖ **GABRIEL TARDUCCI** | gtarducci@hotmail.com
- ❖ **SOFÍA GÁRGANO** | gargano.sofia@gmail.com
- ❖ **AGUSTINA GANDINI** | agusgandini11@gmail.com
- ❖ **AMALIA PAGANINI** | elmer1963@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo relata la experiencia pedagógica recogida durante 10 años de desarrollo de un seminario de pregrado en la formación de los profesores y licenciados en Educación Física de la UNLP. El espacio formativo se creó con el fin de fortalecer la formación teórica y práctica en áreas no tradicionalmente ligadas a la Educación Física como disciplina. Su creación vino a complementar aspectos formativos que tienen que ver con la esencia de la profesión pero que los planes de estudios vigentes no habían contemplado suficientemente.

Para comprender la dimensión que adquirió este seminario es necesario contar desde qué perspectiva teórica se basa y qué productos y resultados se obtuvieron luego de esos años.

LA SALUD COMO CONCEPTO INTEGRAL

El concepto moderno de salud se hizo masivo luego de la segunda guerra mundial, lo cual ha generado que se haya asociado tradicionalmente a la medicina y a los sistemas sanitarios con el objetivo puesto en el tratamiento y atención de enfermedades y/o discapacidades. En este sentido, la salud se conceptualiza como la ausencia de enfermedad o discapacidad, y se otorga la responsabilidad de promover y mantener la salud al área de la medicina.

Sin embargo, con el correr de las décadas y a partir de cambios sociales, culturales, económicos y políticos, el concepto de salud se fue modificando. La definición actual cobra vigencia a partir de que organismos internacionales comenzaron a plantear la necesidad de una acción urgente por parte de los gobiernos, el personal sanitario y la comunidad mundial para proteger y promover la salud de todos los pueblos del mundo (Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, 1978). Esta definición expresa que la salud es el "estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no solamente la ausencia de enfermedad o afección" (OMS, 1948). Esta definición le otorga una mirada multidimensional a la salud, lo cual la convierte en una problemática social. Como problemática social que es, todos los actores sociales tienen un rol que jugar en ese proceso. Como es el "completo bienestar" y no "solo la ausencia de enfermedad", significa que las personas pueden haber perdido la salud, sin necesariamente estar enfermas. Y hoy se sabe que muchas personas, si no la mayoría, están en ese estado intermedio que no es "salud plena" ni "enfermedad".

En este contexto, "la promoción de la salud comprende los esfuerzos por aumentar los aspectos positivos de la salud (bienestar) y prevenir los aspectos negativos (enfermedad, lesión, discapacidad o fenómeno no deseado)"(Downie, 1990). Por tanto, desde una perspectiva social, la salud es promovida por diferentes instituciones, asociaciones y profesionales de diversos campos, con el fin abordar esta problemática de forma colectiva e integral.

Este enfoque fue reforzado con el estudio que se realizó en el año 1974 por el entonces Ministro de Sanidad de Canadá Lalonde, quien analizó los factores que influían en la salud de la comunidad, llegando a la conclusión de que la salud estaba determinada por la interacción de cuatro dimensiones: La biología humana, el medio ambiente, el estilo de vida, y el sistema de asistencia sanitaria. De los cuatro, comprobó que el que afectaba más directamente a la salud pública, era el estilo de vida (Lalonde, 1981). Por tanto, la salud excede largamente el quehacer médico.

LA SALUD NO ES UN PROBLEMA MÉDICO, LA SALUD ES UN PROBLEMA SOCIAL

El estilo de vida se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales.

El estilo de vida actual está determinado entre otros factores, por el consumo habitual de alimentos, el patrón de actividad física y el consumo de tabaco y otras drogas. Este conjunto de conductas influye directamente sobre el bienestar, el rendimiento general y la salud. En este contexto, la OMS adoptó en mayo de 2004 “la Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud”, reconociendo la oportunidad que representan la mejora de la dieta y la promoción de la actividad física como estrategia eficaz para reducir sustancialmente la carga de morbilidad y la mortalidad a nivel mundial (OMS 2004).

La actividad física debe ser entendida como una experiencia personal y una práctica sociocultural y no ser reducida a la tradicional concepción biológica, y su relación con la salud no debe limitarse a la mirada sanitarista, vinculada con fines terapéuticos y preventivos, sino que debe permitir una visión global que incluya al bienestar personal, social y espiritual. Según Devís (Devís, 2000) la actividad física podría ser definida como “cualquier movimiento corporal intencionado que se realiza con los músculos esqueléticos, resulta en un gasto de energía y en una experiencia personal, y nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea”. Por lo tanto, por medio de la actividad física se busca aumentar el bienestar, contribuir al desarrollo personal y social, y mejorar la calidad de vida independientemente de su utilidad para la rehabilitación o prevención de las enfermedades o lesiones.

CAMBIAR PARADIGMAS

Como se mencionó anteriormente, la salud y, por tanto, la calidad de vida están condicionadas por los hábitos y estilos de vida de la población. Para hacer frente a los estilos de vida que perjudican la salud, las políticas tradicionalmente estuvieron dirigidas a mejorar los hábitos nutricionales, lo que generó que se descuiden otros aspectos del estilo de vida que también influyen en la pérdida de la salud. Una de las explicaciones de las enfermedades de la modernidad es que existe un desfasaje entre el ser biológico y el ser cultural, lo que significa que, si bien la estructura y función del ser humano no se han modificado en el transcurso de miles de años, la cultura, incluida la tecnología, han evolucionado de manera constante y en especial en los últimos decenios. En una mirada rápida se podría decir que hace miles de años éramos cazadores recolectores, hace cientos de años comenzó la industrialización y hace sólo unas décadas la tecnología cambió radicalmente, generando una amplia modificación en el estilo de vida, reduciendo al mínimo la necesidad de movimiento corporal.

Por todo ello, no deberían limitarse las causas de las enfermedades actuales a la mala alimentación, como ha sucedido mayormente dando lugar al “paradigma nutricional”.

Según la evidencia científica actual este paradigma debería ser revisado. En la última década se reconoció que el insuficiente gasto de energía es un concepto clave en relación con el riesgo de desarrollar enfermedades. El gasto de energía sería, entonces, un factor protector de la salud de primer orden (Tarducci, 2010; Tarducci 2013).

SEMINARIO DE PRESCRIPCIÓN Y PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En este contexto, se propuso en el año 2004 la creación de un seminario optativo para alumnos del profesorado y licenciatura en Educación Física que abordara estas temáticas desde un punto de vista dinámico y actualizado.

FUNDAMENTOS PRESENTADOS PARA LA CREACIÓN DEL SEMINARIO DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD

En el presente, nuestro país como el resto de Latinoamérica, atraviesa una transición epidemiológica que implica un rápido incremento de los problemas ligados a la mala alimentación y un estilo de vida poco activo. Todo ello conforma un cuadro de situación que de no revertirse supondrá un grave peligro para la población general y en especial los sectores más vulnerables e históricamente marginados. En efecto, se comprueba que aun cuando se puede pensar lo contrario, son los sectores de menores recursos los que sufren más profundamente las consecuencias del cambio de hábitos y estilos de vida caracterizados por el exceso en la ingesta de macronutrientes y energía por un lado, y la falta de actividad física por el otro. Esto además, condiciona profundamente las potencialidades de educabilidad, desarrollo, crecimiento y socialización.

Como fue mencionado más arriba, la Estrategia mundial de la OMS otorga un rol preponderante a la Educación Física y entre otras cosas, sugiere que se implementen clases de educación física escolar todos los días de la semana. La Organización Panamericana de la Salud a su vez, incluye entre sus asesores a profesores en Educación Física y conforma grupos de trabajo multidisciplinarios con la activa participación de estos profesionales con el fin de combatir los ingentes costos en vidas y discapacidades que provoca un estilo de vida sedentario y hábitos poco saludables.

En nuestro país existen grupos que incluyen a profesores en sus equipos de trabajo y en algunos casos, estos profesionales integran proyectos internacionales de investigación.

En este marco la Universidad debe asegurar la capacitación de personal idóneo para la realización de tan importante tarea y contribuir a la formación de recursos humanos aptos para la creación de nuevos conocimientos en el contexto de un sistema científico nacional que permita el acceso a nuevos saberes y mejore las prácticas cotidianas.

La actividad física es parte fundamental del campo disciplinar del profesor en Educación Física. La Universidad Nacional de La Plata tiene un rol pionero en la formación de profesionales de la Educación Física en el marco de la Universidad pública, marcando líneas de acción claras en cada una de las tendencias que fue adoptando la disciplina desde sus primeros pasos como carrera universitaria. Por ello es necesario que nuevamente, la Facultad de Humanidades, a través del Departamento de Educación Física se ponga al frente de las nuevas tendencias del conocimiento y las necesidades de la sociedad del siglo XXI creando un espacio curricular que contemple esta problemática y de respuesta a los problemas sociales ligados a la falta de actividad física para la salud.

ANTECEDENTES DE LA CREACIÓN DEL SEMINARIO

Inicialmente, el HCA desestimó la implementación del Seminario basando su criterio en la tradicional visión de que la “salud” es un problema médico y por tanto, se debe abordar desde la facultad de medicina. Luego de algunos debates, se comprendió que la salud lejos de ser un problema médico es un problema social como ya se expresó anteriormente. Y finalmente, a fines del año 2005 se aprobó la asignatura “Promoción y prescripción de actividad física para la salud”. Desde esa fecha más de setecientos alumnos han optado por cursarla y muchos de ellos definieron su área de trabajo ligada a esta temática.

DESARROLLO DEL SEMINARIO

El Seminario se desarrolla con la metodología de clases teóricas, clases prácticas, visitas programadas a centros de investigación, asistencia a reuniones científicas afines a la problemática de la materia y participación en proyectos de extensión.

Objetivos generales de esta propuesta:

- Que el alumno se inicie en el estudio y conocimiento de las problemáticas relacionadas con la Educación Física, actividad física y su aporte como pilar de la salud, la educación y la calidad de vida;
- Que el alumno adquiriera conocimientos básicos sobre los métodos y técnicas de investigación, de la Educación Física aplicados a la salud y la calidad de vida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Que el alumno sea capaz de conocer y dominar las variables que intervienen en la prescripción de ejercicio para la salud.
- Que el alumno sea capaz de aplicar juicio crítico sobre los textos y fuentes de información disponibles, con el fin de iniciar su formación en el campo de la metodología cinética.
- Que el alumno aprenda el manejo de la metodología de investigación básica y aplicada en las áreas de actividad física, salud y calidad de vida.
- Que el alumno sea capaz de diseñar programas en el área disciplinar de Educación Física para responder a la demanda de estrategias preventivas desde el movimiento, la actividad física y la lucha contra el sedentarismo.
- Que el alumno intercambie experiencias y saberes con estudiantes y profesores de otras disciplinas o áreas, para iniciarse en la formación de grupos interdisciplinarios de investigación-acción.

EXPERIENCIAS PERSONALES DE ALUMNOS EN EL SEMINARIO

“El seminario lo cursé en cuarto año de la carrera. En ese entonces ya tenía una orientación del área de la educación física a la cual me quería dedicar y la posibilidad de acceder a este seminario fue muy buena para mí porque previo a cursarlo no había tenido materias relacionadas con la promoción de la actividad física en relación a la salud. La oferta en esta materia es muy escasa en Humanidades. El cursar este seminario me permitió conocer nuevas áreas de desempeño profesional vinculadas a la salud, vivenciar proyectos de extensión

en escuelas donde se promovía salud con profesionales de otras áreas, me ofreció salidas laborales ya que en el año siguiente trabajé como docente en uno de esos proyectos de extensión "Proyecto Arte, Deporte y Salud", y dos años después obtuve una beca de investigación de la CIC, lo cual me permitió conocer un área nueva para mí, ya que en la carrera de EF sólo tenemos una materia en el plan de estudio con duración de un cuatrimestre relacionada a la investigación, pero ofrece un panorama muy general, ya que el tiempo es muy poco."

RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTOS AÑOS

Los resultados principales de la experiencia del Seminario son el mejoramiento de la oferta de formación del pregrado en Educación Física con cerca de setecientos alumnos formados bajo esta modalidad.

Muchos de los alumnos que se formaron en el Seminario siguieron carreras de postgrado ligadas a la salud desde la perspectiva de los nuevos paradigmas. Algunos de ellos desarrollaron tesis de licenciatura o maestría.

Además, el Seminario permitió que varios docentes se formaran y tuvieran su primera experiencia en docencia universitaria abriendo las puertas a cinco adscriptos y más de diez becarios de experiencia laboral.

Tanto alumnos como docentes participaron activamente de proyectos de extensión comunitaria.

Se cuenta con un personal de apoyo de la CIC para tareas de investigación.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que la experiencia de estos diez años es altamente positiva. Se creó un espacio de formación productivo tanto en términos de cantidad de alumnos como de calidad de la enseñanza y el intercambio.

El crecimiento ha sido sostenido y cada año se cuenta con más proyectos tanto de extensión como de investigación. Algunos de estos proyectos con financiamiento internacional, vinculados a organismos multilaterales como la OPS, OMS y ONU.

En el futuro se vislumbra una meseta relacionada a la estabilidad de la matrícula.

El Seminario se instaló fuertemente entre el alumnado formando parte de la oferta tradicional del programa de materias optativas.

Se prevé seguir formando profesionales de la Educación Física comprometidos con la salud en términos del nuevo paradigma hasta formar una masa crítica que ayude a cambiar viejos conceptos tanto de la propia disciplina como aquellos ligados al imaginario social.

BIBLIOGRAFÍA

Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12 de septiembre de 1978.

Devís, J. (2000) (coord.) Actividad física, deporte y salud. Barcelona. Inde.

Downie, R.S., Fyfe, C. y Tannahill, A. (1990) Health promotion. Models and values. Oxford University Press. Oxford.

Lalonde, Marc. A new perspective on the health of Canadians, a working document. Minister of National Health and Welfare. Minister of Supply and Services, Canada, 1981.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004) Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1948) Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>.

Tarducci G. (2010) Hacia un cambio de paradigma en la prevención del sobrepeso y las enfermedades no transmisibles desde la actividad física. FUNDADEPS Boletín, revista electrónica.

Tarducci G. (2013) Propuesta de cambio de paradigma para el abordaje del sobrepeso y otras enfermedades cardiometabólicas. Boletín electrónico REDAF. AÑO III, N° 52.

¿Qué ves cuando me ves? Imágenes para pensar las prácticas docentes universitarias

- ❖ **CLAUDIA TELLO** | antropologia2@trabajosocial.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA ADELAIDA COLÁNGELO** | adecolangelo@yahoo.com.ar
- ❖ **IVONE AMILIBIA** | irobia@yahoo.com.ar
- ❖ **GERMÁN RÓMOLI** | germanromoli@hotmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos compartir un análisis preliminar de la experiencia realizada entre 2011 y 2013 por el equipo de cátedra de la materia Antropología Social II de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, en relación con las representaciones acerca de profesores y estudiantes que tienen los/as estudiantes cuando comienzan a cursar la materia.¹²⁸

Año a año, al comienzo de cada ciclo lectivo, se propone la realización de contratos didácticos o de aprendizaje (García Bacete y Fortea Bagán, 2006) en las comisiones de cursada para, a través de la explicitación de expectativas, presupuestos y nociones previas, promover los consensos entre docentes y estudiantes, la apropiación del espacio de enseñanza y de aprendizaje, la autonomía de los/as estudiantes. Previamente a la elaboración de dichos acuerdos, en los años mencionados se realizó una actividad inicial, consistente en solicitar a los/as estudiantes que respondieran dos preguntas por escrito, de manera individual y anónima: “¿Cómo son los profesores?” y “¿Cómo son los estudiantes?”

Esta actividad se vincula con la particularidad de los contenidos teórico- metodológicos de nuestra materia, en tanto enfocamos el conocimiento antropológico como producto de la relación “nosotros-otros” -relación construida de diferentes maneras a lo largo de la historia

¹²⁸ Antropología Social II es una materia anual correspondiente al segundo año de la Licenciatura en Trabajo Social, por esto, los/as estudiantes que la cursan cuentan con, por lo menos, un año previo de experiencia como estudiantes universitarios/as.

de la disciplina (Krotz, 1994; Boivin, Rosato y Arribas, 1999). A partir de ese énfasis en el conocimiento e interpretación de la perspectiva del “otro” social y cultural (y del lugar social desde el que produce sus prácticas y representaciones) creemos necesario considerar las representaciones de los “otros” -estudiantes- acerca de “nosotros”, para reflexionar sobre el modo en que las mismas intervienen en el proceso de construcción de conocimiento en las aulas.¹²⁹

Como veremos más adelante, las respuestas fueron numerosas, heterogéneas, y apelaron a diferentes parámetros. La mayoría de los/as estudiantes refirió las opiniones a su experiencia en el marco del proceso de formación en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, tanto en términos generales como, en mucho menor medida, remitiendo específicamente a características de profesores y estudiantes de primero y segundo año de la carrera, o a la Cátedra de Antropología Social II. Sin embargo, otros retomaron experiencias de trayectorias educativas anteriores.¹³⁰

Para este trabajo se han tomado, a modo exploratorio, no exhaustivo, las opiniones surgidas de dicha actividad referidas sólo a *las visiones acerca de los/as profesores/as*, como insumo para la reflexión sobre las prácticas docentes y la relación educativa en el contexto de la formación universitaria.

ACERCA DEL CONTRATO DIDÁCTICO O DE APRENDIZAJE

La elaboración de los contratos didácticos (García Bacete y Fortea Bagán, op. cit.) es propuesta al inicio de cada año en las comisiones de clases prácticas y clases teóricas¹³¹, como acuerdos dinámicos entre docentes y estudiantes. Estos contratos tienen relación con una concepción de educación que pone el acento en el compromiso mutuo respecto al espacio de la clase y

¹²⁹ En ese sentido, también sería interesante y tema de otro trabajo, sistematizar y analizar las percepciones y representaciones de los/as integrantes del propio equipo docente sobre los/as estudiantes universitarios/as. Si bien en los espacios de discusión del equipo de cátedra se trabaja desde esas ideas para construir la propuesta pedagógica de la materia, no han sido hasta ahora objeto de un análisis sistemático.

¹³⁰ Según el perfil de ingresantes a la Facultad de Trabajo Social, elaborado por la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la unidad académica, desde 2012 un 41% de ingresantes han comenzado previamente otra carrera de formación superior.

¹³¹ La cursada está organizada en dos espacios complementarios y simultáneos: clases prácticas, a cargo de los/as auxiliares docentes, en las que se abordan los contenidos de manera aplicada; y clases teóricas, a cargo de las profesoras titular y adjunta, de presentación conceptual de los textos y los contenidos con un tenor más expositivo.

con un enfoque acerca de la enseñanza que, más que la transmisión unidireccional de conocimientos, propone la participación activa de los/as estudiantes y la orientación para el logro de aprendizajes significativos.

El contrato didáctico o de aprendizaje refiere a un acuerdo formalizado entre profesores y estudiantes que tiene como objetivo sustituir expectativas, imágenes y pautas implícitas por otras que sean producto del diálogo. García Bacete y Fortea Bagán sostienen que

“existe un contrato didáctico o de aprendizaje cuando estudiante y profesor/a de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.” (op. cit.:1).

Desde el equipo docente de la materia pensamos y proponemos estos acuerdos de manera de abarcar aspectos que superan lo didáctico; en este sentido hablamos de contratos de enseñanza y aprendizaje, o pedagógicos.

Teniendo en cuenta que las representaciones, a la vez que representan relaciones y procesos sociales (representaciones de), también orientan las acciones (modelos para), nos preguntamos qué representaciones acerca de profesores y de estudiantes atraviesan las opiniones y las expectativas sobre el proceso educativo, incidiendo en los posibles acuerdos y/o desacuerdos, así como en las prácticas correspondientes.

Pensamos estas representaciones en los términos en que Giménez (2007) entiende lo simbólico: como procesos sociales de significación y de comunicación, producidos en contextos sociohistóricos concretos y siendo constitutivos de las prácticas y relaciones sociales. Así, considerar las representaciones permite comprender las prácticas en juego; en este caso las prácticas de aprendizaje de los estudiantes y, en relación, las prácticas docentes que las acompañan, para construir otras nuevas.

La elaboración de estos acuerdos, en forma de derechos y de deberes de docentes y estudiantes, posibilita el diálogo y la reflexión sobre diferentes elementos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que suelen quedar implícitos: los tipos de participación, la escucha, la bibliografía, las evaluaciones, las dinámicas de clase, los contenidos, los horarios, los tiempos, la lectura y el estudio, las condiciones laborales de los/as docentes, aspectos de la ética, de lo político, etc. En este sentido, nos interesa tanto el

producto del diálogo con los/as estudiantes como el proceso mismo de producción del contrato.

Entonces, ¿qué ven cuando nos ven?

En las respuestas de los/as estudiantes se observa la utilización de formas diversas de nominar a esos “otros” que enseñan. Si bien en su mayoría los nombraron como profesores, también se refirieron a “docentes”, “sujetos”, “tipos”:

“Los docentes son personas...”, “En estos cinco años (...) me he encontrado con todo tipo de sujetos...”, “Tipos dedicados a una materia o varias...”

Al sustanciar las respuestas, se asignan condiciones: *actores sociales; profesionales; trabajadores; personas experimentadas; adultos instruidos; portadores de saberes; referentes; guías o acompañantes, formadores.*

En una primera sistematización de lo dicho por los/as estudiantes, se han delineado algunos ejes, que presentamos a continuación, ejemplificados por algunas respuestas representativas.¹³²

DIVERSIDAD DE FORMAS DEL SER PROFESOR

En muchas respuestas se subraya la dificultad o imposibilidad de generalizar las características de los/as profesores:

“No son todos iguales”; “Me tocó cursar con profesores muy diferentes entre sí, no sólo por la cátedra”; “... creo que es muy difícil intentar definir ‘cómo son los profesores’, ya que todos tiene una diferente concepción de lo que es ser un educador.”

Las opiniones también aluden a las imágenes preconcebidas:

“Hay una imagen impuesta del lugar que debe ocupar un profesor que es el lugar de la autoridad, de superioridad intelectual y de poder frente a los estudiantes, algo que está cambiando pero sigue vigente”

DISTINCIÓN DE PERFILES DOCENTES ENTRE FACULTADES

¹³² Se retoman en este punto sistematizaciones elaboradas previamente por las licenciadas en Trabajo Social Cecilia Molina y Verónica Cimatti, integrantes del equipo de cátedra en carácter de adscriptas a la docencia universitaria al momento de la realización del relevamiento.

Se hace énfasis en ciertas respuestas, en las diferencias con profesores de otras Facultades, a partir de experiencia previas en otras carreras.

“En general los profesores de esta Facultad son muy copados y macanudos, ya que no es algo imposible acercarse a ellos por cualquier consulta que se tenga.”

“Se diferencian de los de otras carreras porque la mayoría están comprometidos con la sociedad, no hay tanta distancia”

REFERENTES, GUÍAS O ACOMPAÑANTES

Se aprecia en otras opiniones una imagen del/a docente como interlocutor/a que puede orientar

“Es un referente dentro del marco de una institución educativa”.

“Es una persona que transmite un determinado saber por medio de diferentes métodos y considero que es un guía en el aprendizaje de los alumnos”

TENSIÓN ENTRE “EXIGENCIA” Y “COMPRENSIÓN”

Numerosas respuestas parecen mostrar una mayor valoración de la actitud de los docentes frente a los alumnos, su forma de ser, de tratarlos y de relacionarse con ellos, en relación con su formación académica. Así, se valora

“...la buena disposición de muchos profesores en su relación con los alumnos y trato más directo a medida que transcurre el año”; “Me gustan los que tratan de igual a igual no los soberbios que hacen notar que son superiores.”

En consonancia con lo anterior, el desempeño del/a docente en la clase aparece con frecuencia valorado a partir de su capacidad de motivar, de “enganchar” a los/as estudiantes:

“Hay cátedras muy bien organizadas (en cuanto a las clases, contenidos) y que están planteadas de forma atrayente y otras que no generan tanto entusiasmo.”

“...A los alumnos nos gusta que los profesores hagan sus clases ‘divertidas’, que nos llamen la atención los temas que se dan o la forma en que se dan, y que se forme un vínculo, obviamente respetando profesor-alumno, yo creo que así nos llevamos bien con los profes.”

Se señalan contradicciones entre quienes asumen el lugar de portadores de conocimiento, pero a su vez requieren de los alumnos un papel activo en su formación:

“A veces los profesores se presentan como los portadores de conocimiento, los que tiene ‘la’ verdad pero a la vez son los que demandan al alumnado que pueda insertarse en un proceso de apropiación de conocimiento.”

En otros casos, se señala un lugar docente más vinculado a la construcción conjunta de conocimiento:

“Están siempre abiertos para poder intercambiar ideas con los alumnos. Todo el tiempo nos proponen establecer un conocimiento de ida y vuelta.”

“... siempre dispuestos al diálogo y al trabajo conjunto, se presentan y mantienen de tipo horizontal (casi) de igual a igual, permiten interrogar y ser creativos”.

A veces se hace énfasis en un polo u otro del par “exigencia” y “comprensión”

“[...] cada profesor tiene su simpatía y con eso logra un buen conjunto de estudio, generando así entusiasmo en cada estudiante. Otros son exigentes y con muy poca onda, entonces comienzo a tomar la materia con un cierto ‘desprecio’.”

“El año pasado algunos hicieron las clases más dinámicas, lo cual hacía que los alumnos no se fueran y concurrieran siempre, también tuve profesores que tenían un modo diferente, más serios y estrictos y eso hacía que los alumnos a veces no fueran a las clases, ya que al ser más estructurada la clase les parecía ‘densa’.”

Así, se suele caracterizar a los profesores como exigentes –a veces esto parece ser visto como un peso- pero esto se vería atenuado por la capacidad de comprender a los alumnos:

“Pueden ser un poco exigentes al momento de asignar el material de lectura, aunque hay también profesores comprensivos”.

“Son bastante flexibles y comprensivos con los alumnos, pero no por eso pierden exigencia o responsabilidad en su trabajo.”

POSESIÓN Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

Gran cantidad de respuestas situaron al docente como quien sabe y enseña, transmite, conoce, posee una experiencia, un conocimiento mayor y un “saber especial” debido a su formación profesional:

“Intelectuales o profesionales que transmiten conocimiento.”

“Son los sujetos que pasaron por la Universidad y esto supone que tienen la experiencia y el conocimiento mayor, y que su trabajo es dárselo a los alumnos, que en este caso se encuentran en un escalón más abajo.”

“Son personas iguales a los alumnos, la única diferencia es el conocimiento que poseen”

LUGAR DE SABER -PODER

Suele asociarse explícitamente la “posesión” de conocimientos con la posición de poder en la relación educativa:

*“El docente representa la autoridad por poseer el conocimiento académico”,
“Existe una imagen del docente como ser superior al alumno, al que hay que respetar porque es el portador del conocimiento.”*

“Son como la universidad lo requiere: ejercen poder en el espacio del aula, hay que estudiar para aprobar si no te desaprueban”

ASPECTOS VINCULADOS A LO DIDÁCTICO

En cuanto a los aspectos didácticos, numerosos estudiantes valoran especialmente que se expliquen los temas y textos, que se preste atención a sus dudas y se resuelvan, que se propongan actividades novedosas.

“Si se sabe aprovechar los horarios de consulta, suelen aclarar dudas para un parcial.”

“Algunos profesores te sorprenden con cosas con éstas [el ejercicio aquí analizado], que no sabés qué poner, pero que está bueno porque te hace pensar en cosas que por ahí nunca cuestionamos”.

“A la hora de explicar las dudas planteadas por los alumnos, son pacientes hasta lograr el entendimiento de la temática planteada.”

CARACTERÍSTICAS INNATAS Y ASOCIADAS A LOS GUSTOS Y PASIONES

Estas opiniones apelan la vocación, a lo que viene con la persona, las disposiciones individuales:

“Los docentes son esas personas que les gusta o nacieron para enseñar.”

“Los docentes son personas en las que a mi juicio su pasión es la comprensión y la explicación.”

“Tienen vocación de transmitir conocimientos que adquirieron durante su formación.”

TRABAJADORES ASALARIADOS

Otras respuestas, en cambio, hacen hincapié en el carácter de empleados de los docentes:

“Son evaluados para transmitir conocimientos a los que les pidan o exijan porque son asalariados”

POSICIONAMIENTO POLÍTICO

Éste es tomado tanto en términos positivos, ligado a un pensamiento crítico:

“ (...) cada profesor tiene su ideología y los alumnos también. Y me parece muy importante y fundamental que no ‘choquen’ en ese aspecto.

O como negativo, vinculado a la no objetividad o a la no aceptación del disenso.

“Si tuviera una crítica es que en algunos, su línea política entrecruzaba todos sus aspectos y se notaba que no podía expresarse objetivamente.”

Puede resultar fructífero pensar las respuestas como generadas desde un habitus (Bourdieu,1991) de alumno y/o de estudiante. Este habitus, construido relacionamente en las instancias de participación en el campo educativo, supone entre otras cosas, responder

desde algún supuesto sobre lo que espera el docente. El anonimato de las respuestas puede haber neutralizado, en parte al menos, este condicionamiento.

Ahora bien, las disposiciones inconscientes del habitus de estudiante para percibir, interpretar, valorar de maneras particulares, están atravesadas y moldeadas por las diversas y desiguales trayectorias educativas de los/as estudiantes, por la multiplicidad de experiencias y relaciones de enseñanza y de aprendizaje que han ido construyendo a lo largo de las mismas.

La heterogeneidad de las apreciaciones en las respuestas da cuenta de estas diferencias en las disposiciones de los estudiantes encuestados, de la “relación de homología, de diversidad en la homogeneidad” entre los habitus de una misma clase (Bourdieu, op. cit.: 104). Heterogeneidad de respuestas y de disposiciones que se condice con la heterogeneidad en el perfil de ingresantes a la carrera¹³³.

La pluralidad de las visiones sobre “los/as docentes” admite la detección de ciertos elementos indiciales, pistas para una posible futura labor analítica de las representaciones relevadas:

- La emergencia del contexto, próximo y mediato, de las coordenadas temporales y espaciales, en la percepción que no hay una única manera de “ser docente”.
- La distinción entre los planos personal y colectivo del “ser profesor”, y la relación entre ambos.
- La afectividad en relación con la cognición y la posibilidad de empatía.
- La relación de los propios estudiantes con el conocimiento, y la del conocimiento con las prácticas docentes.
- Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje; enseñanza y acreditación; aprendizaje y acreditación (aprobación- desaprobarción).
- Las concepciones relacionadas con el oficio docente en relación con el oficio de estudiante universitario.
- Lo rutinario, lo previsible, y lo novedoso, lo creativo e imaginativo en torno a las prácticas docentes.

¹³³ El ya mencionado perfil de ingresantes elaborado por la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa muestra la distancia existente entre la población de estudiantes reales y el estudiante “ideal o esperado” por la universidad tradicional.

A MODO DE CIERRE

Sostenemos la importancia de explicitar las imágenes previas y las expectativas mutuas de estudiantes y docentes, con la intención de reflexionar acerca de los supuestos que ellas conllevan y que condicionan como representaciones, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Para avanzar en este sentido, entendemos que establecer contratos pedagógicos al inicio del ciclo lectivo es un paso valedero.

Asimismo, consideramos que promover que las/os estudiantes expliciten sus supuestos se relaciona estrechamente con el ejercicio de la reflexividad en la producción del conocimiento (Edelstein, 2013). Es decir, con el análisis las propias representaciones y prácticas como condición para la construcción de conocimiento crítico.

Como docentes pensamos que poner en cuestión nuestro lugar, en intercambio con quienes transitamos el proceso de formación, permite visualizar tanto obstáculos que pueden obturar la relación pedagógica, como facilitadores que la potencian.

En otras palabras, avalamos la meta de democratizar la diada docentes-estudiantes para lograr los objetivos trazados en la propuesta académica de la materia.

BIBLIOGRAFÍA

Boivin, M. Rosato, A. Guber, R. (1999) "Introducción". En: *Constructores de otredad*. Buenos Aires. EUDEBA

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.

Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

García Bacete, F. y Fortea Bagán, M. (2006) *Contrato didáctico o contrato de aprendizaje*. Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I.

Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las representaciones sociales*. Guadalajara: CONACULTA/ITESO. Capítulo I "La concepción simbólica de la cultura".

Krotz, E. (1994) "Alteridad y pregunta antropológica". En: *Revista Alteridades*, 4 (8).

Espacio de formación, espacio de crecimiento

❖ **MARÍA FABIANA VIDAL** | mariafabianavidal@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las experiencias con alumnos practicantes en el ámbito del espacio escolar de residencia en el nivel primario.

Revisar como se definió y redefinió la mirada sobre las relaciones requeridas para el dialogo y la apertura de un espacio de formación.

En este recorrido se realiza el análisis sobre las inquietudes que surgen a lo largo de la residencia, inquietudes comunes, distanciadas por el rol, pero aunadas en el deseo, la ocupación y la preocupación por el Aprendizaje; el aprendizaje de todos.

DESARROLLO

“La lengua cambio, la labor muto”

M. Serres (2013).

Ya no hablamos la misma lengua, los lenguajes han cambiado, los niños, los jóvenes viven otros tiempos, otro espacio.

En un Dialogo, intenso, trabajoso, silencioso y pleno, dialogo de a dos y de a tres, casi en conferencia se desatan las diferencias y los acuerdos que cuando el tiempo pasa logra encontramos en la idea de que podemos pensar distinto pero con un objetivo común, “La

vida cotidiana de profesores y estudiantes se configura y debate entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, entre signos, símbolos y afectos de distintas temporalidades, en la coexistencia compleja y sobdeterminada de discursos y experiencias generacionales." (Carli en Morandi-Ungaro 2014:83)

Encontrarse es el secreto que se construye para crecer y así en el encuentro fue que coincidimos y disentimos a lo largo de los días en los que la residencia se hacía cotidiana y cierta.

Disentir se convirtió en la fuente de energía para no dejar de hablar, para compartir sabiduría, para seguir pensando, pensando en nuestra mayor preocupación, el aprendizaje.

En el espacio en el que estábamos juntos, alumnos practicantes, profesores y niños, todos teníamos algo que aprender.

El primer aprendizaje fue mirarnos para conocernos, respetarnos, escucharnos, ver lo que el otro tenía para dar, porque el otro "No es portador de una función, heredero de un mandato, mediador o representante de una terceridad; el otro es lo que su presencia pueda generar". (Duschatzky 2005:225).

Cuando los alumnos practicantes llegan a la escuela se suben a un tren que viene andando a cierta velocidad, se suman a un viaje que ya está en marcha. Un viaje en el que las relaciones ya han comenzado a ser , las relaciones entre los niños y su profesor , entre los niños y los contenidos que el profesor ha seleccionado para que ellos aprehendan, entre los contenidos y las formas en las que el profesor lleva adelante la clase , se suma a una red de relaciones determinada.

Él es uno de los emergentes que esa red deberá contener, lo que no quiere decir que lo soporte per se, deberá al comienzo asirse hasta ver si encuentra un espacio en el que quedarse.

La pregunta que se hace presente casi de inmediato es ¿si podrá solo? Y la respuesta que se susurra es "no", y entonces ¿quién podrá ayudarlo?

A este último interrogante no se hace necesario pensarlo demasiado, lo ayudara la red, la misma red lo va a contener, si es que puede verla, revisarla, re significarla volverse parte de su tejido.

Es dado en este punto visualizar la red como el espacio en construcción que sostiene las expectativas y en la que se entretujan los roles, en el que la triada se encoje y se expande, en

el que es lícita la constante revisión de las figuras y sus roles por la necesidad de ajuste generacional en el tiempo que esta se teje y desarrolla.

La constitución de la red como construcción plantea un tiempo en el que por función de su rol las tensiones se presentan como factor inevitable e ineludible.

“Esta relación entre generaciones – donde tienen lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades y las alteridades – es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo : un tiempo adulto, y un tiempo joven o tiempo – niño” (Bárcena en Southwell, 2012:24); las generaciones que conviven en la red , así como menciona Bárcena tienen un tiempo , viven un tiempo , y que como aporta Serres “Al no habitar ya el mismo tiempo, viven una historia por completo diferente” (2013:19).

La búsqueda de algo en común produce implosiones que movilizan las estructuras generacionales y que promueven constantes ajustes de la mirada sobre lo que es, lo que no es y lo que debe ser.

¿Las estructuras de quienes se movilizan?, las de todos, porque todos están buscando cierta estabilidad en el sistema de relaciones, por diversas y complejas causas cada miembro de la red espera ser el menos vulnerado y vulnerable y no importa cuál sea su edad o condición pretende ser quien tenga la razón.

¿Qué razón?, la que se impone como lo que debe ser, lo que se considera código de referencia, espacio donde los significados cambian.

Así, autoridad, obediencia, libertad, liberación se presentan como prerrogativas con definiciones diversas en función de los deseos y las asimetrías mutan.

Es en este punto en el que se hace necesario respirar profundo, esperar el encuentro, detectar lo común , dice Derrida “ Pedirme que renuncie a lo que me formo, a lo que tanto ame, a lo que fue mi ley, es pedirme que muera. En esta fidelidad hay una especie de instinto de conversación” (en Southwell 2012:87), me pregunto si este instinto de “conversación” es la puerta, que no conserva, sino a través de la que se habla para el dialogo y se detecta como crisis, la de la comunicación y sobre la que Skliar expresa “La crisis de la conversación tiene que ver, así, con una clara sensación de vacuidad y con la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Jorge Larrosa: “Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente

lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana".(2010). Es entonces el lenguaje el que nos aleja, la forma en la que lo expresamos, lo imperativo que suene, lo verdadero que se imponga.

Me pregunto si el encuentro es casual, solo pasa o alguien decide dar el primer paso y si es así, quien debiera. Creo que quizás debemos armar el encuentro y si así fuera, la primera mano en extenderse tiene que ser la de los que ya caminamos, los que sentimos que tenemos algo para decir, para ¿heredar?, los que debemos encontrar el resquicio, resolver el lenguaje, abrir la comunicación, al menos por propio peso del deber y sin imponer, sin defender lo que creemos vulnerado, solo porque se ve desde otro espacio, en otro tiempo, con otros ojos.

Durante la residencia los alumnos llegan a poner en acto lo que "aprendieron", a tener su propia "experiencia" sobre lo escuchado y se encuentran con más de lo que aprendieron y la experiencia de otro que los acompañara en el recorrido, una experiencia que evocando a Skliar, podemos decir que negada se presenta como modo de convivencia, porque lo distancia del adulto que la posee, así creo que la negación le permite no rechazarlo en el primer intento de aproximación, cruzar el escalón hacia el primer disenso o acuerdo, sin el prejuicio, creo que es como una búsqueda con un reconocimiento implícito pero no dicho, no "blanqueado".

Cuando las diferencias pueden coexistir se debe leer en clave de posicionamientos conciliadores de las partes que se involucran en dialogo, no hay motivo generacional que discurra entre los que se puede construir en común cuando se encuentra una razón común para crecer.

Así se ha dado en el devenir de los años en los que los jóvenes han logrado abrir la red que se conformaba como estructura segura y estable, en la que arrojándose como emergentes disparadores desanudaron y tejieron nuevas uniones en las que no había conocimiento más sabio, sino sabidurías diversas.

Encontrarnos en el disenso abrió la puerta a un espacio de formación enriquecido de la lectura de un tiempo que no es nuestro sino que le pertenece al tercero en “diálogo”, los niños y jóvenes a los que pretendemos enseñar.

Generaciones conversando, para hacer posible una red de vínculos que abran nuevos espacios de aprendizaje, nuevos caminos a transitar, nuevas “crisis” que resolver, nuevas “herencias” que dejar, otros a quienes transitar.

La transformación que se requiere estará dada por la *conversación*, por el diálogo que construya y la construcción del diálogo.

Sin orden, sin medida, con lo que no puede faltar, con lo que trasciende y hace tangible la comunicación, la confianza, que no es de uno o en uno sino que es de dos y de más y que permite *amorar*, que construye puentes y atajos.

El espacio de residencia en la escuela, como se ha mencionado, permite al alumno, ya profesor por su condición cercana a titularse en lo que refiere al plan de estudios de la carrera en la FaHCE, acercarse a una situación cercana a lo que será uno de los espacios en los que desarrollara su práctica profesional, el espacio en el que definirá parte de su identidad como docente, si es que opta por ese camino. Allí resignifica el conocimiento, lo pone en valor, revisa sus posicionamientos para reafirmarlos o someterlos a análisis, comprende, da valor.

El espacio de la práctica es coyuntural, un nexo articulador que requiere del diálogo de las sabidurías para conformarse como un espacio de crecimiento en el que no importa a que generación se pertenezca, permita a todos aprehender.

BIBLIOGRAFÍA

Duschatzky, S. (2005) “Notas sobre la relación entre la escuela y las subjetividades juveniles” en Revista Anales de la educación común Vol. 1 N° 1-2.

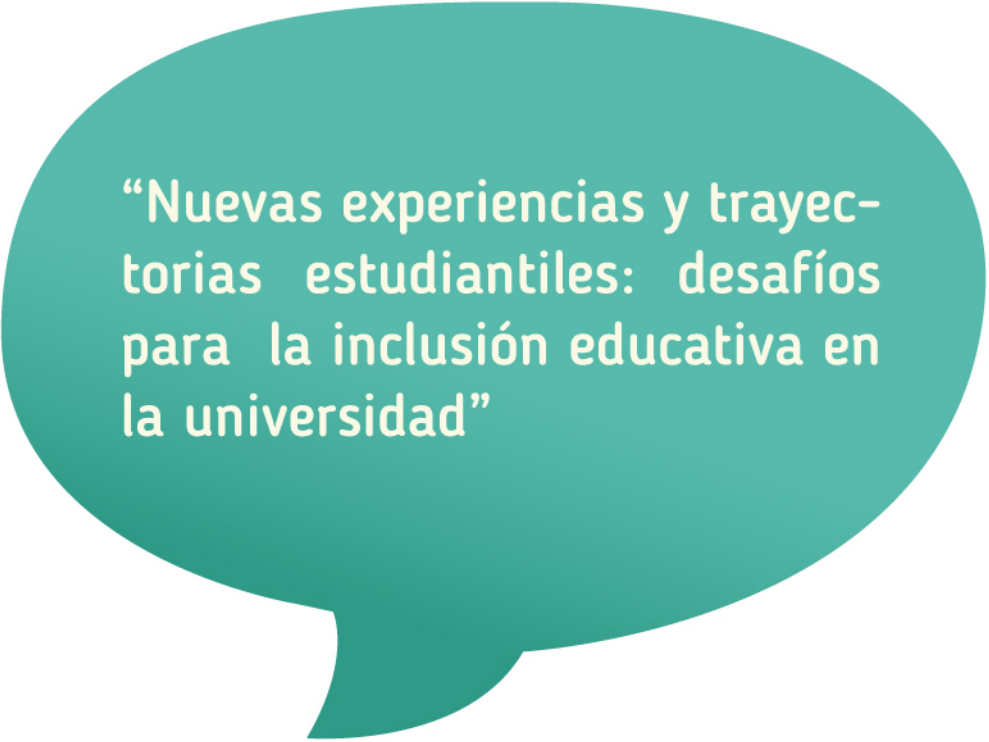
Morandini, G – Ungaro, A (2014). La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas de la formación docente universitaria. EDULP. Buenos Aires. Argentina. ISBN: 978-987-1985-51-7

Serres, M. (2013). Pulgarcita. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Argentina. ISBN: 978-950-557-976-1

Skliar, C. (2010). Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia. Revista de estudios universitarios-reu,36(1).

Southwell, M. (2012). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina. ISBN: 978-950-808-683-9.

EJE 2



“Nuevas experiencias y trayectorias estudiantiles: desafíos para la inclusión educativa en la universidad”

REFLEXIONES Y DEBATES EN TORNO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA
UNIVERSIDAD

La universidad pública: trayectorias educativas con producción y transferencia de conocimientos

- ❖ **SILVINA ALLEGRETTI** | ittergella@yahoo.com.ar
- ❖ **LUCAS DÍAZ LEDESMA** | lucasdiazledesma@gmail.com
- ❖ **CARLOS GIORDANO** | cjgior@gmail.com
- ❖ **MARCOS MUTUVERRÍA** | marcosmutuverria@gmail.com
- ❖ **FERNANDO PALAZZOLO** | feralazzolo@hotmail.com
- ❖ **MARÍA SILVINA SOUZA** | silsouza@perio.unlp.edu.ar
- ❖ **VERÓNICA VIDARTE ASOREY** | vidarteaorey@yahoo.com.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

Esta reseña presenta algunos avances logrados en el proyecto de investigación “Narrativas biográficas en torno a las experiencias y trayectorias educativas de graduados y graduadas de la Licenciatura en Comunicación social (UNLP) sobre los vínculos que las tesis propician en la transferencia de conocimientos” en el cual nos propusimos analizar las experiencias de transferencia y las diferentes percepciones que tienen sobre ellas los y las jóvenes que se han graduado, en tanto investigadores/productores de conocimiento, en el marco de la realización de su tesis para la finalización de la Licenciatura en Comunicación Social en Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. El objetivo principal es relevar y analizar los modos y las condiciones (factores organizacionales, trayectorias educativas, motivaciones, atributos individuales) en que las experiencias de realización de tesis posibilitan vínculos comunicacionales, procesos de transferencia y aprendizajes significativos para los actores involucrados en el proceso.

La tesis es el requisito académico final de la instancia de formación de grado y su aprobación implica que el/la estudiante amerita el título al cual está aspirando. Para poder realizarla, el estudiante debe contar con una capacidad de integración de saberes que demuestren su recorrido a lo largo de la carrera, como así también con la habilidad para crear y aplicar nuevos conocimientos. Este proceso de conocimiento implica, además, la vinculación con actores sociales de la más diversa índole, así como con posibles campos de desarrollo profesional y académico, dentro y fuera de la universidad.

ALGUNAS PISTAS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE LOS CASOS

El concepto de transferencia de conocimiento ha estado asociado, en el marco de la educación superior y la investigación científica, a la transferencia tecnológica, definido como el movimiento y difusión de una tecnología o producto desde el contexto de su invención original a un contexto económico y social diferente (López y otros, 2006). En un sentido amplio, comprende multiplicidad de vínculos entre productores académicos de conocimiento científico y técnico con sectores productivos, el Estado, movimientos sociales y diversos colectivos. En los años recientes, la política científica y tecnológica ha insistido en la importancia de garantizar que la sociedad obtenga los “dividendos sociales” más amplios posibles de los recursos que se invierten en actividades de ciencia y tecnología, que coadyuve, de manera efectiva, a encarar diversas problemáticas sociales. Esto supone integrar a los procesos de transferencia aquellos conocimientos generados en el seno de la investigación social, e incluye variados componentes y formatos cognitivos en los flujos de conocimiento, entre ellos: actividades de servicios tecnológicos, de consultoría, servicios de capacitación, investigación contratada, cooperación en investigación, asesorías, la difusión, extensión e intercambio del conocimiento y la información científica básica, tanto a los usuarios e investigadores interesados, como a los profesionales, expertos y público en general (López Leyva y otros, 2009).

En esta investigación el análisis está centrado en el análisis de las experiencias de transferencia y las percepciones sobre ellas de los graduados y graduadas investigadores/productores de conocimiento. Esto abarca diversos tipos de recursos y capacidades que manejan los graduados y graduadas: resultados directos e indirectos de su labor de creación de nuevo conocimiento, habilidades y experiencia en el acceso a la frontera del saber científico y

tecnológico, recursos institucionales (infraestructura, equipamientos) y culturales (prestigio, validación y legitimación, etcétera).

Al pensar en las trayectorias educativas de los graduados y graduadas de la Licenciatura en Comunicación Social (UNLP), proponemos comprender, desde una dimensión subjetiva, los sentidos que los actores, en una relación diacrónica con el proceso educativo, le otorgan a su trayectoria educativa. Es decir, reconstruir el significado que el resultado de su proceso educativo tiene para sus vidas, y también las motivaciones que los llevaron a ello.

La trayectoria educativa será entendida entonces como una etapa de la vida de los sujetos, y no en el sentido romántico del aprendizaje constante, de la experiencia de existir aprehendiendo de la vida (Garrido, 2012). Toda experiencia de educación formal será constitutiva de una trayectoria educativa, aunque pondremos el foco en la educación universitaria y su paso por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Nos parece que estudiar las trayectorias educativas tiene varios factores que vuelven esta investigación interesante. Por una parte, los relatos de vida respecto a trayectorias educativas permiten contrastar éstas con los estudios de expectativas educativas. Un estudio de ese tipo, en el que se contrasten, por ejemplo, las expectativas de jóvenes con las trayectorias educativas de adultos, permitiría comprender los cambios, de una generación a otra, en los significados que adopta la educación para el desarrollo personal.

En términos estructurales, un estudio de este mismo tipo, de alguna forma podría arrojar luz sobre las transformaciones en la noción de proyecto de país que la sociedad, a través de la educación, introduce en los individuos.

EL ABORDAJE METODOLÓGICO

El universo de estudio está conformado por 12 (doce) graduados y graduadas de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, que aprobaron su tesis entre los años 2004 y 2014. Para el estudio de estos referentes se pensó en una estrategia metodológica cualitativa con el fin de abordar los procesos, contextos y significados de la comunicación en la problemática planteada. En particular, elegimos el estudio de casos a través de la investigación biográfica y

narrativa. El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente, en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.

La investigación biográfica, especialmente narrativa, está adquiriendo cada día mayor relevancia. Representa un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento y reclama, por tanto, un modo distintivo del enfoque cualitativo convencional, sin limitarse a una estrategia de recolección y análisis de datos.

Según sintetiza Vargas Barrante (2010), la narración biográfica está caracterizada por al menos cuatro elementos sustantivos:

- *La inclusión de la perspectiva temporal.* La elaboración de un relato de la experiencia es un proceso reflexivo dotado de una perspectiva temporal, donde el pasado se desdibuja como recuerdo de verdades históricas para rearmarse como una plataforma biográfica de carácter causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como el horizonte posible, previsible y deseable.

- *La integración de las diversas dimensiones.* La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo personal o privado y lo profesional o lo público. Es decir, todas las facetas de la vida de los actores se encuentran aludidas de una manera integrada en su relato.

- *La superposición de distintos planos de referencia.* Los relatos se enmarcan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo de las vinculaciones y actividades de transferencia de conocimiento que planteamos indagar. A través de la narración, el actor dará cuenta de la contribución de los diferentes espacios de decisión y su concreción en experiencias de transferencia singulares.

- *La simultaneidad de enfoques.* La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad. Esta característica, lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una

lectura simultánea del enfoque ejemplificado del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

La creación-definición de narrativas es una toma de agencia especialmente en el momento en el que éstas se autoconstituyen como alternativas a las (meta)narrativas dominantes. Su carácter productivo y potencialmente político viene resaltado con el reconocimiento de su parcialidad debida al posicionamiento situado de quienes las producen y su temporalidad abierta a ser modificada con el pasar del tiempo (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS

La selección de los casos es subjetiva y no aleatoria. Si bien los estudios de caso no pueden utilizarse para alcanzar patrones generales, los resultados y la interpretación pueden ser suficientes o muy significativos para generar ideas y opciones para diferentes escenarios referidos a la toma de decisiones y el diseño de estrategias que promuevan la inserción plena de las y los estudiantes de la FPyCS en los procesos de producción de conocimiento propios de los últimos años de estudio.

Como la estrategia metodológica elegida para el estudio de casos es múltiple (más de tres casos) y de diseño de sistemas similares (se basan en la confianza de que los sistemas son tan similares como es posible con respecto a hechos), consideramos que favorecerá el proceso de comparación, el registro de las diferencias o el contraste de las situaciones estudiadas.

En este sentido, sostenemos que es fundamental recrear y comprender cuáles son los contextos de estas experiencias seleccionadas para el desarrollo del proyecto, y poner en relieve que coexisten diferentes modos de transferencia, vínculos comunicacionales y horizontes de expectativas laborales en el campo de la comunicación y el periodismo, y que muchas veces el proceso de tesis habilita un aprendizaje significativo, y con él diversos modos de repensar la profesión, e interpelan a los graduados y graduadas en su desarrollo futuro y su forma de insertarse en el mundo.

VIRGINIA Y LAS TRAMAS IDENTITARIAS EN LOS CLUBES DE BARRIO

Virginia (junto a Hernán M.) llevó a cabo una tesis de investigación que se propuso problematizar el lugar que ocupan clubes sociales en diferentes comunidades, al comprenderlos como escenarios nodales para la configuración de relatos colectivos que condensan memoria y tradición en barrios, es decir, como símbolos del pasado de gran preponderancia en el tejido colectivo. Fue central describir qué lugar ocuparon esos clubes en los barrios a lo largo de un período histórico, para comprender su función en una temporalidad más contemporánea y en la conformación de tramas identitarias barriales.

Virginia pudo continuar su trayectoria como docente e investigadora de la FPyCS, UNLP. Su tesis habilitó que pudiera ser becaria de investigación por la UNLP, que se aloja en el LILSU, Laboratorio de de Investigación de Lazos Socio-Urbanos. Virginia es profesora en Comunicación Social (UNLP) y Doctora en Comunicación (FPyCS -UNLP). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria en la cátedra "Culturas Populares y Deporte" de la Tecnicatura Superior en Periodismo Deportivo, FPyCS, UNLP. Actualmente investiga en torno a la construcción de lazos sociales en organizaciones de autoconvocados.

BELÉN Y EL USO Y APROPIACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En su tesis de grado (realizada junto a Ana R,) investigó las posibilidades que encuentran las organizaciones de mujeres Manos Solidarias, Mujeres en Igualdad, Fundación para el Estudio e Investigación de la Mujer y Mujeres al Oeste, en el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), más específicamente de Internet, a través de sus portales. También se estudiaron las representaciones que atraviesan el discurso en las páginas web en relación a las problemáticas de género tales como violencia hacia las mujeres, aborto/despenalización, derechos sexuales y reproductivos.

La tesis representó para Belén la plataforma para erigir su trayectoria académica en tanto fue una base para posteriores investigaciones que llevó a cabo en el marco de becas de estudio. En este sentido, coordinó y coordina el Observatorio de Comunicación con perspectiva de género en la FPyCS, UNLP.

Belén fue becaria de investigación de la CIC, actualmente es becaria de investigación de la UNLP, y docente adjunta ordinaria del "Seminario de Transformaciones culturales" de la

FPyCS, UNLP. Continúa sus estudios de posgrado como doctoranda en la FPyCS, UNLP, en temáticas que articulan la comunicación y el género y el análisis del discurso.

PUNTOS DE ENCUENTRO

La breve presentación de estos dos casos, como ejemplos representativos de los otros que forman parte de nuestro trabajo de investigación, posibilita visualizar que ambas trayectorias educativas, en tanto etapas de las vidas de estas graduadas (y lejos del sentido romántico del aprendizaje constante), significaron una experiencia de existir aprehendiendo de la vida (Garrido, 2012) que caló hondo en las prácticas como comunicadoras, y más allá de la experiencia áulica, como mujeres, investigadoras y docentes. Tanto Virginia como Belén se interesaron por la docencia y la investigación, y profundizaron sus saberes en los temas que previamente habían sido estudiados para la realización de la tesis.

En relación a los procesos de transferencia, también en ambos casos se produjeron distintos conocimientos desde el seno de la investigación social que posteriormente abonaron a problemáticas sociales tratadas por las tesis. Por ejemplo, el interés de Virginia por los lazos sociales, perduró en el tiempo, posterior a la tesis, y habilitó una experticia que le permitió doctorarse y luego generar nuevas investigaciones en relación a la construcción de lazos sociales en organizaciones de autoconvocados desde su participación en el Laboratorio de Investigación de Lazos Socio-Urbano. Del mismo modo, Belén constituyó una base importante en el estudio de los discursos en las páginas web con relación a las problemáticas de género tales como violencia hacia las mujeres, aborto/despenalización, derechos sexuales y reproductivos, que posteriormente representaría la posibilidad de tratar la temática desde la coordinación del Observatorio de Comunicación con perspectiva de género en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Insistimos en que son apenas dos casos, y en que estas palabras son los primeros puntos de encuentro hallados, debido a que consideramos pertinente complejizar la mirada con el desarrollo de la investigación propuesta. De todos modos, aparecen en estas líneas algunas consideraciones para interpretar trayectorias y experiencias de transferencia que se vinculan con la cotidianidad de la universidad pública.

BIBLIOGRAFÍA

Arzaluz Solano, Socorro. (2005). *La utilización del estudio de caso en el análisis local. Región y sociedad*, 17(32), 107-144. Recuperado en 15 de marzo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252005000100004&lng=es&tlng=es.

Biglia, Barbara y Bonet-Martí, Jordi (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida [73 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>.

Garrido, Álvaro (2012). *Significados de una trayectoria educativa. Universidad de Valparaíso, Chile*.

López G., María del Socorro; Mejía C., Juan Carlos y Schmal S., Rodolfo (2006). *Un Acercamiento al Concepto de la Transferencia de Tecnología en las Universidades y sus Diferentes Manifestaciones. En: Panorama Socioeconómico*, vol. 24, núm. 32, julio, 2006, pp. 70-81, Universidad de Talca, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39903208>

López Leyva, Santos; León Balderrama, Jorge Inés; Sandoval Godoy, Sergio A.; (2009). *Actividades de transferencia del conocimiento de los investigadores académicos en el estado de Sonora. Revista de la Educación Superior*, XXXVIII Julio-Septiembre.

Vargas Barrantes, Élida (2010). *La escritura narrativa como estrategia de indagación en investigación educativa. Intersedes. Vol. XI, No. 22, Universidad de Costa Rica*.

Las prácticas docentes y el proceso de afiliación de los estudiantes. Las respuestas suelen estar del otro lado

❖ **CRISTINA E. ANSELMINO** | anselce@yahoo.com.ar

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata

Voy a referirme en mi relato a las problemáticas que deben afrontar los estudiantes al ingresar a la universidad, intentando analizar las causas que las originan desde una doble perspectiva que incluye tanto la visión del docente como la del estudiante.

¿En qué cambié como docente desde que estoy cursando la Especialización en Docencia Universitaria?

Creo que esta es una pregunta común entre todos los que estamos transitando esta experiencia.

La mayoría de nosotros llegamos buscando respuestas a preguntas sencillas que nos hacemos año a año al final de las cursadas. Me pregunto por qué no logro que los alumnos estudien, por qué no pudieron aprender lo que les enseñé y por qué no tienen interés si se supone que es la carrera que eligieron por vocación

Las primeras pistas para responder a mis cuestionamientos las encontré en los textos que tratan acerca del “oficio” de estudiante como algo que debe ser aprendido a partir del ingreso a la universidad. (Casco, 2007) Distintos autores haciendo referencia al investigador francés Alain Coulon identifican a este proceso como proceso de afiliación, el cual comprende una afiliación intelectual y otra institucional.

Con claridad Feldman me invitaba a reflexionar al decir que “Esta idea de recorrido y de cambios por el que deben transitar los alumnos, no suele ser la imagen que como docentes tenemos en nuestras clases donde asumimos una paridad en la forma de relación con el conocimiento entre alumnos y profesores” (Feldman 2013).

La especialización en docencia me acercó a la pedagogía y a la didáctica, a la epistemología, a las políticas universitarias, todas disciplinas que contribuyeron sin duda al mejoramiento de mis prácticas a la hora de enseñar y de evaluar.

Sin embargo lo que más rescato de esta experiencia de posgrado es la posibilidad que tuve de volver a situarme en el lugar de alumna. Transitar el camino del estudiante en un terreno totalmente ajeno a mis saberes anteriores.

Desde mi experiencia como alumna en la especialización pude reconocerme en mis alumnos, experimentar dificultades seguramente similares a las que ellos se enfrentan y esta es la experiencia que quiero compartir y que reconozco como un proceso de afiliación

Comencé la Especialización con muchísimo entusiasmo y optimismo anotándome en cuatro seminarios. No pude con todos y después de dos clases tomé la decisión de abandonar uno de ellos. Me pregunto: "¿Qué habrán pensado los docentes?" – ". Que como es gratis me anoté y después dejé"

¿Por qué no habrían de pensarlo? ¿No es acaso esta la manera en que opino tantas veces cuando al final del cuatrimestre paso al libro de actas los alumnos libres?

Mi primer contacto con la especialización fue un seminario cuya dinámica exigía numerosas lecturas y comentarios al respecto. Un mundo textual totalmente nuevo para mí. Esos textos me devolvían contenidos incomprensibles para mi estructura de pensamiento. Buscaba definiciones, clasificaciones, material y método, resultados. Nada de eso. Los textos iban y venían. Repetían y reforzaban ideas, primero en forma breve, después más extensa, podía aparecer alguna conclusión o más bien una opinión.... ¿Qué debía hacer con todo lo leído? ¿Cómo dar cuenta de que lo entendía? Opté por reformular el texto convirtiéndolo en algo parecido a los textos a los cuales estoy acostumbrada....fracaso....no obtuve un producto adecuado Me pregunto: "¿qué habrán pensado los docentes?" –"que no había entendido nada" –"... "qué cómo pretendía entender si no hacía una lectura comprensiva del tema".

¿Por qué no habrían de pensarlo? ¿Acaso no comento con mis colegas una y otra vez que es una barbaridad que los estudiantes lleguen a la universidad sin saber leer en forma comprensiva y escribir coherentemente?

Los textos se referían a otros textos y a temas que yo nunca había leído. ¿Dónde conseguir más información? En la fotocopidora. – "¡Ah no! Si no me traés exactamente el título del

texto no te lo puedo buscar” En la biblioteca. “¡Ah no! Si no sos alumna de humanidades no podés hacerte socia”... ¿dónde busco? Internet...acá están... en el catálogo de la biblioteca de la Universidad. Genial, soy socia!! “¡Ah, no! Como docente no podés retirar los libros de la especialización, tenés que traer un certificado de alumna regular, te hacemos un nuevo carnet y entonces sí te podés llevar los libros. Lo logre pero: ¿Cuánto tiempo me llevó acceder a la bibliografía? Me pregunto:” ¿Qué habrán pensado los docentes?” “-que yo no tenía interés por ampliar la bibliografía y que me conformaba con la fotocopia”.

¿Por qué no habrían de pensarlo? ¿Acaso no me quejo cuando mis alumnos no traen el material solicitado o cuando no amplían los contenidos dados en clase?

Entender los textos, aprender a expresarme con la terminología correcta, usar los términos adecuados para que mis ideas fueran comprendidas y se ajustaran a las ideas que estábamos desarrollando en la clase... a fuerza de leer y leer descubrí que había expresiones que podían dar cuenta de mi manejo del tema:” la problemática que atraviesa” “la transposición”, “la experticia”, “el curriculum”, “el objeto de estudio”, “la Coneau”, “ los estándares”, “lo epistemológico”

No sé si alguna vez lograré expresar mis ideas con la terminología adecuada, pero lo que sí sé es lo que me costó expresarme en clase, poniéndome colorada, transpirando y sintiendo que el corazón me latía a mil, y ¡qué vergüenza por lo que me estaba pasando! Y bajar la vista para que no me pregunte a mí porque eso lo leí pero no sé cómo explicarlo. Me pregunto: “¿Qué habrán pensado los docentes?” “- Qué no leía lo suficiente y por eso no entendía lo que dicen los textos y entonces cómo iba a poder repetirlo. No hay caso. Los alumnos no estudian.”

¿Por qué no habrían de pensarlo? ¿Acaso no me enojo cuando pregunto y nadie contesta?, y si contestan pero su manera de expresarse no es la correcta, ¿acaso no me enojo más?

Fin de la cursada. Dudas, dificultades, nervios a la hora de acreditar. ¿Cómo hay que preparar el trabajo para aprobar? ¿Cómo se organiza el coloquio? ¿Nos manejamos con todos los textos o sólo con la bibliografía obligatoria? ¿En qué fecha hay que presentarlo? ¿Lo podemos postergar para después de las vacaciones? Es que justo esa semana tenemos que entregar el trabajo de otro seminario. Me pregunto:” ¿Qué habrán pensado los docentes?” “que quería tener todo servido” “que como no trabajé durante la cursada ahora me desesperaba por tener que hacer todo junto” “que quería estudiar lo mínimo para zafar”

¿Por qué no habrían de pensarlo? ¿Acaso no pienso que los alumnos deben ser capaces de estudiar y aprobar todas las materias a la vez?

¿A qué hora cortamos para un recreito? Y en charlas de recreo: ¿Ya rendiste el seminario tal? ¿Qué hay que entregar? ¿Y? ¿Qué te tomaron? ¿Cuánto tiempo te llevó hacerlo?

¿Qué pensarán los docentes cuando nos escuchan pidiéndonos las direcciones de correo para pasarnos las tareas? -“que somos unos vagos” -“que uno trabaja y los otros no hacen nada” -“que sólo estudiamos para aprobar”.

¿Por qué no habrían de pensarlo? ¿Acaso no me molesto cuando en la clase los trabajos individuales se transforman en grupales? ¿O cuando durante la presentación de un tema me preguntan si “eso “se toma en el parcial?

Una tarde, en el segundo encuentro de uno de los seminarios, el docente preguntó qué era lo que habíamos podido hacer desde el encuentro anterior a ese. Yo contesté como al pasar, para que no me escucharan, que había conseguido las fotocopias. Y el docente me contestó - ¡“lo cual no es poca cosa”.! ¡Qué alivio! Se estaba reconociendo mi esfuerzo. En mi esquema de estudio conseguir y organizar fotocopias no es algo a lo que estoy acostumbrada y durante esos quince días me había preocupado especialmente en tener todo el material para el seminario. En ese momento me di cuenta que yo era una estudiante más, como los que asisten a mis clases de histología en el primer año de la carrera de odontología

Desde ese lugar de estudiante me permití tener dudas, preguntar, contestar y equivocarme, pedir ayuda al docente, apoyarme en mis compañeros, pasarme los apuntes, pedir un recreo, sin sentir que todo eso estaba mal. Soy una estudiante, no importa el nivel educativo, y me pasan cosas de estudiante. Y lo que es mejor: mis docentes me consideran una estudiante.

Desde mis interrogantes, pude reflexionar acerca de cómo tantas veces clasifiqué a mis alumnos desde el prejuicio, sin tener en cuenta que yo formaba parte del problema por estigmatizarlos, por ponerlos siempre en déficit con respecto a ese ideal esperado y desde esa posición nunca iba a poder ayudarlos.

Entendí que a veces es más sencillo y descomprometido decir “no sé” que pasar vergüenza por no poder expresarse como el docente espera. Entendí que ese “no sé” puede querer decir “no tengo ganas de pensar”, “estoy aburrida”

Y entonces modifiqué mis prácticas: mis clases no tuvieron más preguntas directas sino invitaciones a pensar entre todos, aportando pistas, respetando los errores, aprendiendo con el otro.

Comprendí que los silencios pueden expresar más que las palabras. Que el silencio puede ser un “no te entiendo y no me animo a decírtelo”, puede ser un “no hice a tiempo a pesar de que me interesa”, puede ser un “no sé cómo hacerlo y vos no me lo estás explicando”

Entendí la importancia del reconocimiento recíproco al que se refiere Pierella (2014) desde el momento en que se reconoce al alumno como un sujeto en formación, con derecho a no saber sobre algunas cuestiones.

Y entonces, generé espacios dentro de la clase para escuchar opiniones, opciones de trabajo o revisar temas anteriores.

Tuve en claro que utilizar el tiempo de la clase explicando las maneras de acceder a la bibliografía o realizando prácticas de lectura y escritura para intentar hablar el mismo idioma no era perder el tiempo.

¿Cambié mis prácticas?, Seguramente que sí. Planifico mejor mis clases, distribuyo mejor los tiempos, diseño distintas estrategias (algunas innovadoras) para la enseñanza de los contenidos, evalúo en forma más coherente, recorto los contenidos ajustándome a las pautas curriculares.

Pero también cambié mi manera de situarme en la clase. Ya no estoy frente a la clase, sino que estoy en medio de ella, tratando de acompañar, aprendiendo mientras intento enseñar, escuchando, compartiendo el aquí y ahora, en ese espacio único y singular.

Valoré las lecturas de Freire y de Rancière, acerca del educador humanista que se identifica con los estudiantes en una perspectiva simétrica, tomando la igualdad como premisa.

Todo aprendizaje es un interaprendizaje, escribe Prieto Castillo citando a Simón Rodríguez. “La clave pasa por lo compartido, por lo que se puede aprender de los demás” (Prieto Castillo 1995). A partir de este concepto valoré el trabajo grupal, favoreciendo la comunicación, dando espacio a la creatividad. Y dejé de sentir temor ante lo imprevisible que pudiera surgir.

Aprendí que no hay estudiantes ideales, y las causas de sus conductas pueden ser múltiples y justificables. Pero si están escuchando mis explicaciones, realizando mis propuestas

“innovadoras”, contestando mis preguntas, es porque confían en que yo puedo transmitirles algo, que si quieren pueden aprender.

Al analizar mis prácticas desde “el otro lado” focalizando mi mirada a partir de la mirada de los estudiantes, encontré las respuestas a mis preguntas: si los estudiantes no estudiaron, no aprendieron o no se interesaron, puede ser que, a pesar de mi esfuerzo, mis prácticas no hayan sido las mejores, pero esa no fue la única razón.

BIBLIOGRAFÍA

Casco, Miriam (2007) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Ponencia. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos.

Feldman, Daniel (2013). La formación en la universidad. Texto de la ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales” Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Universidad Nacional de Villa María.

Freire Paulo. (1970) Pedagogía del oprimido. <http://www.ensayistas.org/>

Pierella Ma. Paula (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. CABA. Paidós.

Prieto Castillo Daniel. (1995). Educar con sentido. UN de Cuyo. Ediciones Novedades Educativas.

Ranciére Jacques. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes

16-17-18: El núcleo duro de la deserción

- ❖ **MARCELO BELINCHE** | mbelinche@perio.unlp.edu.ar
- ❖ **ROSSANA VIÑAS** | rvinas@perio.unlp.edu.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El término de deserción refiere al abandono de los estudios por parte del niño/a, adolescente, joven en cualquiera de los niveles educativos en los que se halle. La decisión y/o necesidad de la deserción escolar tiene múltiples causas y se ve influenciada por varios factores: familiares, personales, económicos, migratorios, de salud, afectivos y pedagógicos, que aumentan el riesgo estudiantil hacia el abandono escolar.

Esa interrupción de la formación educativa repercute no sólo en el presente de sus vidas, sino mucho más en su futuro.

Este artículo de investigación trabaja desde la idea que el núcleo duro de la deserción se produce en los dos últimos años de la escuela secundaria y el primero de la universidad, y que las prácticas de lectura y escritura son herramientas fundamentales para el desarrollo académico.

INTRODUCCIÓN

El pasaje de la escuela secundaria a la universidad es uno de los momentos más problemáticos en la vida de cualquier joven. Y hasta cruciales en términos de vínculos, independencia, manejo individual, toma de decisiones.

Es un tiempo de dudas, certezas, incertezas y temores. Es un tiempo de pasar de un nivel en el que todo está reglado a uno en el que debe *arreglárselas solo* porque la *autonomía estudiantil* es la que rige los pasillos de la universidad.

Varios autores e investigadores sostienen que este proceso de pasaje tiene una duración variable y comienza cuando el estudiante debe decidir su futura formación, en el último año de la secundaria y termina tras la finalización del primer año universitario. Luego, si permanece en la universidad, continúa su trayectoria formativa y su egreso, con otras complejidades e incertezas.

En este sentido, en nuestro proyecto de investigación arriesgamos la hipótesis que el proceso comienza en realidad, en el cuarto año de la secundaria y se extiende hasta finalizado el primer año de los estudios superiores. En esta etapa que abarca en primera instancia, los dos últimos años del nivel secundario se produce una primera deserción con respecto a los/as ingresantes a ese nivel; luego, una segunda, en la zona de pasaje de la secundaria a la universidad; y por último, en la universidad misma, en el primer año. Es entonces que la franja etarea 16-17-18 se conforma como el núcleo duro de la deserción. Las edades donde se deben tomar decisiones: ¿qué voy a hacer?, ¿voy a trabajar?, ¿voy a estudiar?, ¿qué voy a estudiar?

Del secundario egresan poco más de la mitad, en relación a su ingreso, y un escaso porcentaje de ellos continúa estudiando. Y aquí es donde aparece la necesidad de estudiar y analizar el porqué de ese egreso del nivel secundario y el porqué de ese ingreso a la universidad. El 16-17-18 es el desafío que nos interpela a todos/as quienes formamos parte de este sistema educativo actual (Viñas: 2015).

Es indiscutible lo que significa terminar la escuela secundaria, pero mucho más, lo que significa acceder a un título universitario.

Tener un título universitario es poder tener posibilidades, es poder elegir, es poder ser libres...

LOS CAMBIOS, LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Además de la toma de decisiones propia del momento particular como se ha mencionado, el ingreso a cualquier carrera universitaria, el/la joven debe enfrentarse a nuevas prácticas con respecto a la cultura institucional y/o administrativa (muy distinta a la escuela secundaria), a

los estilos de enseñanza-aprendizaje, a la lectura, a la escritura, a la matemática, a la física, entre otras (dependiendo de la carrera escogida) y es ahí, donde se complejiza el pasaje.

En particular, la lectura y la escritura -su enseñanza y su aprendizaje-, constituyen prácticas sociales y culturales, situadas históricamente; dos habilidades a utilizar y a aprender en el contexto escolar pero además, en la vida. Esas prácticas determinan el tipo de relación que cada persona establece con la cultura en general.

Por otra parte, en la actualidad, representan uno de los temas más debatidos en los distintos ámbitos educativos y culturales. Justamente, la mala formación en lectura y escritura es uno de las mayores críticas al sistema educativo en general: es casi moneda corriente en los ingresos a las universidades, en los exámenes de acceso a instituciones diversas, entre otros.

Así, intelectuales de toda índole, autoridades gubernamentales y educativas, docentes y profesores son los protagonistas de las más acaloradas discusiones acerca de qué hacer con ellas, en relación a su enseñanza y a su aprendizaje.

Y para quienes nos desempeñamos como docentes en la universidad, sabemos que en el ingreso a nuestras casas de estudio, tal vez, es una de las instancias en las que esas prácticas entran en clara tensión y ponen en evidencia procesos y/o situaciones didáctico-pedagógicas, vividas o no, en la escuela secundaria.

La pregunta es: ¿nos quedamos en la simple queja a la mala formación del nivel secundario y no nos hacemos cargo? ¿O hacemos algo al respecto?

La respuesta es compleja y simple al mismo tiempo: tanto en ámbito profesional como en la vida, las prácticas de lectura y de escritura son necesarias. Y claramente, debemos hacernos cargo.

Retomando el concepto de alfabetización académica de Paula Carlino (2005), cada nivel tiene la suya propia. Los modos de enseñanza y aprendizaje son diferentes en cada uno de ellos y nuestras prácticas como docentes, deben estar concordancia con esto pero además, con la clara conciencia que en cada uno de ellos debemos enseñar en una relación dialógica, sin dar por sentado nada; entendiendo que a leer y a escribir se aprende todos los días durante toda la vida. Y la universidad no está exenta. Hoy, ya no tenemos estudiantes de tiempo completo; trabajo y estudio van de la mano en muchos casos. Tenemos estudiantes

con trayectorias diversas. Tenemos estudiantes con realidades sociales y culturales disímiles. Tenemos muchos/as estudiantes.

Cuando hablamos del término de deserción, nos referimos al abandono de los estudios en cualquiera de los niveles educativos y es sabido que la interrupción de la formación educativa repercute no sólo en el presente de sus vidas, sino mucho más en su futuro. En esa posibilidad de elegir que da el acceso.

Tradicionalmente, la universidad argentina ha sido la “de unos pocos” y su paradigma elitista ha atravesado muchos momentos de la historia; la presente actualidad demanda y exige una universidad de la masividad y de la heterogeneidad; en la que el acceso social, geográfico, cultural sea pleno e igualitario. Que esas orillas y/o interiores sociales y geográficos se diluyan y se fundan con los centros. Ese comprende el desafío en el que el rol docente se resignifica.

La enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito de los estudios superiores plantea un escenario de retos *“en relación a los perfiles de alumnos/as que llegan y asimismo, a contenidos curriculares y prácticas docentes que sean acordes a plantear estrategias que permitan sortear las dificultades académicas que el/la estudiante encuentre y así adquiera el habitus organizativo y académico que requiere la institución”* (Viñas, 2015).

La decisión política de haber establecido la escuela secundaria como obligatoria abrió la posibilidad de pensar (y hacer) a la universidad como derecho. Y la modificación de los artículos de la Ley de Educación Superior en 2015, vinculados al acceso y a la gratuidad, lo afirman y en estos tiempos que corren, nos ponen de pie para su defensa.

Si los países como el nuestro somos campo de batalla de un mundo global; si en este campo se pelea por la energía y por los recursos naturales violentamente y con resultado incierto; si en este tiempo que vive el sur de América, después de la devastación de las dictaduras y de las desnacionalizaciones de los noventa, del advenimiento de gobiernos populares y de políticas que consagraron derechos, hoy, con estas nuevas derechas, la educación pública argentina debe ser concebida, en su matriz, como una forma de lucha contra la pobreza (Belinche, 2016).

Educar desde la diversidad, enseñar en la universidad, entender que la masividad no atenta a la calidad porque el trinomio masividad-heterogeneidad-calidad es posible, saber que la

escritura y la lectura son procesos de inclusión, es transformar no sólo a los individuos, sino también a la sociedad.

La escuela y la universidad deben conformar nuestras agendas de investigación, para de esta forma, lograr una efectiva articulación escuela secundaria-universidad inclusiva e igualitaria y lograr que ese núcleo de la deserción que planteamos como hipótesis tengo índices cada vez más bajos. “Con oportunidades para todas y todos en una Argentina que cada vez más, cada día más, invita a soñar y a ser parte de una historia que vale la pena ser vivida y merece ser contada... Porque la inclusión educativa y social, son la verdadera justicia social” (Viñas: 2014, 221).

Que podamos lograr que cada vez más jóvenes puedan acceder a un título universitario... y puedan elegir... y puedan ser libres. Que podamos tender lazos entre el presente y el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Belinche, Marcelo (2016). “La ñata contra el vidrio” [en prensa]. En revista digital Letras www.perio.unlp.edu.ar/letras La Plata: Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Biolatto, Renato; Boccardo, Liliana; Lesquiuta, M. Cristina (2010). “Acceso y permanencia en una educación de calidad: el ingreso a la universidad, un puente a atravesar”. Congreso Iberoamericano de Educación: un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.

*Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.*

Casco, Miriam (2007). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación institucional”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano ‘La Universidad como objeto de investigación’.

*Casco, Miriam (2009). “Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad”. En *Revista Coherencia*. Vol. 6 Nro. 11. Colombia.*

Ezcurra, Ana María (2011). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, General Sarmiento: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, Colección Educación, Serie Universidad.

Korinfel, D. (2004). "Introducción" en Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Rascován, S. (2004). "Las elecciones vocacionales de los jóvenes al finalizar sus estudios" en en Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Tejerina Sánchez, Isabel; Sánchez Rodríguez, Susana (2009). "La escritura académica en la universidad" en Martos Eloy - Rösing Tania M. K. (Coords.), Prácticas de Lectura y de Escritura. Universidade de Passo Fundo: UPF Editora, pp. 91-114.

Viñas, Rossana (2014). Tesis doctoral "Ser joven, leer y escribir en la universidad". La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Viñas, Rossana (2015). "El núcleo duro de la deserción". En revista digital Letras www.perio.unlp.edu.ar/letras La Plata: Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Reflexiones acerca de la educación superior y las personas con discapacidad. Su inclusión dentro del marco universitario: mi experiencia

❖ **DANIELA BLANCO** | daniela.blanco@econo.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La intención de este trabajo es abordar algunas de las implicancias vinculadas a las problemáticas que se nos presentan como docentes con respecto a la inclusión de personas con discapacidad en las materias de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y las acciones que se instrumentan en nuestra facultad para facilitar dicho proceso.

Hoy existe un cúmulo de leyes que circunscriben un modo de "hacer" y de "pensar" en relación a la problemática planteada pero se evidencia un importante vacío a la hora de materializar esos aspectos dentro de las aulas. En relación a esto me surgen algunos interrogantes: ¿Qué es lo que las leyes y el marco normativo le piden y suponen como saber del docente? ¿Cuál es la formación necesaria de los docentes con respecto a las problemáticas de discapacidad y sus posibles abordajes? ¿Nuestra metodología de enseñanza debe ser para todos los alumnos igual? ¿Estamos preparados para el desafío de la diversidad y la inclusión?

El presente trabajo se sustenta en la idea de que la Educación Superior debe ser para todas aquellas personas que tengan intenciones de convertirse en futuros profesionales sin hacer ningún tipo de discriminación, Frente a lo anterior, los docentes universitarios necesitamos garantizar que todo alumno con intenciones de estudiar una carrera universitaria encuentre el ámbito y las condiciones para hacerlo. Creo que es de vital importancia que las diferentes unidades académicas acompañen al docente en este proceso.

INTRODUCCIÓN

Como docentes universitarios cumplimos un rol fundamental en la formación de futuros profesionales y la institución universitaria es una instancia privilegiada de adquisición de conocimientos, experiencias, saberes y demás competencias, que permitirán a los estudiantes acceder a las herramientas necesarias para poder enfrentar exitosamente los retos que les plantea la sociedad actual.

A la problemática anterior, se suma la cuestión de la masificación de la matrícula y la tensión con la calidad educativa a la hora de incluir a alumnos con discapacidad. La dualidad calidad-masividad imperan en nuestras aulas y dentro de éstas hay que considerar la variable de la inclusión de las personas diferentes por sus condiciones -psico-física.

CONTEXTO LEGAL

En la actualidad existe una importante tendencia a nivel internacional, que se replica a nivel nacional en leyes y acciones concretas hacia la revalorización del derecho a la igualdad de oportunidades educacionales de las personas con discapacidad.

Un antecedente obligado es la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas* (ONU), ratificada por Argentina en el año 2008 y la *Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura* (UNESCO) durante el año 2009.

La Convención establece como propósito "... *promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*" (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008). El acceso a la Educación Superior se incluye dentro del derecho a gozar de las mismas condiciones que aquellas personas que no presenten ninguna limitación física, mental e intelectual.

La Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior, expone que se debe garantizar igualdad de acceso y declara en su artículo 3 "... *se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, (...) y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente,*

pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones ..."¹³⁴

También encontramos en la Constitución Nacional Argentina artículos que son suficientemente abarcativos por cuanto establecen el derecho a la educación para todo habitante del territorio argentino.

En nuestro país la configuración de un campo que reconozca las problemáticas en torno a la discapacidad y la educación superior ha sido paulatina.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional y la Ley N° 24.521 de Educación Superior y su posterior modificatoria, Ley N° 25.573 (la cual aborda puntualmente la educación superior de personas discapacitadas), manifiestan la voluntad del Estado Argentino de "... *garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.*" (Ley 25.573, 2002).

NUESTRA UNIVERSIDAD

En el Preámbulo del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata de acuerdo al texto vigente desde el año 2008 expone: "*La Universidad Nacional de La Plata como institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor*"¹³⁵

Establece en otros de sus artículos que deberá garantizar una completa libertad académica sin presentar ninguna especie de limitación ni discriminación, de ninguna índole, en busca de la generación de profesionales íntegros, y con capacidad para poder afrontar la realidad actual. En otro de sus artículos menciona que para poder garantizar lo establecido en los párrafos precedentes establecerá diversas políticas que se orienten a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de estas minorías vulnerables.

Dentro de esta línea se creó en el año 2001, la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD) bajo la resolución "*N° 569 de la Presidencia de la Universidad*" cuya misión es defender activamente los derechos tendientes a garantizar una universidad accesible y no excluyente. Esta unidad funcional ya lleva 14 años de gestión abordando la problemática planteada e

¹³⁴ Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009

¹³⁵ Estatuto de la Universidad Nacional de la Plata, 2008. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>

instrumentado diferentes acciones orientadas a asegurar la posibilidad de acceder, permanecer y concretar una educación universitaria de personas con discapacidad.

NUESTRA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Nuestra Unidad Académica, la Facultad de Ciencias Económicas, durante el año 2012 conformó el Área de Accesibilidad, dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria, enmarcada dentro del programa de Integración de dicha Secretaría.

Las primeras acciones implementadas por el Área de Accesibilidad fueron el establecimiento de días y horarios para atender a cualquier persona que requiriese los servicios de la misma; generar señalética y adecuaciones edilicias para facilitar la circulación de personas con discapacidad, además se produjo folletería de difusión sobre el tema y los servicios brindados a la comunidad académica dirigidos especialmente a personas con discapacidad.

Durante los años 2013 y 2014 el foco se dirigió a la instalación de la problemática de la discapacidad dentro de la Unidad Académica abarcando las diferentes áreas y claustros.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EN LAS MATERIAS DE PRIMER AÑO

La experiencia que comento se desarrolló en una de las materias de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata: Introducción a la Administración y al estudio de las Organizaciones (Cátedra B). Para contextualizar la problemática, anualmente, se inscriben una cantidad aproximada de 2000 alumnos en nuestra Unidad Académica y comienzan su vida universitaria cursando tres materias: Introducción a la Economía, Contabilidad I, e Introducción a la Administración y al estudio de las Organizaciones. En relación a esta última, debido a que es nuestro campo de trabajo, se pude afirmar que los alumnos tienen una oferta de 15 comisiones segmentadas en 3 cátedras (de 5 cada una), dando como promedio 140 alumnos por comisión.

Si retomamos la cuestión planteada al inicio del trabajo queda demostrada la masividad de la matrícula experimentada año tras año por los docentes del primer año de la carrera. Desde el año 2014 se incorporó el registro de alumnos con discapacidad, que le es entregado a cada una de las cátedras antes del inicio de cada cursada.

Para el año 2015 se auto identificaron 48 alumnos en situación de discapacidad, pero sólo 7 de ellos presentaron necesidades concretas: 3 auditivas, 3 visuales y 1 visceral. Este registro

apunta a que se pueda garantizar el trabajo conjunto de los docentes y el Área de Accesibilidad de dicha Unidad Académica, con el Área de Comunicación y con la Biblioteca intentando garantizar la inclusión y permanencia de estos alumnos.

ENSEÑANDO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En 2015 me tocó empezar a transitar esta temática al encontrarme que dos de mis alumnos presentaban alguna discapacidad. Uno de ellos tenía una discapacidad auditiva total y el otro una hipoacusia para la cual utilizaba audífono.

Para la persona con discapacidad auditiva total la Facultad incorporó a una intérprete de Lengua de Señas (Argentina; LSA) a través de la Asociación de Sordos de La Plata.

Cabe aclarar que si bien, conocía la existencia de un área especializada que abordaba y trabajaba sobre el tema, nunca había generado un vínculo con la misma hasta que me tocó participar activamente de este proceso enseñanza – aprendizaje diferenciado.

Me puse a investigar sobre la problemática de la discapacidad humana y observé que abunda mucho análisis de la cuestión proveniente del campo de la salud y menos sobre los aspectos sociales, culturales y educacionales que atraviesan la misma.

Si bien desde hace algunos años ha habido grandes cambios sociales, culturales y políticos que han dado relevancia al reconocimiento y tratamiento de las personas con discapacidad y han iniciado un proceso de inclusión dentro de diferentes ámbitos sociales, entre ellos el ámbito educativo universitario, no se ha avanzado mucho en una estrategia institucional que permita el entrenamiento específico de los docentes para atender la cuestión ni se han evaluado ni seleccionado estrategias específicas para cada tipo de discapacidad.

Ante los magros resultados de mis intentos por abordar la enseñanza con esos alumnos en particular, acudí al Área de Accesibilidad de mi Unidad Académica en busca de contención y algunos lineamientos claros y concretos para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza y favorecer el aprendizaje de estos chicos.

Los temas abordados y tratados con el personal del Área de Accesibilidad en relación al abordaje de estos alumnos fueron varios, pero profundicé sobre aquel que más me afectaba: cómo evaluar los conocimientos aprendidos por estos alumnos ya que las construcciones que realizaban y entregaban no eran lo suficientemente claras, para mí, a la hora de tener

que evaluarlos. Luego comprendí que las personas con discapacidades auditivas tienen formas diferentes de apropiarse del conocimiento y realizan diferentes construcciones mentales sobre el mismo.

Dado que otras cátedras de la misma materia y docentes de las otras dos materias introductorias, con quienes compartimos los grupos de alumnos, tuvieron inconvenientes similares, desde el área de accesibilidad generaron un encuentro con una especialista en pedagogía de personas con disminuciones auditivas.

En dicho encuentro la profesional mencionada expuso las cuestiones referidas a las dificultades que tienen algunas personas sordas o hipoacúsicas respecto del lenguaje, la comprensión de los textos, la redacción y las estrategias de aprendizaje. Asimismo se compartieron también algunas experiencias de estudiantes con este tipo de discapacidad en otras Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata y se brindaron algunas estrategias que se han implementado en otros países para facilitar la función docente frente a este tipo de alumnos.

Luego de las varias reuniones con el personal de Área de Accesibilidad y especialistas, comenzamos, junto a la titular de la materia, a gestionar algunos cambios que iban desde reacondicionamientos de aspectos físicos dentro del aula, hasta algunos relacionados con las prácticas docentes. Dispusimos dentro del aula espacios en el frente de la misma destinados exclusivamente para estos alumnos, por mi parte comencé a hablar en mis clases en un forma más lenta y pausada, intentando gesticular lo más posible a fin de que pudieran seguir los movimientos de mis labios y que la intérprete (que no es una profesional de nuestra disciplina) pudiese traducirle a la alumna. Comenzamos a llevar un registro único y diferenciado de las instancias evaluatorias de estos alumnos e intentamos generar una mayor presencia en los grupos de trabajo en los que estos alumnos se desempeñaban.

A pesar de los cambios instrumentados para garantizar la permanencia de estos alumnos en nuestra aula, ambos abandonaron. La alumna que presentaba la discapacidad auditiva total detectó que tenía que trabajar primero sobre su conocimiento del idioma español, porque sentía que presentaba importantes limitaciones en este aspecto y luego si podría volver a cursar la carrera.

Creo que, a pesar de que no pudimos conseguir que estos alumnos siguiesen cursando con nosotros, fueron fundamentales, los encuentros que mantuvimos con el personal del Área de

Accesibilidad y otros más entre docentes de las distintas cátedras, porque a partir de estos disparadores se empezaron a trabajar más profundamente diferentes estrategias para poder abordar de mejor manera la enseñanza a estos alumnos a partir del próximo año y facilitarles por tanto su ingreso y permanencia en la facultad.

En este acercamiento al área que aborda esta problemática en nuestra facultad, pude conocer que en el transcurso de estos últimos años, se han venido implementando una serie de estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad para poder facilitar su ingreso y permanencia dentro de la institución, así como también el acompañamiento y contención a los docentes. Aunque creo que falta mucho aún por hacer sobre en la contención y acompañamiento de los docentes.

Desde su creación a esta parte el Área de Accesibilidad ha venido trabajando sobre diferentes pilares. Entre ellos podemos citar:

- *Accesibilidad en el ingreso*: A partir del año 2012, se viene implementando el sistema de Pre-Inscripción a Carreras de la UNLP (SIPU). En el formulario de inscripción existe un apartado para que los ingresantes que padezcan una discapacidad puedan indicarlo en ese momento, auto-declarándose como tales y así poder solicitar, en caso de requerir, algún tratamiento específico. Esta información es sumamente útil por un lado, para que los docentes tengamos conocimiento de la existencia de alumnos discapacitados en nuestros cursos y de esta manera poder ajustar la actividad áulica y para que, al poder ser identificados estos alumnos, se pueda mantener un registro y seguimiento personalizado de estos casos puntuales. La información recabada en la inscripción es utilizada por el Área de Accesibilidad para facilitar la inserción y permanencia de estos estudiantes y gestionar los recursos necesarios para atender sus necesidades, acompañarlos y contenerlos durante su trayecto universitario.

- *Accesibilidad física*: Se ha trabajado activamente en el remodelamiento de determinadas condiciones edilicias para asegurar que aquellas personas que tengan una discapacidad motriz puedan acceder y desplazarse con comodidad y seguridad. Se consideraron aspectos referidos a la iluminación, a los espacios que permitan la libre movilidad de personas en, por ejemplo, sillas de ruedas, a la disposición de baños adecuados, así como también, se tuvieron en cuenta aspectos referidos a sistemas de alarmas y/o dispositivos, para que los mismos se encuentren disponibles en todos los formatos posibles (auditivos, visuales y táctiles).

En la actualidad y a lo largo del presente año se han implantado:

- *Accesibilidad a materiales y bibliografía:* Se realizó la capacitación del personal de biblioteca para poder generar un servicio más accesible a los estudiantes.

Actualmente se está trabajando en intentar asegurar que los sitios web con los que cuenta la Facultad respeten las normativas vigentes en referencia a la igualdad en el acceso.

Se espera que en el corto plazo se implementen algunas medidas tendientes a garantizar la universalidad de los materiales bibliográficos, a saber, que cuando se utilicen materiales en formato electrónico puedan ser legibles por personas con discapacidades visuales, o cuando se presenten materiales en formato de gráficos o tablas, exista la posibilidad de que se encuentren disponibles también en formatos escritos o de audio. A la inversa, cuando se presenten materiales sonoros existan alternativas visuales.

- *Accesibilidad Académica:* Se han mantenido encuentros puntuales, muchas veces a requerimiento de los docentes, en donde se les brinda el apoyo necesario o bien, se asume un rol de intermediación entre profesionales de la materia y aquellos docentes que tengan algún requerimiento particular. Durante el mes de septiembre pasado tuvo lugar en nuestra Facultad una actividad organizada en forma conjunta entre el Área de Accesibilidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y la Unidad Pedagógica de la Secretaría de Asuntos Académicos. La mencionada iniciativa forma parte del "Programa Promoción de la Actividad Docente, de Investigación y Extensión", que se viene desarrollando en nuestra Institución y buscaba sensibilizar a los docentes en las cuestiones referidas a la temática y generar un espacio para poder reflexionar sobre alternativas posibles que permitan facilitar la inclusión y permanencia de estudiantes con discapacidad en la nuestra Facultad. El encuentro contó con la presencia de responsables de las diferentes áreas involucradas y personas especializadas en la materia que se abordaba.

DESAFÍOS A FUTURO

Si bien se sabe y se tiene conocimiento que existen un sin número de normas legales que dan un marco e implican un modo "*de Hacer y de Pensar*" la discapacidad, la verdad es que nuestra formación docente presenta una alta limitación al respecto. Esta situación se materializa cuando nos encontramos frente a un aula en la que parte de nuestros alumnos presentan

alguna discapacidad y no contamos con las herramientas pedagógicas suficientes y pertinentes para poder abordar sus necesidades.

Se me plantean los siguientes interrogantes: ¿Qué es lo que las leyes suponen como saber al docente universitario en referencia a esta problemática?, a la hora de cumplir con nuestro rol docente, ¿son iguales todas las discapacidades?, ¿Con el mero marco normativo alcanza para poder llevar a cabo nuestra función frente a un alumno con discapacidad?, ¿Nuestra metodología de enseñanza debe ser para todos los alumnos igual? ¿Estamos preparados para este desafío que está emergiendo?

El marco normativo actual plasma las cuestiones referidas a la protección y garantía de los derechos de personas con discapacidad pero deja un vacío importante a la hora de materializar esos aspectos en las aulas. Creo que las diferencias presentadas por estos alumnos deben ser consideradas como valor beneficioso y que aunque intentemos garantizar el derecho a la igualdad que nos impone el citado marco normativo y la clara concepción sobre la igualdad de oportunidades, pienso que nuestras estrategias de enseñanza indefectiblemente estarán teñidas por estas individualidades debiendo ser rediseñadas a tales fines.

Nuestro espacio docente no se trata del lugar al que acudimos con la sola intención de transmitir nuestra temática educativa de formación sino que, creo, que en nuestra aula se materializa un espacio real, en donde cada actor que participa presenta características diferentes, únicas e irrepetibles entre ellos. Me parece que desde nuestro rol debemos identificar estas cuestiones e intentar que los procesos de Enseñanza y Aprendizaje se den garantizando las mismas posibilidades de aprendizaje a nuestros alumnos y no desconociendo las diferentes necesidades a la hora de enseñar.

Finalmente, y en relación a las diferencias que presentan los distintos tipos de discapacidades existentes, sostengo que, dicha tipología debe ser conocida por el docente, así como también las implicancias que generan en las personas, debido a que teniendo conocimiento de ella, es más fácil poder desarrollar e implementar diferentes estrategias educativas. Los diferentes tipos de discapacidades presentan particularidades variadas a los fines del dictado de las clases y del acompañamiento del alumnado. No es lo mismo, para el docente a cargo de un aula, que uno de sus alumnos presente una discapacidad renal que una auditiva. Desde la perspectiva docente varían las estrategias a implementar dependiendo del tipo de discapacidad que presente el alumnado. Sea cual fuera la técnica

elegida lo que si debe quedar claro es que en todo momento se debe buscar su inclusión y facilitarle el aprendizaje garantizando la plena igualdad de los alumnos dentro de nuestros espacios de formación. Creo que para poder materializar lo anterior es necesario, y hasta obligatorio, trabajar en conjunto los diferentes actores intervinientes en pos de la inclusión, permanencia y egreso de los alumnos con discapacidad y contemplar los apoyos y complementos que esos alumnos requieren.

BIBLIOGRAFÍA

ONU (2008) *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*<http://biblioguias.cepal.org/c.php?g=159510&p=1044348>

ONU (2008) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

UNESCO (2009), *La Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior.*

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria N°25.573.
<http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/educacion/leyes/25573.html>

Ley Nacional N° 26.378, 2008.

2008, Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>

Resolución N° 569 Presidencia de la UNLP

Área de Accesibilidad. Secretaría de Extensión Universitaria. FCE. UNLP (2015) Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad: Por una Universidad Accesible.

Katz, Sandra & Danel Paula (2011). La discapacidad en Argentina. Buenos Aires: Fundación Par. Hacia una universidad accesible: construcciones colectivas por la discapacidad. La Plata: EDULP - Editorial de la UNLP

La comunicación en el ingreso a la universidad: una introducción a la alfabetización académica

- ❖ **MARÍA CRISTINA COLABELLO** | mccolabello@gmail.com
- ❖ **MARÍA CECILIA CURTI FRAU** | ccurtifrau@gmail.com
- ❖ **ANA CRISTINA IZQUIERDO** | izq.ana@gmail.com

Universidad Provincial de Ezeiza

INTRODUCCIÓN

El ingreso a la educación superior supone la entrada a la cultura académica universitaria cuyas particularidades, prácticas y experiencias suelen ser diferentes a las que los aspirantes de la UPE, en particular, están habituados. Por ello, en el Curso de Ingreso de la Universidad de Ezeiza, los estudiantes deberán transitar tres materias esenciales: Comunicación: una introducción a la Alfabetización Académica, Matemática y Experiencias culturales.

En este contexto, el primer gran desafío que abordamos en Comunicación se relaciona con el “saber hacer”, transversal a todas las materias de las diferentes carreras, ya que en cada espacio el estudiante lee, analiza, explica, escribe y se expresa verbalmente, competencias a través de las cuales se evalúan los aprendizajes.

En este sentido, Comunicación aborda los temas básicos más importantes que los estudiantes deberán potenciar para desenvolverse exitosamente a lo largo de la carrera universitaria. Entre ellos, el trabajo intenso de manera individual, en parejas o grupos, como formas posibles de construir conocimiento; la utilización y resignificación de un lenguaje que será luego compartido; determinados modos de actuar y de vincularnos con los demás, sobre todo los referidos a la comunicación.

En el presente trabajo realizaremos una descripción de las experiencias pedagógicas en la materia Comunicación del curso de Ingreso 2016. Para ello, describiremos la propuesta

pedagógica de la cátedra y las adaptaciones que los docentes realizan durante el desarrollo de las clases debido al perfil del grupo, las problemáticas que presentan y las posibles soluciones.

DESARROLLO

Aún en la actualidad, en muchas instituciones académicas suele considerarse que la comunicación de saberes en la universidad es algo natural, así como también que todos aprendemos a leer y escribir de una vez y para siempre. Sin embargo, la alfabetización es un proceso permanente y requiere de competencias que se desarrollan a medida que se avanza en el camino del conocimiento. En este sentido, entendemos por alfabetización académica al *"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, 2009: 13).

La universidad presenta una forma de trabajo diferente, asociada a la experiencia adulta de nuevas situaciones, a la asunción de diferentes desafíos y al conocimiento de nuevas personas. Todos estos aspectos requieren que los estudiantes asuman cambios y también pongan en marcha nuevas formas de actuar. Es por eso que la mirada del otro, las perspectivas que se intercambian, la escucha atenta, la valoración de los encuentros con "Otros", constituyen situaciones privilegiadas para generar aprendizajes individuales y colectivos en un marco en el que lo distinto y la diversidad, construyen la cultura de esta universidad.

La Cátedra Comunicación: una introducción a la Alfabetización Académica es una materia que tiene como propósito generar un puente entre las experiencias educativas previas de cada uno de los aspirantes al ingreso y la vida universitaria. Mediante esta propuesta académica, nos proponemos iniciar este camino y construir juntos el "oficio de estudiante universitario".

Cada encuentro en el Curso de Ingreso, como en el Ciclo Introdutorio (en la materia Alfabetización académica), está diseñado para brindar los conceptos y herramientas que posibiliten, mejores trayectorias tanto en la educación superior como en la vida profesional.

Creemos firmemente que cada uno de los estudiantes que habiten nuestra institución será un eslabón inquebrantable en la fuerte cadena de la equidad y la justicia social.

En este sentido, los propósitos de la materia son principalmente ofrecer una propuesta académica que posibilite una primera aproximación de los estudiantes a la vida universitaria;

promover el desarrollo de expresiones orales y escritas coherentes y organizadas y promover experiencias que vehiculicen el aprendizaje de los conceptos de la materia.

Los contenidos trabajados son los siguientes: Comunicarse en la universidad (la expresión oral; la organización del discurso oral; las habilidades para expresarse frente a otros), la Universidad como espacio de conocimiento y espacio a conocer (la construcción del espacio individual y colectivo desde el rol del estudiante; pautas y reglas que regulan la vida universitaria; el uso del tiempo), la lectura y la escritura en la Universidad (la lectura y escritura académica: la lectura y los diferentes textos; la escritura y la reescritura; la reflexión sobre el “leer y escribir en la Universidad”).

A continuación, realizaremos una descripción de la propuesta de cátedra, las experiencias pedagógicas, los problemas o dificultades que presentan los estudiantes y la continuidad del proyecto propuesta por la cátedra de Alfabetización académica.

1. Propuesta de cátedra

La propuesta de la cátedra Comunicación, en el curso de ingreso consta de cuatro encuentros. En la primera clase, se propone que el docente y los estudiantes se presenten, a fin de conocer las particularidades del grupo. A continuación el docente lee junto con los estudiantes el proyecto de cátedra de la materia, a fin de explicitar “ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula” conforman el contrato didáctico establecido entre los estudiantes y la institución (Steiman: 2008). Esta actividad no solo pretende explicitar la fundamentación de la materia, los propósitos, contenidos, metodología de trabajo y de evaluación, sino que procura destacar la importancia de la lectura de este documento en todas las materias de las carreras, para organizar el estudio, distribuir el tiempo, conocer posicionamiento epistémico de la asignatura, condiciones de evaluación, referentes bibliográficos.

El segundo encuentro se centra en el eje la Universidad como espacio de conocimiento y espacio a conocer. Se parte del supuesto que el ingreso a la educación superior supone la entrada a la cultura académica universitaria, diferente a otro tipo de culturas. En este sentido, los estudiantes que ingresan a la universidad, pueden ser entendidos como “inmigrantes” que se enfrentan a una cultura nueva, ya que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena. (Carlino, 2009).

Dicha cultura académica encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplimentar sus miembros, como las formas de acceder al conocimiento, utilización de un lenguaje compartido, determinados modos de hacer, valores, entre otros, que posibilitan la construcción de significados compartidos. En este sentido, se plantea a los estudiantes una serie de situaciones problemáticas, las cuales deberán ser resueltas a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y la guía del estudiante.

El tercer y cuarto encuentro se propone abordar el trabajo sistemático y procesual de la lectura y la escritura en el ámbito universitario como tarea ineludible de ser construida. La educación universitaria de corte tradicional espera del ingresante óptimos niveles de lectura y escritura académica sin involucrarse en los modos para adquirirlos. No obstante, otras corrientes epistemológicas, resultado de años de trabajos de investigación, consideran tales habilidades en el marco de una nueva situación comunicativa y, por ende, necesarias de ser enseñadas.

En tal sentido, podríamos acordar que la propia universidad debe ser la encargada de enseñar los modos de lectura y escritura requeridos por el nivel superior. Es por ello que, desde esta Universidad y desde este espacio de cátedra, tales aprendizajes se enmarca en en la *Alfabetización Académica, con un enfoque de prácticas de enseñanza situadas*- La riqueza de este concepto nos permite problematizar la situación de enseñanza a la que se enfrentan los noveles estudiantes universitarios al incorporarse a un contexto desconocido. ¿Qué mejor manera de darle la bienvenida a nuestros ingresantes que construyendo juntos las estrategias que les permitan abordar nuevas formas de lectura y de escritura en el ámbito universitario? Por ese motivo, esta materia del *Curso de Ingreso*, basará su estrategia didáctica en el supuesto de estas corrientes: "hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender." (CARLINO: 2012)

Por lo tanto, el compromiso institucional en la concreción de tal objetivo es sustantivo. Es la universidad toda y cada uno de sus docentes los encargados de propiciar las mejores y más diversificadas propuestas de aprendizaje tendientes a desarrollar trayectorias universitarias sólidas e inclusivas.

En este sentido, se destaca a la lectura como una práctica social que realizamos cotidianamente. No obstante la lectura académica demanda de ciertas estrategias específicas. Leer implica, necesariamente, comprender el lenguaje escrito. En el proceso de

lectura interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector con sus expectativas y sus saberes previos. Leer no sólo es decodificar el sistema de escritura. La lectura comprensiva implica involucrarnos en una situación comunicativa desde nuestro propio bagaje previo.

Al hacer referencia a la escritura, tal como se mencionó anteriormente, los nuevos ingresantes llegan a la universidad con un capital de escritura, no sólo en su trayectoria escolar sino en los requerimientos de la vida en sociedad.

El desafío en la universidad es poder trabajar con estos saberes en función del logro de una escritura de la calidad que el nivel superior demanda. Se trata de transformar las habilidades existentes en la construcción de escritores competentes, capaces de valorar la escritura como forma de comunicación social, de expresión personal y como medio de organización de las ideas, produciendo textos complejos y variados con adecuación a la situación comunicativa.

Según Aitchison y otros autores, la "escritura exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y el nuevo." (AITCHINSON: 2012) Para explorar dicha vinculación, es necesario contar con un plan de escritura que nos permita trabajar con cierta organización y sistematización. En dicho plan, el momento de la pre-escritura es de singular importancia, puesto que se irá bosquejando nuestra producción final.

2. La evaluación.

En el proyecto de cátedra, se explicita los requisitos para la acreditación de la materia: asistencia, presentación grupal de un portfolio, examen práctico integrador final individual.

A partir del instrumento de evaluación "Portfolio" se promueve que los estudiantes realicen trabajos en grupo y sistematicen las actividades realizadas en clase. Esta actividad se enmarca en las "pautas de presentación de trabajos académicos" que pretende orientar a los estudiantes respecto a las características de las presentaciones de los trabajos en la universidad (información de carátula, estructura de los trabajos, cuestiones de formato, entre otros). Es necesario destacar que los estudiantes cuentan con un anexo que explicitan todas las consideraciones.

Por otro lado, los estudiantes deben realizar un trabajo de escritura presencial, individual: un breve texto, en el cual se relacione un fragmento seleccionado *ad hoc*, con los contenidos

desarrollados en la materia Comunicación del curso de ingreso. A saber: comunicarse en la universidad, la Universidad como espacio de conocimiento y espacio a conocer, la lectura y la escritura en la universidad.

El mismo debe contener introducción, desarrollo y cierre, coherencia y cohesión textual y utilizar conectores.

POSIBLES SOLUCIONES (A MODO DE CONCLUSIÓN)

La materia Comunicación propone introducir a los estudiantes a la vida universitaria, al tiempo que se brinda una primera aproximación de las características de la lectura y escritura académica, la cual se continuará profundizando en el desarrollo de la materia Alfabetización Académica, que forma parte del Ciclo Introdutorio de los planes de estudio de las carreras que oferta la Universidad de Ezeiza.

Tal como se mencionó precedentemente, la propuesta de evaluación de los exámenes finales consiste en la realización de un texto individual, a partir de lo trabajado en el desarrollo de las clases. La corrección de los exámenes finales del ingreso, se realiza atendiendo a ciertos criterios establecidos en una matriz de evaluación (respuesta que atiende a la consigna, estructura, coherencia y cohesión textual, uso de vocabulario), de modo tal que queden explicitados el grado de cumplimiento de los indicadores.

Esta actividad pretende realizar un diagnóstico específico de los modos de escritura de los estudiantes, en particular detectar aquellos casos que necesitan fortalecer sus habilidades de escritura y lectura en el taller de apoyo de alfabetización, en paralelo al cursado con la materia Alfabetización Académica, en donde cada estudiante trabajará con su propia agenda de mejora, en conjunto con un docente que guiará ese recorrido.

Partimos de la premisa de que ir a la universidad es un derecho, y “no es ni puede ser apenas el mero derecho a tratar de entrar, sino que es, que debe ser, el derecho a tratar de entrar y entrar, el derecho a tratar de aprender y aprender” estudiar y recibirse en un plazo razonable, con el más alto nivel de calidad. (Rinesi: 2014). Es este sentido, consideramos que los estudiantes que ingresan a la universidad, pueden ser entendidos como “inmigrantes” que se enfrentan a una cultura nueva, ya que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena. (Carlino, 2009), con pautas específicas, expectativas que deberán cumplimentar sus miembros, como las formas de acceder al conocimiento, utilización de un

lenguaje compartido, determinados modos de hacer, valores, entre otros, que posibilitan la construcción de significados compartidos. Es por eso, que desde la cátedra de Comunicación y de Alfabetización Académica, procuramos velar por “enseñar lo omitido” (Bourdieu, 2010), guiar y acompañar el ingreso a la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Auge, M. (2004) Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la modernidad. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2010). Capital Cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carlino, P. (2009) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013) Alfabetización Académica diez años después. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, Número 57.

Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Argentina: Educere Investigación.

Colabello, M.C. (2013) Comunicarse en la Universidad: algunas ideas centrales para la comunicación con otros. Apunte de cátedra.

Rinesi, E, en Cozanzo, A. (2014) Más derechos, más voces, más participación. Los Polvorines: UNGS

Di Stefano, M., & Pereira, C. (2004) La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales" en Carlino P. (Coord.)

Textos en contextos nº 6, Leer y escribir en la Universidad, Lectura y Vida. Buenos Aires: Revista Latinoamericana de lectura.

Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

La formación inicial de los profesores de historia: relato de una experiencia

- ❖ **GONZALO DE AMÉZOLA** | gonzalodeamezola@gmail.com
- ❖ **CARLOS DICROCE** | cdicroce@gmail.com
- ❖ **MARÍA CRISTINA GARRIGA** | pinagarriga@yahoo.com.ar
- ❖ **VIVIANA PAPIER** | vivianapappier@yahoo.com.
- ❖ **VIRGINIA CUESTA** | virginia.cuesta@gmail.com
- ❖ **CECILIA LINARE** | cecilialinare@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

La heterogeneidad de la formación docente inicial ha reabierto desde hace un tiempo un debate acerca de cómo deben reformularse la preparación de los profesores de Historia, sobre todo en esta etapa. En las últimas décadas, tanto los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo como las políticas de transformación educativa que se realizaron en distintas regiones han hecho que los requerimientos para el desempeño de los profesores sean más complejos. Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto que muchos países iniciaron modificaciones en la formación inicial de sus educadores. Nosotros queremos presentar aquí una propuesta que contempla la primera parte del recorrido de nuestros estudiantes en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la carrera del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde nuestra cátedra entendemos las prácticas de la enseñanza como la instancia de especialización en la que los estudiantes deben anudar dos tipos de conocimientos: los

pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas de esta área y los saberes específicos de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de Historia.

“Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” se propone trabajar fundamentalmente sobre dos cuestiones. La primera de ellas es instalar el trabajo en el aula como un problema donde la enseñanza debe encararse a partir de la consideración de una amplia gama de cuestiones a tener en cuenta, que incluye los aspectos disciplinares, didácticos y psicológicos pero que no elude otras temáticas también significativas. Dentro de estas cuestiones, reflexionar sobre qué es para cada uno de nosotros la Historia consideramos que resulta fundamental porque este concepto influye en casi todas las decisiones del docente. La segunda es que esta materia debe servir para que los alumnos reflexionen, ensayen y comiencen a llevar a la acción su proyecto personal sobre el perfil con el que pretenden ser profesores en el futuro. En este último sentido, las “prácticas” tienen la aspiración de ser un inicio crítico de lo que será un largo trayecto.

En este marco nos proponemos evaluar los resultados de tres actividades de aprendizaje con la intencionalidad de conocer las representaciones que los estudiantes del Profesorado de Historia tienen respecto del oficio de enseñar Historia en la escuela secundaria. Básicamente analizaremos sus producciones iniciales: la redacción de la propia biografía escolar, semblanza de un profesor y un ejercicio que procuró hallar respuesta a la pregunta, ¿por qué y para qué enseñar Historia? Dichas actividades fueron desarrolladas durante el primer semestre del ciclo lectivo 2015 aunque recopila experiencia de años anteriores. El propósito de la biografía fue evocar el pasado escolar para revelar las huellas de la experiencia vivida como estudiantes, con la semblanza la intención fue recuperar las formas en que recuerdan haber aprendido historia en la escuela secundaria, finalmente con el tercer ejercicio de escritura intentamos poner en discusión posicionamientos historiográficos con los que se encontraron en su trayecto de formación.

Consideramos que las actividades propuestas a los estudiantes constituyen un punto de partida para el inicio de la indagación y revisión de tradiciones escolares de la enseñanza de la historia, a la vez que su estudio nos ha permitido reconocer los supuestos epistemológicos, tanto disciplinares como pedagógicos que prevalecen en nuestros alumnos. La propuesta de compartir e intercambiar las distintas producciones de los alumnos en el “campus virtual” de la Facultad nos ha permitido plantear algunas problemáticas referidas a la experiencia de trabajos mediados por el uso de las TIC. Dichos

problemas se refieren a la comunicación de experiencias e ideas con diversidad de recursos mediales y su impacto en la construcción del conocimiento.

La decisión de pensar nuestra práctica y la de los estudiantes a través de la construcción de un texto colectivo es el recorrido que haremos con la intención de generar una memoria de esta instancia de formación: un primer semestre en que se cursan los prácticos y se esboza la propuesta pedagógica, un segundo semestre de observación y prácticas en la que se escribe y se pone en práctica dicha propuesta.

Respecto al peso de la biografía escolar en la formación inicial del profesorado muchos son los autores que destacan su importancia como “fondo de saber [que] orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995 [2015], p. 80). María Cristina Davini advierte que ha sido mayor la preocupación por reconocer saberes disciplinares que indagar acerca de “‘modelos’ de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales” (p. 80).

Respecto a la semblanza, esta propuesta de escritura apunta a que los estudiantes rememoren las características físicas, psicológicas, sociales, políticas, pedagógicas, en otras palabras, las cualidades personales y profesionales de uno de sus profesores de educación secundaria con el fin de reconstruir arquetipos docentes que dejaron marcas en la biografía escolar.

Y por último, la actividad tendiente a revisar qué Historia enseñar y para qué, que permite articular esas formas de asumir un estilo docente en relación a las características de la enseñanza de la disciplina. Esta actividad permite tensionar esos modelos de acción pedagógica construidos en el tramo educativo previo porque proponen re-pensar las prácticas de enseñanza de la Historia conocidas en relación a las planificadas como deseables.

Las actividades propuestas nos permiten indagar supuestos y representaciones sobre la práctica docente pero también comenzar a desestructurarlos desde una posición más reflexiva tendiente a analizar el estudio de las intenciones prácticas e intereses de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia (Bergman, 1990) como paso previo a la residencia.

LAS BIOGRAFÍAS

El camino se inicia con la escritura de la propia biografía como forma de acercarse al pasado, rememorarlo y hacer consciente el contexto en el que cursaron los diferentes niveles

educativos para descubrir las marcas que han dejado los maestros y profesores, las lecturas que más los conmovieron, las razones de la elección de su carrera, entre otros.

En el conjunto de biografías analizadas para este trabajo, que rondan las treinta, los relatos establecen una cronología que se inicia con el nacimiento de los estudiantes y finaliza en la experiencia de las prácticas de la enseñanza. El análisis de esas biografías posibilita identificar los acontecimientos más significativos seleccionados, los motivos de la elección de la carrera, los estilos docentes, la enseñanza de la Historia y cómo recuerdan haber aprendido como alumnos.

Las biografías de los estudiantes señalan haber cursado la escuela secundaria en el marco de la Reforma de 1993, hacen especial mención a la crisis del 2001 por el impacto que la misma supuso en su vida cotidiana familiar y escolar, al deterioro de la escuela pública y al inicio de su militancia. El presente llega a las aulas por profesores que traen artículos periodísticos y cuentan sus experiencias de vida en ese contexto de crisis”

Las biografías ejemplifican como el contexto social de crecimiento de la pobreza, desocupación y protesta social se hace presente en las trayectorias educativas de los estudiantes. Podemos preguntarnos si este contexto social ha generado otro ideal de profesor y de estudiante y que tipo de contrato social aparece.

Por otro lado, los motivos por los que los estudiantes eligen la carrera pueden sintetizarse en las siguientes frases: “es una salida laboral”, “elegí firmemente la docencia secundaria aunque está muy denostada en la carrera”, “para hacer pensar a los chicos críticamente”, “es una opción más social que la investigación”, “entendí la función histórico ideológica de la escuela en la facultad”, “la práctica militante me hace pensar la enseñanza de la Historia desde otro lugar”. Respuestas todas ellas vinculadas al contexto social signado por la crisis, en el que la docencia aparece como militancia, no solo por la adhesión al paro y la protesta callejera frente a la pauperización de la sociedad y de la escuela, sino también en la enseñanza de la Historia, que es caracterizada en las biografías como una “herramienta fundamental para comprender el presente”, “comprender las estructuras humanas y despojarme de prejuicios”, “la enseñanza de la historia para enseñar a pensar”.

Algunos de los estudiantes tienen experiencia docente como preceptores, docentes en escuelas de la Provincia de Buenos Aires (de gestión privada y estatal), y en Bachilleratos populares y en programas de terminalidad de los estudios secundarios. Dichas experiencias

se convierten en objetos de reflexión y de puntos de anclaje para pensar su propia trayectoria y comenzar a resignificar estas prácticas.

LA SEMBLANZA

Las semblanzas presentadas por los estudiantes fueron organizadas en un documento en el que se señalan las problemáticas de la enseñanza de la Historia que aparecieron de manera explícita e implícita en los diferentes relatos, las metodologías (uso de manuales escolares, trabajos prácticos, exposiciones) que se narraron y los vínculos socio-afectivos. También se destacaron los gestos, voz y tipo de discursos y la influencia que ejercieron estos profesores en aquellos momentos de sus vidas.

Finalizada esa síntesis quedaron formuladas tres preguntas:

- 1) ¿Qué Historia me enseñaron?,
- 2) ¿Cómo me la enseñaron?, y
- 3) ¿Qué representaciones o imágenes pude construir sobre un Profesor de Historia?

De la lectura de los trabajos surge la ausencia en los relatos de temas o contenidos históricos, el nombre de algún historiador o escuela historiográfica que merezca ser destacado o lecturas de textos históricos que hayan sido significativas o perduren en sus memorias. Este primer análisis da cuenta de un problema central en la formación de profesores de Historia la “distancia” entre la historia investigada y la historia enseñada (Maestro González, 1997, Mézola – Barletta, 1992; Zabala, A, 2006: 88).

En cuanto a las cuestiones metodológicas si bien no hay desarrollos discursivos de orden teórico, se alude a un conjunto de experiencias educativas que permiten discernir modos diferentes de enseñar historia. Están aquellos profesores que exponen, “...y hablaba, con una expresión muy seria, desde que entraba hasta que se iba. Y era muy gracioso. No hacía preguntas, ni daba trabajos prácticos...” Pero también están los profesores, que solo daban como tarea leer manuales o fotocopias y aquellos que utilizando esos materiales incentivaban el “pensamiento”.

Los recursos puestos en juego son la voz, con todo lo que ello implica, los manuales y las actividades. La línea de tiempo, los mapas, los documentos, los museos, el cine, los testimonios, el análisis de imágenes, la televisión, los periódicos, las revistas, los juegos de

simulación y las TIC son recursos que han quedado en el olvido y que quizás sea necesario traer al presente para poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos. Si bien es fundamental aclarar que cualquiera de estos recursos debe ser dotado de un sentido educativo o pedagógico para convertirse en una herramienta al servicio del aprendizaje.

El análisis de esta segunda parte de las semblanzas nos permitió reabrir el debate en torno a estrategias de enseñanza, categoría difícil de precisar pero que requiere de un docente que otorgue significación ética, política y pedagógica al tipo de historia a enseñar. De esta manera, la semblanza se transformó en un dispositivo que promovió la búsqueda de rupturas y/o continuidades en la regulación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Otro aspecto no menos importante a considerar son los vínculos socio-afectivos que nuestros alumnos describen o presentan en sus relatos y que experimentaron en su trayectoria escolar. Su lectura nos permitió introducirnos en el debate acerca de la especificidad de la profesión docente. Sin duda, la dificultad radica en reconocer que el acto de enseñar ya no puede analizarse únicamente en términos de tarea de transmisión de contenidos y de métodos definidos con antelación sino que la enseñanza y, sobre todo la de la Historia, pueden concebirse desde una dimensión relacional en donde las situaciones vividas con el Profesor en un determinado contexto pueden ser tan o más importantes como el área del conocimiento que se pretende impartir.

Muchos de los testimonios ponen en evidencia “la doble agenda del maestro” (Altet, M, 2005: 40) en su práctica en clase, es decir, cómo cumple estas dos funciones relacionadas y complementarias, por un lado, la función didáctica de estructuración y gestión de contenidos y por el otro, una función pedagógica de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase. La pregunta pendiente sería ¿cómo se conectan conocimientos, acciones y emociones en el futuro trabajo docente? Los relatos de nuestros alumnos traen al centro de la mesa el núcleo del problema en la formación inicial de un profesor que reside precisamente en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican estas dimensiones y los recursos personales y profesionales que definen modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza. El aprendizaje abstracto de contenidos teóricos tanto de la historia como el de las disciplinas que indagan el qué, cómo, por qué y cuándo enseñar y evaluar no garantiza ni una planificación, ni una intervención adecuada a las exigencias complejas y cambiantes del trabajo docente.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA?

En este apartado haremos referencia a los trabajos presentados por los alumnos en el espacio virtual que la Cátedra dispone en el campus de la Facultad consistente en un breve escrito ensayístico. En él debieron contestar las preguntas del por qué y para qué enseñar Historia en la escuela a partir de la selección de imágenes, historietas, escenas fílmicas, textos, artículos periodísticos, pinturas, música que a juicio de cada uno de los participantes invitara a pensar sobre cómo resolver este interrogante, en diálogo con los recuerdos compartidos, la biografía escolar y la bibliografía leída. De esta manera, se habilitó un foro en el cual los alumnos de las diversas comisiones debían publicar sus trabajos y a su vez, se les pidió que a partir de esto, pudieran leer y comentar alguna de las producciones de otro compañero a modo de enriquecer la mirada sobre el problema planteado.

Se publicaron en tiempos diversos 32 textos de los cuales fue posible concluir que la consigna permitió: relacionar la bibliografía leída hasta el momento en este y otros espacios de formación. Los estudiantes hicieron dialogar diferentes autores con sus propias reflexiones, y en aquellas voces revisitadas, sostuvieron parte de sus argumentaciones. Al reflexionar sobre *qué Historia enseñar* partieron de algunos casos, de la referencia a la Historia como disciplina escolar volviendo a dar cuenta del peso de la propia biografía escolar. Hicieron hincapié en los sujetos y los tiempos de la Historia como objeto de estudio, haciendo referencia a algunos de los problemas de la enseñanza de la Historia, tales como la periodización, la explicación histórica, la elección de los sujetos de la Historia enseñada, los problemas de escala, y la crítica al eurocentrismo, y la preocupación por la formación de una conciencia histórica y un pensamiento crítico tendiente a desnaturalizar los “lugares comunes”.

Asimismo, fue posible advertir preocupaciones en torno al *rol docente* y a la *función de la escuela* en la sociedad. Sobre la primera cuestión, muchos de los estudiantes pudieron posicionarse y hablar desde ese lugar para comenzar a pensar el *cómo enseñar* en diálogo con los Diseños Curriculares del nivel. Otros estudiantes retomaron el análisis de tales documentos curriculares para pensar y analizar su enfoque epistemológico y la congruencia que pudiera existir con la Historia Investigada, problematizando y poniendo en discusión aspectos relacionados con la selección y organización de sus contenidos. En este sentido, se hizo mención al carácter político de esas decisiones pedagógicas y didácticas.

Muchos de los estudiantes parecieron interpelados a partir de sus preguntas y reflexiones sobre la legitimidad de las ciencias sociales como conocimiento práctico, la divulgación

histórica y el papel de los medios masivos de comunicación en los procesos de transmisión de la Historia, los usos públicos y políticos de la misma, los desafíos y contradicciones de enseñar ciencia en la era tecnológica, entre otros tópicos.

CONSIDERACIONES PARA TENER PRESENTES EN EL MOMENTO DE “LA PRÁCTICA”

Es importante subrayar que el análisis realizado hasta aquí es el de un pequeño fragmento de una experiencia pedagógica en marcha y quienes escribimos estamos insertos en ella como protagonistas. No obstante esta cercanía y compromiso asumido con el proceso nos ha permitido compartir algunas consideraciones finales que por las características enunciadas tienen el carácter de provisorias, a la manera de hipótesis.

En primer término, las fuentes usadas parecen estar diciendo que uno de los problemas de la enseñanza de la historia –en la formación inicial de un profesor– se define a partir de referencias personales y de climas de época que tienen consecuencias tan importantes como las estrictamente científicas o pedagógicas. Y que torna fundamental la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional para la adquisición de una mayor conciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. Recuperando algunas propuestas, en este sentido, sostenemos *“la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica.”* (Nóvoa, A: 2009:212).

Otro eje para el debate es atender a las maneras en que las nuevas generaciones pueden acercarse a las experiencias y sujetos del pasado. Esta cuestión central plantea otra problemática de la formación “pedagógica” que consiste en los mecanismos de la transmisión. La distinción entre contenidos informativos y prácticas “formativas”, constitutivos de los procesos de transmisión, nos servirán para constatar que no sólo basta con dar o pasar la información sino que debemos prestar más atención a los procesos más complejos de la identificación y apropiación de los sentidos del pasado. (Jelín, E. 2002:126) Ejemplo de ello es el trabajo realizado por nuestros alumnos en el campus virtual en donde no sólo conocen la producción de historiadores sino que también se han animado al uso de otros lenguajes para comunicar sus ideas.

En cuanto a la participación en el foro como comentaristas de las producciones de otros compañeros, los aportes se caracterizaron por un tono respetuoso que enriqueció el intercambio, no exento de disensos, a partir de expresiones tales como: “me pareció

interesante cuando rescatás...”, “me gusta el énfasis que ponés en...”, “otro punto interesante es...”, “tu trabajo es muy claro y concuerdo con...”, “me encantó que el recurso sea un...”, modalidad de participación proactiva que permitió la sumatoria de ideas dando cuenta de todas las voces y no únicamente de la de los docentes.

Este ejercicio nos interpela acerca de las relaciones de nuestra materia con la pedagogía y la historia. A primera vista, el papel mismo de la disciplina no sería el más importante en el proceso educativo ya que, por una parte, en las autobiografías y semblanzas de docentes los valores que aparecen más exaltados son más bien autónomos de ella, como la militancia o los vínculos afectivos y, por otra, porque los practicantes no recuerdan temas, autores o escuelas historiográficas que los hayan impresionado vivamente cuando cursaban sus estudios secundarios. Sin embargo, podríamos preguntarnos por qué esos recuerdos están ligados a las clases de nuestra materia y en qué medida, a su vez, se relacionan con la Historia.

Todas estas consideraciones implican un posicionamiento diferente frente al pasado y a su enseñanza porque se procura desarrollar una actitud crítica basada en no aceptar ideas, informaciones o datos sin tener en cuenta el contexto –social, político, cultural y temporal– en que fueron producidos, analizar los argumentos empleados por sus autores, examinar las pruebas ofrecidas para sostener esos argumentos, etc. El propósito central de la enseñanza de la Historia no debería ser sólo transmitir saberes sino que los contenidos históricos permitieran interpretar el pasado para orientar nuestras decisiones en el presente con las herramientas que brinda la ciencia histórica

BIBLIOGRAFÍA

Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.), La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias, México: FCE.

Amézola, G. de y Barletta, A. M. (1992) “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y de vuelta al secundario”, en Entrepasados N° 2.

Bergmann, K. (1990) A História na reflexão didática. Em: Revista Brasileira de História, San Pablo, vol. 9, nro. 19.

Bullough, R. V. (2000) Convertirse en Profesor: La persona y la localización social de la formación del Profesorado. En Biddle, B, Good, T y Goodson I. La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar, Buenos Aires. Paidós

Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.

Finocchio, S.; Barba, F. y otros (2001) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia. La Plata: Ediciones Al Margen.

Gimeno Sacristán, J. (1992.) Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A y Duschatzky, L. Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Jelin, E. (2002) Los trabajos de la memoria, Buenos Aires. Siglo XXI

Maestro González, P. (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. En: Clío & Asociados. La historia enseñada. N° 2, UNL.

Nóvoa, A (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. En: Revista de Educación, N°350, Sep-Diciembre.

Rüsen, Jörn. (2012). Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba, W. A. Editores

Speranza G. (1995) Primera Persona. Conversaciones con quince narradores argentinos. Buenos Aires. Edit. Norma.

Proyecto para la incorporación tecnológica en el ámbito de intervención docente

❖ **EMANUEL DESOJO** | estudiodesojo@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El enfoque, o sea, el modelo en el cual considero se inscribe este Plan para intervenir en el ámbito de trabajo, según los propósitos y las perspectivas a delinear, pueden definirse como dentro del “Enfoque Liberador” que precisa Fenstermacher.

Si bien los enfoques son modelos teóricos e ideales en el sentido weberiano del término, ante la pregunta sobre qué es ser una persona “educada”, y cuál es el rol del docente, se busca con este diseño la reflexión del ejercicio de la actividad docente y la de los alumnos, respecto de los contenidos puestos a su alcance.

La clasificación dentro del enfoque queda definida al seleccionar los propósitos, contenidos y la forma en que son categorizados, al momento de realizar los ejercicios de enseñanzas-aprendizaje, resaltando la cualidad de los alumnos como seres pensantes, presentes y críticos.

Dentro del “Enfoque Liberador” señalado, la línea “emancipadora” es la buscada, al liberar a los alumnos de las convenciones ideológicas brindadas por la institución, que son incorporadas acriticamente por los alumnos, poniendo de manifiesto las barreras con que se instruye en la formación del “pensar” el derecho en su faz formal-instrumental.

Esto implica realizar esfuerzos por lograr que los alumnos rompan con estereotipos y prejuicios que poseen sobre actores jurídicos, usuarios de sistemas jurídicos y víctimas del sistema jurídico, produciendo conocimientos críticos, por sí mismos y a través de la reflexión, sobre la base de los textos brindados en el Plan de Estudios.

EL PLAN

Una de las formas de desarrollar el cuestionamiento de los saberes y de las convenciones ideológicas brindadas por la institución, incorporadas por los alumnos de forma a-crítica es a través del grotesco y el sarcasmo. Estas son herramientas que logran poner de relieve ciertos temas que no son cuestionados, y llevan a romper la lógica con la que se analizan ciertos temas jurídicos.

La forma de llevar adelante estas herramientas que sean de fácil acceso a los alumnos, y además los atraigan a interiorizarse de la temática a abordar, a través de canciones, programas de TV, films, y/o entrevistas.

Existen una gran cantidad de películas y programas televisivos que utilizan el sarcasmo como forma de desarrollar el humor o situaciones hilarantes, suelen ser buenos disparadores para iniciar un tema que necesita ser cuestionado en el aula. El acceso a estos contenidos resulta casi universal gracias al acceso a internet en las ciudades donde se encuentran instalados la universidad y el nivel socio-económico de los alumnos que acceden. Esta herramienta resulta fundamental en esta nueva era de enseñanza-aprendizaje utilizando los medios tecnológicos de fácil acceso.

También a través de un espacio virtual (que ya existe en la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales), puede guiarse y orientarse a los alumnos. La plataforma informática y los objetos de aprendizaje, que son los elementos que se encuentran basados en el paradigma de la programación orientada objetos (POO), donde se crean componentes denominados objetos que pueden ser re-usados en múltiples contextos (Dahl & Nygaard- 1966), pueden ser utilizados para diseñar estrategias en diferentes cursos, adaptándolos con pequeñas modificaciones, a las realidades y conocimientos que se van produciendo y que van variando en cada comisión donde se trabaja.

Así estos Objetos de Aprendizaje, como un material con diseño educativo delimitado, que propicia una actividad interactiva y busca facilitar el aprendizaje de forma innovadora tanto en la temática que deseemos desarrollar, como en los instrumentos que se utilizan.

Los alumnos al acceder a la World Wide Web en busca del material para trabajar, del film, el capítulo de la serie o del programa seleccionado. La utilización de la plataforma informática puede ser considerada como una experiencia educativa extra, si aquellos alumnos interesados en la temática al ingresar a la red tiene la posibilidad de buscar-encontrar

material de interés similar, análisis de la temática, y/o el material seleccionado. También con ayudas virtuales se puede guiar al alumno para manejar críticamente la información encontrada en la web, y así no sólo cumplir con los objetivos del programa, sino además acceder a información extra para una profundización de aquellos alumnos comprometidos con la temática, para interiorizarse con mayor profundidad, y con todos conocimientos adquiridos serán luego abordados y utilizados en la enseñanza-aprendizaje presencial con el docente en el aula tradicional.

Estas son experiencias que pueden estructurarse y aplicarse en tres momentos. Un primer momento en el aula presencial, donde se informa del material de lectura, junto con algún material audiovisual de interés y fácil acceso, como ser programas, serie de TV, film o canción, indicando lugar en donde pueden conseguir dicho material (utilizando diversas páginas de internet como YouTube).

Un segundo lugar, abordado en el ámbito del aula virtual, vemos así el carácter hipertextual de la información que es favorecido con el uso de diferentes herramientas de acceso web (González, 2006: 14), donde el docente se acerca a aquellos alumnos más interesados (circunstancialmente o no) a la temática abordada, resolviendo problemas de diversa índole en un primer momento, y fijando para una segunda etapa, un pequeño y acotado debate (preparatorio de la clase presencial), también en el ámbito del aula virtual.

Y en tercer lugar, ya en la clase desarrollar la temática, combinando los conocimientos adquiridos mediante la lectura del material brindado en formato papel y la estimulación de las herramientas audiovisuales ofrecidas, para poder desestructurar y deconstruir las subjetividades creadas a-críticamente, los prejuicios, y avanzar en un conocimiento reflexivo libre de las convenciones ideológicas otorgadas por la institución. Para lograr el avance en la discusión es fundamental que el docente tenga en claro los objetivos que desea desarrollar el docente, el conocimiento que quiere abordar, y que éstos también sean manifiestos, y expresos para los alumnos.

PASOS A SEGUIR

La preparación de la intervención debe ser programada con anterioridad al dictado de clase. En un primer momento, al finalizar la intervención del tema previo, se hace referencia a los alumnos de los objetivos de la próxima intervención, y se le indica los textos y el

complemento audiovisual seleccionado, a fin de que el análisis del material sea enfocado en la orientación correcta.

Así en la clase teórica previa a la intervención se introduce el tema, los objetivos y las pautas para ir avanzando en las actividades propuestas por el docente.

El objetivo propuesto puede incluir una o más intervenciones, y en ese caso el docente deberá tener presente el objetivo general, y el objetivo de cada una de las clases, y explicarlos previo a la entrega del material de estudio. En cada intervención, con fechas establecidas, podrá requerirse la realización y entrega de trabajos a modo de control de lectura y/o de observar el formato audiovisual peticionado.

También deberá establecerse fecha y hora para que el alumno se conecte en el aula virtual y/o plataforma virtual elegida por el docente, para realizar un análisis virtual posterior a la observación del contenido audiovisual, y una discusión siendo el docente moderador del mismo.

Resulta conveniente que el docente realice un mapa conceptual para cada una de las clases, a fin de establecer los objetivos y el camino a llegar al mismo, evitando que las diferentes interpretaciones y cambios de opinión puedan distraer al docente del objetivo de la clase, y el objetivo general.

Así en la clase presencial se puede examinar al Objeto de Enseñanza elegido, favoreciendo la unidad coherente de enseñanza, denotándose los procesos articulados hacia adentro del aula (in-put), para luego interrelacionarla con la realidad y los medios audiovisuales observados por los alumnos, y eventualmente con los contenidos encontrados vía web por aquellos alumnos interesados en la temática.

Haciendo que el alumno asimile los distintos objetos de enseñanza al mismo tiempo que incorpora herramientas informáticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, configurándose un hacia fuera (out-put) del conocimiento adquirido. Se posibilita desde éste aspecto ubicar al objeto de estudio dentro de un contexto histórico, clasificarlo dentro del aula (in-put), para así interrelacionarlo con otros objetos fuera de ésta (out-put) (García Aretio, 2005).

MAPA CONCEPTUAL

Podemos observar como la realización de un Mapa Conceptual (herramienta de gran valor didáctico), que en la modalidad “tradicional” sería innecesario, o cuanto menos no se aprovecharía de toda la riqueza que pueden brindarnos las herramientas informáticas, resulta un elemento de mucha utilidad para la exposición de una clase semi-presencial.

Ahora, si a este Mapa Conceptual lo realiza un alumno con tutoría del docente, a éste le va a resultar de suma utilidad, al incorporar, analizar y valorizar los conceptos.

Novak y Gowin (1984, Capítulo 2) han descrito el acto de construir mapas como una actividad creativa, en la cual el estudiante debe hacer un esfuerzo para aclarar significados por medio de identificar los conceptos importantes, relaciones y estructura dentro de un dominio específico de conocimiento. La creación de conocimiento requiere un nivel alto de *aprendizaje significativo*, y los mapas conceptuales facilitan el proceso de creación de conocimiento para los estudiantes (Novak, 1993) (Novak, Cañas, Pág. 3).

Así, el Mapa Conceptual en conjunto con la aplicación de determinadas herramientas de las TICs (Correo Electrónico, Audio Conferencias, Video Conferencia, Espacios Web, Aulas Virtuales, Foros Virtuales, Documentos Virtuales) se convierten en un instrumento ineludibles para poder explicar/comprender la complejidad y riqueza que un plan semi presencial nos brinda.

Por otro lado, los links que se pueden ofrecer hacia dentro de los Mapas Conceptuales comunicándose con las páginas web (y que su incorporación dentro de éstos debe ser una consigna para el alumno), permiten al estudiante no sólo tener un fácil acceso a diversos sitios, sino también familiarizarse con bases de datos, sitios jurídicos y científicos, que le serán de gran utilidad durante la carrera y en el ejercicio de la profesión.

Así desde esta actividad se puede fomentar la aplicación y utilización de herramientas web por el alumno, con el objetivo de realizar un Mapa Conceptual que resultará muy útil para la aprehensión de conocimiento por parte de los alumnos, sobre el tema dado en clase y elegido por el docente para su realización.

Luego de realizado este Mapa Conceptual puede ser subido al aula virtual, el cual servirá también como elemento de ayuda a la hora de estudiar para la evaluación presencial.

La actividad propuesta (realización por parte de los alumnos de un Mapa Conceptual), con entregar mediante correo electrónico (estableciéndose fecha, extensión del trabajo, etc.), y su colocación en el aula virtual, resulta útil para todas las actividades y temáticas abordadas por el docente en el aula presencial, y que se puede proyectar a medida que se avanza en el plan de estudios, otorgándoles a los alumnos una herramienta de estudio más, pero diseñada por ellos mismos.

Sin embargo, es de destacar que el Objeto de Aprendizaje aquí planteado como “Mapa Conceptual” a realizar por los alumnos no es absolutamente reutilizable en cualquier situación, sino que requiere ser integrado dentro de una secuencia de aprendizaje previamente diseñada y basada en una teoría concreta que brinda el profesor enseñando el camino que deben recorrer los alumnos (García Aretio, 2005).

Así un correcto diseño instruccional de base constructiva del “Mapa Conceptual” permite resolver parte de las necesidades de accesibilidad a los recursos que desde los docentes se les ofrece a los alumnos, y que se encuentran por fuera del aula tradicional, también con éste diseño de trabajo el docente puede aumentar desde la iniciativa de los alumnos la “presencia” en el aula virtual, acercándoles contenidos y reforzando los procesos de enseñanzas autónomos.

Es importante destacar que el recibir los contenidos por medio de Internet y su colocación en el aula virtual por parte del docente es sólo parte del proceso, que también debe ser sostenido con un mecanismo que permita la interacción y el intercambio en forma virtual.

Por eso es útil fomentar en el aula virtual una comunicación entre el alumno y el docente, y entre los alumnos entre sí para garantizar un interacción en forma asidua y constante (Scagnoli. 2002: 3).

FORO DE DISCUSIÓN

La inclusión de un Foro de discusión debe ser parte fundamental dentro de los objetivos de las clases semi-presenciales.

El Foro es una herramienta especial para desarrollar diversos temas ya que permite la elaboración de ideas propias en base al estudio de los el material de lectura recomendados y lo visto en clase, fomentando la discusión de lo interpretado, y la resolución de dudas con respecto al material.

Las actividades/discusiones en el Foro deben proponerse en un espacio de tiempo limitado, y con un mínimo de participaciones, pudiendo ser evaluados los estudiante al final de cada discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Burbules, N. y Callister. T.A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Cap.1.*

González Alejandro. Editado por María del C Malbrán y Viviana R. Pérez. (2006). *La búsqueda de información en redes electrónicas. Consideraciones en entornos educativos. CDROM. Facultad de Informática. UNLP.*

Malbrán María del Carmen. (2004) *La tutoría en el nivel universitario. Publicado en revista de informática educativa y medios audiovisuales. Año 1 n° 1, Facultad de Ingeniería – UBA.*

Novak Joseph D & Cañas Alberto J. *Construyendo sobre Nuevas Ideas Constructivistas y la Herramienta CmapTools para Crear un Nuevo Modelo Educativo. Institute for Human and Machine Cognition. www.ihmc.us.*

Scagnoli Norma. (2002) *El aula virtual: usos y elementos que la componen.*

Scagnoli, N. (2001) *El aula virtual, usos y elementos que la componen, Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje (CEDIPROE) Buenos Aires, Argentina.*

Fenstermacher, Gary D. y Soltis, Jonas F. (1999) *"Enfoques de la Enseñanza".*

Joseph D. Novak: <http://www.ihmc.us/users/user.php?UserID=jnovak> Amorrortu editores

Ole-Johan Dahl y Kristen Nygaard (1966) *"SIMULA: an ALGOL based simulation language". Oslo: Norsk regnesentral.*

González, Claudia Marcela (2006) *Capacitación en informática (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE.*

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.460/pp.460.pdf>

García Aretio, L. (2005). *Objetos de aprendizaje. En Grupo de Apoyo a la Teleenseñanza. Universidad de Murcia.*

Joseph D. Novak y D.B. Gowin. Aprender a aprender. Cambridge: Cambridge University Press.

Joseph D. Novak y A.J. Cañas, y Fermín González M.: Los mapas conceptuales: Teoría, metodología, tecnología, Actas de la Primera Conferencia Internacional sobre Mapas Conceptuales, Pamplona, España (septiembre 14 hasta 17, 2004). (Eds.). Editorial Universidad Pública de Navarra.

El ingreso de estudiantes en situación de discapacidad a la UNLP. Apoyos, políticas y desafíos

- ❖ **EVELINA DIAZ** | evediaz_10@hotmail.com
- ❖ **ANA CLARA RUCCI** | anaclararucci@gmail.com
- ❖ **SANDRA KATZ** | sandrakatz4@gmail.com
- ❖ **MARÍA LAURA CASTIGNANI** | mlauracastignani@gmail.com
- ❖ **CECILIA NAPOLI** | cecinap@yahoo.com.ar

*Facultad de Trabajo Social | Facultad de Ciencias Económicas | Facultad de Psicología |
Dirección Atención Social | Universidad Nacional de La Plata*

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia es producto de los debates, interrogantes y reflexiones, que surgen de la labor en la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP (en adelante, CUD). Desde este espacio de trabajo colectivo e interdisciplinario, se trabaja en la planificación, ejecución y evaluación de políticas destinadas a garantizar, entre otras acciones, la accesibilidad académica de estudiantes en situación de discapacidad. En esta oportunidad, se desarrollan las estrategias implementadas con los estudiantes ingresantes a nuestra alta casa de estudios.

Cabe destacar que al tomar el concepto de Accesibilidad Académica se hará referencia a lo expresado en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas Profundización y avances en su implementación (2011) donde es entendido como “ el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso

requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios.”

No obstante, consideramos relevante historizar el trabajo realizado por la CUD, ya que de este modo, se pueden comprender las diferentes tensiones y disputas que aparecen en lo cotidiano, a fin de suprimir las barreras existentes para las personas en situación de discapacidad. Las políticas diseñadas por la CUD han sido el resultado de la participación colectiva y de los diferentes contextos por lo que atravesó la Comisión, y la revisión permanente de las mismas, a partir de las intervenciones, demandas y situaciones que se generan a diario.

HISTORIZANDO SOBRE LA CUD

En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el año 2000, un grupo de docentes, no docentes, estudiantes y graduados conformaron la CUD. Así se propuso hacer visible una temática que se consideraba invisibilizada. A lo largo de los años, se fueron implementando diversas estrategias tratando de abordar la complejidad temática en los diferentes claustros desde la docencia, extensión, investigación y gestión en aras de garantizar una universidad accesible. Teóricamente el grupo que conformó la CUD compartía los principios de pensar a la discapacidad desde una concepción de los Derechos Humanos y desde allí, este grupo humano comprometidos en la temática se fue formando con los aportes teóricos y conceptuales provenientes de colegas de la Universidad Nacional de Entre Ríos a través de sus producciones sobre la Discapacidad e ideología de la normalidad.

Se entiende a la discapacidad como una categoría social y política, como una condición producida por las interrelaciones de las estructuras económicas, sociales y culturales - a través de discursos y prácticas - con la alteridad deficiente. (Skliar, 2002 y Vallejos, 2006).

A raíz de los debates e intercambios generados desde la gestión e institucionalización de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, que reúne a más de 40 Universidades Públicas Nacionales, se propició que en el seno de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP debatiéramos, entre otro temas, sobre la necesidad de conocer el número de personas con discapacidad en la UNLP para mejorar las políticas destinadas a ellos.

Esta cuestión llevó varios años de debate y discusión sobre la pertinencia o no de cuantificar a las personas con discapacidad en la comunidad universitaria, realizar un relevamiento, censo o bien incorporar una pregunta para que los aspirantes a la UNLP se identificasen en situación de discapacidad cuando se inscriben en el Ingreso a las carreras. Una de las posturas que contradecía esta cuantificación se planteaba que si las personas con discapacidad habían alcanzado el acceso a la Universidad, era porque habían superado obstáculos en niveles educativos anteriores y habían tenido sus respectivas trayectorias para llegar a donde habían llegado. Por otro lado, se planteaba con mucha complejidad preguntar quién era una persona con discapacidad y desde qué lugar se lo hacía. Entendiendo la discapacidad como una construcción social, enmarcada dentro de una cuestión de Derechos Humanos, no se coincidía en hacer una política focalizada, recortando a un sujeto por una identidad que era “etiquetada” por otro. Respetando que no todas las personas tenían interés de ser identificadas desde el déficit, antes de detectar “personas con discapacidad”, se consideró esencial primero comunicar a toda la comunidad universitaria sobre la existencia de un espacio donde se trabajaba para garantizar sus derechos. Considerando que en el nivel de educación superior, la persona con discapacidad ya no dependía de una respuesta individual (contar con un familiar que lo acompañe, o alguien que contrate la persona y/o la familia, etc.), se debía diseñar una respuesta política-institucional.

Con el transcurrir de los años, desde la CUD se fueron buscando nuevas estrategias para instalar la temática en la agenda de la Universidad, transversalizando el tema, llevando la pregunta por la diferencia, por la discapacidad en cada una de las áreas y/o sectores de: bienestar, planeamiento, albergue, tren universitario, etc. Para abordar temas específicos, en el año 2011 la CUD decidió organizar el trabajo en subcomisiones temáticas. Una de ellas se denominó “Áreas Pedagógicas”, donde se convocó a los gabinetes, áreas, unidades pedagógicas, tutorías, entre otros espacios, de las distintas Facultades para conocer e intercambiar experiencias en la búsqueda de promover prácticas docentes inclusivas, poniendo en cuestión los modos convencionales en los que tradicionalmente se piensa la relación entre docente – conocimiento- estudiante.

Durante el primer año de la subcomisión, se consideró que era importante socializar distintas experiencias e intervenciones realizadas con los estudiantes y/o docentes, habilitando el espacio a preguntas sobre la denominación de la discapacidad, sobre cómo acercarse a los estudiantes, sobre el desconocimiento en la temática, sobre las adecuaciones académicas,

formas de evaluar, entre otras. A partir de estas inquietudes/interrogantes, se propuso rastrear y debatir algunos antecedentes sobre adecuaciones académicas existentes en las diferentes Facultades de la UNLP y en otras universidades públicas. En ese momento, la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, estaba trabajando en la elaboración de una propuesta de adecuación académica, motivo por el cual, se colaboró con la misma. Dicha resolución refiere que dado que la accesibilidad a la vida universitaria no estuvo tradicionalmente facilitada, todas las cátedras deberán tener una alternativa de régimen de cursada en caso que un estudiante no pueda cursar bajo la modalidad propuesta. En tal sentido, las adecuaciones académicas, atienden a los aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y físicos necesarios para la formación integral de los estudiantes en situación de discapacidad, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular. Otras de las actividades realizadas en ese año, consistió en la gestión que se realizó con los coordinadores de los cursos introductorios de las distintas carreras para que concedan un espacio para presentar y difundir las actividades de la CUD e invitar a la participación de las mismas. Esta actividad permitió que algunos ingresantes informaran sobre alguna persona con discapacidad con interés en anotarse en la UNLP, pero dudando si podría hacerlo debido a su discapacidad. Asimismo, se consideró la invitación a estudiantes para que cuando tengas que realizar trabajos, monografías, tesis, consideren el abordaje de esta temática. Se decidió sistematizar esta propuesta e instalarla como política de trabajo, comprometiendo a los responsables de los cursos de ingreso para que organicen un espacio para la CUD en el desarrollo de los mismos. Por otro lado, también se trabajó en coordinación con el equipo de Atención Social de la UNLP; en la confección del folleto de la CUD en Braille para entregar en las distintas facultades. El mismo fue elaborado en el año 2013 por personas privadas de libertad, del complejo de Magdalena.

Otro de los temas en que se fue instalando el debate, fue el pensar y reflexionar sobre cuál sería el mejor proceder cuando se detectaba o se presentaba una persona en situación de discapacidad. ¿Llamarlo por teléfono?, ¿Enviarles un mail? (la experiencia nos fue demostrando que muy pocos jóvenes hoy utilizan el correo electrónico como contacto), ¿Esperar que se acerquen? Una de las preguntas que surgía era si una vez obtenida la información, era pertinente anticipar o no a los docentes de primer año si iban a contar con un/a estudiante en situación de discapacidad en su aula, y si era así, de qué modo acompañar tanto al estudiante como al docente en la transición de la educación superior,

o, por otro lado esperar que comience la cursada e ir viendo cuales serían las dificultades que se presentarían.

Por un lado, anticipar permite pensar algo particular o por lo contrario, puede actuar como contraproducente generando en algunos casos resistencias a reformular estilos de dar clases, de evaluar, etc. Los debates se fueron ampliando y se generó un aprendizaje poniendo en evidencia que no se puede generalizar y que cada persona con discapacidad tiene sus propias singularidades, siendo un caso particular, artesanal e íntimo (como dijo en uno de los debates el Prof. Alejandro Di Paola) pero que justamente en algunos casos es imprescindible contar con la información en forma anticipada para garantizar el apoyo pertinente. Esta situación se observó frecuentemente con los estudiantes sordos, ya que se debía gestionar con cierta antelación conseguir, tramitar el pago y garantizar la presencia de un intérprete en Lengua de Señas en sus cursadas.

Como estrategia para conocer las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad y mejorar la elaboración de políticas destinadas a garantizar sus derechos, como iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de la Plata, se elaboró una planilla ampliada y se difundió a los mismos por las vías de comunicación que posee la UNLP para entregar netbooks a los estudiantes con discapacidad. De esta manera, en el año 2012, 110 estudiantes se inscribieron para recibir el apoyo tecnológico. Desde la cátedra de "Orientación Vocacional" de la Facultad de Psicología junto a integrantes de la subcomisión de áreas pedagógicas, se decidió organizar una convocatoria sobre "El tránsito por la vida universitaria de los estudiantes en situación de discapacidad de la UNLP". Se organizaron cuatro talleres, de los cuales participaron 14 estudiantes en situación de discapacidad de la UNLP y una persona que aún no estaba en la universidad, pero con intenciones de comenzar en algún momento una carrera.

En líneas generales se abordaron los siguientes temas:

- Factores/condiciones que obstaculizan o facilitan el tránsito por la vida universitaria
- Participación de los/as estudiantes en situación de discapacidad
- El rol de estudiante universitario y sus implicancias.
- Representaciones y expectativas en torno al ejercicio profesional.

Con respecto a los factores/condiciones que obstaculizan o dificultan el tránsito por los estudios superiores mencionaron:

- La desinformación (principal causa de exclusión) "hay profesores que por tener una discapacidad te toman como que tenés una discapacidad mental"; El formato pdf y los power points no accesibles; Lo edilicio (adaptación de aulas para hipoacúsicos, rampa, ascensor, baños, barandas, veredas · La invisibilidad entre los compañeros/as; En relación a los factores/ condiciones que facilitan el tránsito por los estudios superiores, mencionaron:
- Digitalización / Textos desgrabados.
- Lo edilicio, el contar con las condiciones de acceso
- La comunicación, el compartir vivencias
- La información
- Aulas señalizadas con Braille / carteles grandes, legibles.

Los participantes especificaron las siguientes propuestas:

- Colocar carteles de prioridad
- Reuniones con docentes
- Convocatoria / Compartir vivencias con otros, con los demás estudiantes.
- Carreras en las que se pueda obtener un título intermedio que de incentivo al alumno.
- Programas alternativos de las cátedras.

Capacitación docente "la mayoría de los docentes no son docentes, no tienen idoneidad para transmitir conocimientos (desde lo pedagógico), puede ser excepcional como profesional pero no como docente."

Capacitación docente obligatoria "Dar cursos de capacitación sobre el tema discapacidad que no sean voluntarios, buscarle la vuelta, por ejemplo que la asistencia les dé cierto

puntaje para algo, buscarle la vuelta sin obligar para que vayan más...” ;“No tengo mucho problema con los docentes, lo que no entienden es que me tienen que dar el material antes”.

Por último mencionaron como avances: “Estamos haciendo, aún faltan hacer cosas pero interés, voluntad y ganas hay. Lo encuentro en la gente, en la facultad, en la calle, con las personas con quienes conversa”. “Hay una mejora paulatina en cuanto a la difusión” por ejemplo jornadas que se plantean integrando a la sociedad”.

Como evaluación de la experiencia los estudiantes dijeron: “Sólo pude venir a dos de los cuatros encuentros y esta es la única oportunidad que tuve para compartir estas sensaciones.” “No alcanza con la voluntad, es necesario algo externo y esto para mí es un comienzo, hay cosas externas que no se tienen que perder porque cambian algo interno, y esto no lo veo como un cierre, sino como un comienzo”. “Vine a dos encuentros nada más pero me parece muy positivo transmitir las experiencias de unos a otros, reflexionando sobre inconvenientes y fortalezas y que las debilidades se transformen en fortalezas”. “Resalto la importancia de que se visibilicen cosas, aprendí de las distintas experiencias”. “La forma más importante de aprender es a partir de la experiencia del otro, escuchándolo”. “está bueno que hayan asistido alumnos de distintas carreras y que esto no sea un cierre, hay que seguir trabajando, hacer más cosas desde acá y usarlo en pro de cada uno, así también que se pueda materializar todo lo que se trabajó”.

El grupo trabajó activamente, se generó un buen clima de trabajo grupal, de intercambio y reflexión. Los/as participantes, rescataron que desde la universidad se generen espacios para trabajar en estos temas colectivamente, y quedaron con una muy buena predisposición para seguir compartiendo nuevos encuentros.

Otras de las acciones realizadas fue elevar una nota a la Secretaría Académica de la UNLP, y a través de ellos al CESPI para incorporar una pregunta en el Sistema de Preinscripción a las Carreras Universitarias (SIPU) en el año 2012, sobre la autoidentificación de los aspirantes a la UNLP, con el objetivo de que las propias personas con discapacidad se declaren en dicha situación e manifiesten los apoyos necesarios para su tránsito en la Universidad.

Luego de un largo y controvertido debate, y el largo y controvertido debate no fue metafórico, fue real, el consenso llevó dos años no solo acordar el texto, sino conversar y explicar el objetivo de la incorporación de esta pregunta, aclarando que no era discriminatorio.

Así, se incluyó una pregunta por la discapacidad en la inscripción virtual del ingreso 2013, lo cual significó un avance significativo ya que contar con este insumo permitió visibilizar a estos/as estudiantes, no sólo sabiendo la cantidad sino también trabajar en pos de generar políticas universitarias que den respuesta a la diversidad de estudiantes que forman parte de la comunidad universitaria.

La misma decía:

- ¿Usted se reconoce como persona con discapacidad? Si – No- No sabe/No contesta
- Requiere algún tipo de apoyo para su desempeño académico:(marcar lo que corresponda): Accesibilidad física (rampas, ascensor, etc.) Cual: Accesibilidad comunicacional :(interprete de lengua de señas, textos digitalizados, braille, etc.) cual Accesibilidad académica (horarios de cursada, tipo de evaluación, etc.) cual:..... Otros: cual:.....

Una vez realizada la inscripción del sistema operativo, el CeSPI informó a la CUD que 380 personas habían contestado este ítem. En este sentido, se envió un mail a los 380 ingresantes dándole la bienvenida a la Universidad adjuntando una planilla para que completen, donde entre otros puntos, se le preguntaba: tipo de discapacidad; si tenía certificado, obra social, etc. Rápidamente un porcentaje nos respondió que no eran discapacitados, sino que entendieron que la pregunta: “Usted se reconoce como persona con discapacidad” como algo mucho más amplio: algunos tenían dificultades de horarios, otros económicas, dificultades para dejar a sus hijos mientras estudiaba, otros “gracias a Dios no tenían ese tipo de problemas”... 30 personas completaron la nueva planilla, aunque muchas ratificaban que tenían una discapacidad , pero que no tenían limitaciones o necesitaban apoyos para su desempeño académico, 15 solicitaron apoyos: tres sordos que solicitaban interpretes, una 9 persona autista que necesitaba un acompañante, varios disminuidos visuales y ciegos que preguntaban si había material en braille o textos digitalizados, y dos personas en sillas de rueda que consultaba por la accesibilidad.

Con el correr de los años, las estrategias utilizadas para cada persona en conjunto con los responsables de las Unidades Académicas en acuerdo con el estudiante, se entendió que es importante poder contar previamente con la información sobre qué población es la que ingresa a la universidad, como parte de una estrategia global para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Esta idea se enmarca en el

posicionamiento de trascender aquellas políticas sobre ayudas económicas a dichas personas, apuntando a la supresión de obstáculos para garantizar el ejercicio pleno, asegurando condiciones de accesibilidad tanto académica, comunicacional, infraestructura, etc. Conocer estos datos ha posibilitado que en varias de las facultades que participan de la CUD, se instalen diferentes estrategias para poder hacer un seguimiento sobre la situación de estos/as estudiantes en caso de requerir algún apoyo y poder establecer la búsqueda del recurso necesario.

Retomando la forma de obtener la información, las preguntas específicas sobre discapacidad que se incorporaron al SIPU han sido modificadas a lo largo de los años, a partir de las respuestas por parte de los estudiantes que permitieron mejorar el instrumento de medición. Es importante destacar que siempre el acento estuvo puesto, en obtener información para el diseño de políticas que contribuyan a la accesibilidad académica.

El siguiente cuadro muestra la cantidad de ingresantes que se han identificado en situación de discapacidad año a año:

	2013	2014	2015	2016
Cantidad de ingresantes con discapacidad	380	450	480	596
Porcentaje sobre el total de ingresantes a la UNLP	0,04%	0,05%	1,90%	2,30%

Fuente: Elaboración propia

El cuadro revela el notable incremento de personas que se han reconocido año tras año, lo cual debe ser pensado a la luz de las diferentes demandas del colectivo y las consecuentes respuestas a las problemáticas que obstaculizan el ingreso a sus estudios.

Vale aclarar que este número no es el real, dado que cuando cada Unidad Académica o la propia CUD se pone en contacto con cada uno de ellos, muchos de los registrados refieren que no tienen discapacidad, que completaron el formulario “por las dudas”, que “solo utilizan anteojos” o que no recuerdan haberlo hecho. Asimismo, en el transitar universitario aparecen situaciones de estudiantes que no se registraron en el ingreso pero que a medida

que la CUD se da a conocer o bien ellos mismos presentan alguna necesidad, se pone en evidencia.

Es de destacar que si bien desde la CUD se perfilan acciones consecuentes al posicionamiento político- ideológico desde los Derechos Humanos, no obstante queda en la autonomía de cada Unidad Académica la modalidad de ejecución de las mismas. Se destacan las siguientes estrategias:

- Llamar a todos/as los/as que se hayan identificado en situación de discapacidad. La experiencia nos muestra que los jóvenes muchas veces no conocen vocablos propios del léxico universitario y la información no es lo suficientemente precisa, no por el instrumento de recolección sino por el desconocimiento de los estudiantes. Cuando se contacta a los mismos, muchos mencionan no tener una discapacidad pero tildaron la opción “por las dudas”, o porque solo “utilizan anteojos”, o no se acuerdan haberlo completado de esa forma. Sin embargo, las personas con discapacidad que reconocen su situación y sus necesidades, son más precisos en completar los campos requeridos.
- Llamar solo a los/as que refirieron tener interés en ponerse en contacto.
- Participar de las charlas de ingreso para dar a conocer información sobre políticas destinadas a personas con discapacidad y permitir que si alguna persona no se auto-identificó en dicha situación en el ingreso o adquirió la discapacidad con posterioridad, pueda hacerlo y se le brinden las condiciones antes mencionadas.
- Dar aviso a los/as docentes sobre la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en su aula, las necesidades que los/as mismos/as manifestaron y posibles estrategias que mejorarían su tránsito en la Universidad.
- Organizar encuentros de sensibilización brindando herramientas que permitan mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Para este año se presenta el desafío de trabajar sobre el programa PODES, el cual ha sido producto de la demanda llevada adelante desde la Comisión Inter Universitaria de Derechos Humanos y Discapacidad, de contar con un Programa que desde el Ministerio de Educación y por su intermedio la Secretaría de Políticas Universitarias destine presupuesto para abordar accesibilidad académica en las diferentes Universidades del país. Este programa tuvo

diferentes momentos, como ha sido esbozado con anterioridad, siendo a partir del año 2012 donde se abrió la convocatoria a las Universidades del país a presentar proyectos para que sean financiados.

Es en este marco que desde la CUD - UNLP luego de debates y reflexiones se presenta el proyecto correspondiente el cual tiene por objeto *"Promover el diseño e implementación de políticas inclusivas en la UNLP para garantizar los derechos al ingreso, tránsito, avance y egreso de Estudiantes con Discapacidad a través de dispositivos pedagógicos y apoyos académicos necesarios en la Educación Superior"*. El proyecto presentado hace principal hincapié en las prácticas docentes, sin embargo no destierra la relevancia de trabajar con toda la comunidad que forma parte de la UNLP. De este modo las acciones no solo están destinadas a la formación académica, sino también actitudinal.

Por otra parte otro dentro de los compromisos asumidos este año por la CUD, fue a partir de la información recabada en los diferentes años en relación a la demanda de estudiantes de la comunidad sorda que demandaban intérpretes de lengua de señas como apoyo para su trayectoria académica. En consonancia desde la CUD se solicitó contar con al menos tres intérpretes que sean parte del equipo técnico de la CUD. En tal sentido esto permitirá no solo garantizar que los/as estudiantes cuenten con su apoyo, sino también avanzar en la producción de material académico accesible para esta comunidad.

ALGUNAS REFLEXIONES

El ingreso a la Universidad se constituye un momento fundamental para los estudiantes, dado que estos años son decisivos para la continuidad de los mismos, es por ello que es imperante continuar profundizando los aportes para pensar dispositivos que sigan apostando a una Universidad democrática, pública y accesible para todas las personas que deseen hacerlo más allá de su condición.

En estos años de trabajo se destaca la relevancia de estar en contacto directo con las demandas, necesidades y problemáticas por las que se ven atravesados/as los/as estudiantes. Por lo tanto se resalta esta iniciativa como una característica primordial para el diseño, ejecución y evaluación de acciones destinadas al sector. No obstante es algo a continuar incentivando y profundizando.

Otra característica de la labor desarrollada por la CUD se centra en la articulación con diferentes áreas de la UNLP a fin de transversalizar la temática a fin de subvertir la política imperante que focaliza las políticas a las personas en situación de discapacidad.

Para avanzar hacia una Universidad accesible es imprescindible poder poner en jaque “al estudiante legítimo”, ese estudiante que no se encuentra en las aulas sino en la ideología de normalidad expresada en la homogeneidad educativa, es decir, desde donde hoy se piensan las clases, los recursos didácticos, evaluaciones entre otros. Por lo que en este sentido las prácticas docentes son uno de los nudos críticos para profundizar el trabajo en pos de la accesibilidad académica.

BIBLIOGRAFÍA

Angelino, Almeida. (2013) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América latina*. UNER.

Eroles, Ferreres, (compiladores). (2002) *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Ed Espacio.

Mareño, Katz (Compiladores) (2012) *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. UNC.

Katz, Danel (compiladoras) *Hacia una universidad accesible*. Joly, Edulp. 2011 Oliver, M. (1998). *¿Sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* En: Barton, L (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata – Fundación Pandeia.

Rosato A., Angelino, M. A. (Coord.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Facilitando la transición entre la universidad y el mundo del empleo a través de la materia humanística “empleabilidad y gestión de la carrera profesional en ingeniería”

❖ **ELENA GOLOVUSHKINA** | elena.golovushkina@ing.inlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El problema de la transición dentro del sistema universitario ha atraído mucho la atención de los investigadores en el área de la educación superior (McInnis, 2001; Tchibozo, G., 2007; Sallan et al, 2009; Postiglione, 2015). Taylor et al (2007), entre otros autores, están de acuerdo en que una transición en general involucra tres etapas: separación, transición en sí y reincorporación. En la etapa de separación el individuo se desprende de los valores y comportamientos existentes, así como del contexto familiar. La etapa siguiente tiene que ver con la transición caracterizada por la incertidumbre y la ambigüedad de la nueva experiencia. A pesar del hecho de que generalmente esta etapa presenta varios desafíos, también provee una oportunidad de nuevo aprendizaje y experiencia. La tercera etapa – reincorporación– involucra la comprensión y aceptación de su nuevo estado e identidad y, además, el reconocimiento de este nuevo estado por otros (compañeros, colegas, clientes, etc.). Existe un acuerdo en que la transición es un proceso que presenta varios desafíos y para manejarlos con éxito uno necesita poseer cierto nivel de conocimiento.

En el contexto de la educación superior se pueden identificar varias transiciones que pueden afectar al bienestar del alumno y definir su futuro. Tomando la decisión de continuar sus estudios en la Universidad, el alumno de la escuela secundaria va a enfrentarse por lo menos con tres transiciones importantes (Transitions Map):

- Transición de la escuela secundaria al sistema universitario. Esta transición tiene que ver con varios aspectos de la elección de la carrera a estudiar, los procesos de aplicación,

admisión y curso de ingreso (si existiese). En esta etapa el alumno empieza a familiarizarse con un sistema nuevo, adaptándose a los requisitos de un nuevo ambiente y desarrollando las habilidades académicas que le ayudarán a permanecer en el sistema universitario. En este sentido, la experiencia del primer año crea las bases para su futuro camino de aprendizaje.

- Transiciones durante los estudios de grado. El camino de los estudios universitarios es un proceso único para cada individuo. Las transiciones que va a tener cada alumno en esta etapa dependen de las experiencias que elijan. Por ejemplo, algunos eligen hacer un intercambio en otro país durante su carrera, lo que crea una base para otro tipo de cambios y transiciones. Otros consiguen una pasantía y tienen que combinarla sus estudios con la carrera de grado. Además, esta etapa tiene que ver con el desarrollo permanente de nuevas competencias necesarias para tener éxito en el sistema educativo de este nivel.

- Transición de la Universidad al mundo de trabajo. Finalmente, la mayoría de los alumnos van a hacer una transición de la universidad al mundo del trabajo. Para algunos esta transición empieza antes de completar sus estudios, para otros después de completarlos. En el contexto de esta transición, muchos trabajos de investigación se enfocan en aspectos de la empleabilidad y desarrollo de competencias que podrían ayudar a los egresados a conseguir y mantener con éxito un puesto de trabajo (Hager y Holland, 2007; Oliver, 2013). Varios estudios muestran que esta transición puede crear mucha inquietud y ansiedad, especialmente para los egresados sin experiencia previa de trabajo.

En vista de estos desafíos surge la necesidad de apoyar a los alumnos en todos estos periodos de transición. Es por esto que muchas universidades del mundo realizaron proyectos de investigación relacionados a las transiciones de los alumnos y desarrollaron programas de apoyo en estas etapas. Una de las estrategias más comunes adoptadas por varias universidades es organizar talleres y seminarios relacionados a varios aspectos de las transiciones (Taylor, 2007). Basado en las buenas prácticas adoptadas por varias universidades y considerando los aspectos específicos del contexto local, se desarrolló una propuesta educativa para facilitar el proceso de transición entre la Universidad y el mundo de empleo. En este trabajo nos enfocamos en la descripción de esta propuesta.

MATERIA “EMPLEABILIDAD Y GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL EN INGENIERÍA”

La materia humanística “Empleabilidad y Gestión de la Carrera Profesional en Ingeniería” se creó a principios del año 2015 con el objetivo de proveer un espacio para el desarrollo del conocimiento y las habilidades relacionadas a la empleabilidad de los alumnos de ingeniería y a la gestión de su carrera profesional. Además, se buscó apoyar a los alumnos avanzados de varias carreras de ingeniería en el proceso de transición al mercado laboral. En el contexto de la materia se adopta la definición de la empleabilidad como la capacidad de una persona de conseguir y mantener con éxito el empleo de su elección. Se reconoce que dicha capacidad depende de tres grupos de factores (McQuaid y Lindsay, 2005): individuales (características demográficas, formación, valores, competencias personales, etc.), circunstancias personales (acceso a recursos, circunstancias domésticas) y factores externos (situación del mercado laboral, factores macroeconómicos, política de empleo, etc.). En el contexto universitario principalmente se puede trabajar con los factores individuales, los cuales son el enfoque de esta materia.

OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA MATERIA

Se plantea que al final de la materia los alumnos podrán:

- Demostrar su conocimiento de los principales aspectos de la empleabilidad, la gestión de la carrera profesional y del comportamiento organizacional
- Mejorar sus competencias de comunicación, argumentación, planificación, presentación, reflexión, trabajo individual y en equipo
- Aplicar los conceptos teóricos en el desarrollo de su portfolio profesional y del plan de su carrera profesional

Para lograr estos objetivos la asignatura trabaja en base a los contenidos distribuidos en cuatro unidades. En la primera unidad se trata el tema de la empleabilidad de los ingenieros y los factores que influyen en la capacidad de los graduados para conseguir y mantener un empleo. Si bien se habla de los factores externos (situación del mercado laboral, economía, situación política, etc.), circunstancias personales de cada graduado, el enfoque principal se pone en los factores individuales. Estos tienen que ver con las competencias de cada graduado, el conocimiento del mercado laboral, valores, intereses personales, etc. En esta

unidad se introduce el concepto de competencias y se analizan las competencias requeridas por los empleadores y la sociedad en general en el mundo actual. En la clase dedicada al estado del mercado laboral los alumnos, en el formato de trabajo grupal, realizan una búsqueda de los requisitos y oportunidades del mercado laboral a nivel nacional.

La segunda unidad está enfocada a los aspectos del comportamiento organizacional y está dividida en dos partes: comportamiento individual y comportamiento de grupos. En la parte de comportamiento individual los alumnos exploran los conceptos de personalidad, valores y motivación. Se habla de la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional junto con la inteligencia intelectual. Se trabaja en los conceptos de liderazgo y toma de decisiones individuales y organizacionales. La segunda parte de la unidad está dedicada a los fundamentos del comportamiento de grupos, los roles de los miembros de grupos, las etapas de desarrollo de cada grupo, toma de decisiones y resolución de conflictos en grupos. Por último, la unidad se enfoca en las bases de la cultura organizacional y el desarrollo del poder.

En la tercera unidad se trabaja los aspectos de la planificación de la carrera profesional. A través del análisis de Myers-Briggs, los alumnos tienen la oportunidad de analizar varios aspectos de su personalidad y conocer mejor sus preferencias potenciales en el ámbito laboral. Durante las clases de esta unidad los alumnos plantean tres alternativas potenciales de su carrera profesional, desarrollan los objetivos y proponen las tareas necesarias para poder lograr esos objetivos.

En la cuarta y última unidad alumnos trabajan en el tema de selección de personal en empresas. Se exploran las etapas de selección de personal desde la postulación hasta la aceptación de la oferta. Durante las clases de esta unidad, los alumnos desarrollan el conocimiento acerca de los test psicotécnicos y actividades grupales más comunes en el proceso de selección. Cada alumno desarrolla su CV y recibe los comentarios de otros alumnos y de la profesora sobre su contenido. En juegos de roles, los alumnos practican varias situaciones y ensayan en base a las preguntas más frecuentemente usadas en entrevistas de trabajo.

Metodología de enseñanza y aprendizaje

La materia combina la metodología tradicional de clase magistral con técnicas de aprendizaje activo. La estrategia de aprendizaje activo fue adoptada por varias razones. En primer lugar, por el enfoque en el alumno como fuente y no como receptor del

conocimiento. Luego, en el aprendizaje activo se valoran los conocimientos previos de los alumnos, lo que permite utilizarlos para co-construir el nuevo conocimiento en clase. Finalmente, las técnicas de aprendizaje activo facilitan la retroalimentación y el intercambio de opiniones entre profesor y alumnos durante y entre las clases.

La metodología de trabajo tiende a incorporar aspectos de la enseñanza basados en competencias. Este enfoque permite construir el vínculo entre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que alumnos desarrollan durante sus estudios y los requisitos del mercado laboral.

Para estimular la participación activa de los alumnos en las clases se utilizan las técnicas de juegos de rol, trabajo grupal, ejercicios de resolución de problemas y casos de estudios que permitan fomentar la reflexión de los alumnos sobre varios aspectos de la empleabilidad. Además, el proceso de enseñanza está apoyado por actividades prácticas y material en la plataforma virtual Moodle.

En el primer semestre la materia incorpora una clase abierta dedicada a varios aspectos de la empleabilidad y la gestión de la carrera profesional en ingeniería con la participación de profesionales de varias organizaciones. Esta experiencia permite a los alumnos escuchar sobre las experiencias de los profesionales en varias ramas de ingeniería.

La materia pone un enfoque importante en los aspectos de autoconocimiento de los alumnos. A través de encuestas, trabajo grupal, tests psicotécnicos y simulaciones, los alumnos aprovechan la oportunidad de conocer sus debilidades y fortalezas.

EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje en esta materia consiste en varios aspectos:

- En la tercera semana de clases se realiza una consulta individual donde se exploran las fortalezas y debilidades de cada individuo. Como resultado de esta consulta, cada alumno elige dos debilidades con las cuales prefiere trabajar durante el semestre y plantea los objetivos y tareas que tiene que realizar para lograr estos objetivos. Durante el semestre se realizan tres encuentros individuales con cada alumno para seguir el progreso del trabajo con las debilidades. Al final de la materia los alumnos tienen que escribir un ensayo de reflexión sobre la materia en general y sobre el proceso de trabajo en sus debilidades.

- Para el primer parcial los alumnos se dividen en grupos de 3-4 personas para preparar una presentación sobre el estado del mercado laboral en el ámbito de ingeniería en la región/país de su elección. Además de la presentación, los alumnos tienen que producir un diario bitácora que muestre la división de tareas y el proceso de trabajo durante la preparación. Esta técnica permite a los alumnos reflexionar sobre la efectividad de su trabajo en grupo e intenta asegurar de alguna manera la participación equitativa de todos los miembros del grupo.
- El segundo parcial se enfoca en el trabajo individual y consiste de varias partes:
- Desarrollo del portafolio profesional que representa una acumulación de los antecedentes y logros de alumnos
- Desarrollo de su perfil en la red profesional LinkedIn
- Cada alumno desarrolla el plan de su carrera profesional explorando tres posibles alternativas
- Ensayo de reflexión sobre su experiencia de la materia y el trabajo en sus debilidades
- Finalmente, los alumnos deben realizar una presentación individual sobre sus experiencias, conocimientos, habilidades e intereses profesionales. La presentación simula el contexto de una entrevista laboral con preguntas que podrían recibir los alumnos durante entrevistas.

La evaluación continua está basada en los trabajos prácticos que los alumnos realizan durante toda la materia. Para aprobar la misma, los participantes deberán asistir al menos al 80% de las clases. También se evalúa la participación de alumnos en las actividades en la plataforma virtual Moodle.

Evaluaciones y reflexiones de los alumnos

La evaluación de la materia por parte de alumnos se realiza en tres etapas. Primero, como parte del segundo parcial alumnos tienen que escribir un ensayo de reflexión sobre sus experiencias de cursar esta materia. La tarea tiene como objetivo ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje. Las reflexiones realizadas por los alumnos también ayudan al docente a entender mejor los resultados del aprendizaje percibidos por los alumnos.

Segundo, al final de cada cursada se administra una encuesta a los alumnos con el objetivo de entender mejor sus experiencias y adaptar mejor la materia a sus necesidades. La encuesta trata de explorar la opinión general de alumnos sobre la materia, el contenido, el material didáctico y la utilidad general de la materia. Además, los alumnos evalúan al docente: su preparación para las clases, la disponibilidad para consultas, la manera de explicar, etc. Los alumnos también proveen comentarios sobre las fortalezas de la materia y aspectos para mejorar. La pregunta final de la encuesta es ¿le recomendarías la materia a tus compañeros? ¿Por qué motivo?

Finalmente, cada semestre la Facultad administra una encuesta a todos los alumnos que para evaluar las materias cursadas el semestre anterior. Además de los tipos de evaluaciones mencionados antes, los comentarios de los alumnos en las consultas personales sirven como una fuente de información adicional sobre sus experiencias durante la cursada.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se presentó la propuesta educativa orientada al apoyo de la transición de los alumnos avanzados de ingeniería al mundo del empleo. En el momento de la presentación de este trabajo se está realizando la tercera edición de la materia que está en proceso de cambio y mejoramiento permanente.

BIBLIOGRAFÍA

Hager, P., Holland, S. (2007) *Graduate Attributes, Learning and Employability*. Springer Science & Business Media

McInnis, C. (2001). *Researching the FirstYear Experience: where to from here?* *Higher Education Research and Development* 20(2).

McQuaid, R.W., Lindsay, C.D. (2005) *The concept of employability*. *Urban Studies*, 42 (2).

Oliver, B. (2013) *Graduate attributes as a focus for institution-wide curriculum renewal: innovations and challenges*, *Higher Education Research and Development*, 32 (3).

Postiglione, G.A. (2015). *Improving School to University Transitions During Mass Higher Education: A Policy Perspective in "Mass higher education development in East Asia"*. Springer International Publishing.

Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., Condom, M. F., & Ramos, C. G.. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. Revista Española De Pedagogía, 67(242).

Taylor, P., Millwater, J. & Nash, R. (2007). Talking about transitions: the value of a conceptual approach, in Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference, Adelaide, 8-11 July 2007.

Tchibozo, G. (2007). Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom. Higher Education Quarterly, 61(1).

Transitions Map (no date). Retrieved from <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/transitions-map.pdf?sfvrsn=4>

Las producciones escritas narrativas y explicativas de los ingresantes a las carreras de inglés: problemáticas encontradas y aplicaciones didácticas

- ❖ **ANA LAURA MARCHEL** | analauramarchel@gmail.com
- ❖ **VIRGINIA P. SÁNCHEZ GARCÍA** | virsanchez88@gmail.com
- ❖ **CLAUDIO M. VELASCO** | clavelasco@yahoo.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En general, los/as ingresantes a una carrera universitaria se enfrentan con una serie de desafíos que incluyen, entre otros, la adquisición de nuevas responsabilidades, mayores exigencias y la adaptación a un nuevo contexto social, institucional y educativo.

En el presente trabajo abordaremos algunas de las problemáticas que los/as estudiantes de las carreras de inglés de los primeros años de la Universidad Nacional de La Plata experimentan en el proceso de producción de textos narrativos y explicativos; más precisamente, dentro del Curso de Ingreso a las carreras de Inglés así como en la materia del departamento de Letras, Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación (IELC).

En el caso de las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Inglés, los alumnos deben contar con un nivel intermedio superior. Dicho desarrollo de lengua se supone es alcanzado en la formación secundaria de los/as estudiantes del sistema educativo. Según el Diseño Curricular de Inglés de la provincia de Buenos Aires, la Educación Secundaria:

...tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la

formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. (pág 6)

Por lo cual, de acuerdo a lo establecido por el Diseño, podríamos afirmar que ambos niveles (medio y superior) se encontrarían, en este sentido, articulados. Sin embargo, se observa en general que éste no es el caso. De hecho, el Ingreso nos enfrenta con grupos muy heterogéneos en cuanto a no sólo el nivel de lengua en lo que respecta a inglés sino también a las trayectorias escolares de los/las alumnos/as, a sus hábitos de estudio y a estrategias de aprendizaje, entre otras características.

En cuanto a las maneras de producir escritos a modo de respuestas a consignas propias del ámbito académico (segunda parte que abordaremos en el presente trabajo, dentro de la materia IELC del departamento de Letras), entendemos que esa práctica recorre de manera transversal toda la etapa secundaria. Por lo que también el/la estudiante debería contar con las herramientas (básicas al menos) que le permitan transitar una carrera universitaria sin mayores dificultades. El último año de la escuela media, si tomamos por caso la materia Literatura, tiene como objetivo lograr que el/la alumno/a aborde obras literarias diversas y complejas no sólo para el conocimiento literario, sino para incorporar también estrategias de lectura y escritura que le servirán para otras asignaturas: pues al fin y al cabo todo tiene que ver con el lenguaje, tanto oral como escrito. El siguiente extracto del Diseño curricular de Literatura de 6° año de la Provincia de Buenos Aires así lo plantea, al menos en sus líneas esenciales:

“Poner en juego estrategias que permitan a los estudiantes elaborar criterios para mejorar sus prácticas, valorar su desempeño y reutilizarlo en otras ocasiones al finalizar los distintos proyectos de lectura, escritura e intercambio oral acerca de los conocimientos alcanzados y:

-las estrategias de lectura;

-la búsqueda de información;

-la planificación y revisión de los textos escritos;

-las exposiciones, los debates, los comentarios u otras prácticas del lenguaje oral.” (pág.17)

Ahora bien, describir el contexto en el que trabajamos no soluciona el problema. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es ilustrar y demostrar qué estrategias hemos utilizado y utilizamos para intentar resolver las dificultades encontradas ante este panorama.

DESCRIPCIÓN GENERAL Y PROBLEMÁTICAS DETECTADAS

A lo largo del Ingreso y como parte de la evaluación, los/as alumnos/as de las carreras de Inglés de la UNLP deben producir un texto narrativo. El género que se evalúa es una anécdota o relato breve de entre 120 a 180 palabras a partir de una consigna que propone comenzar o finalizar la historia con una oración dada, o bien desarrollarla a partir de un título que sugiere una temática. Parte de nuestro objeto de estudio fue analizar las producciones como respuesta a ese tipo de consigna.

En el caso de la materia de primer año compartida por Letras e Inglés, Introducción a los Estudios del Lenguaje y la Comunicación (IELC), nos concentramos en las respuestas a los parciales de dicha materia. A partir de una consigna sobre dos textos de Noam Chomsky (1988, 1997), en donde se pide explicar *la adquisición del lenguaje a partir del esquema Datos - Facultad de lenguaje - Lengua - Expresiones estructuradas*, se espera que los/as alumnos/as logren entender el tema en cuestión y lo expresen de manera escrita en sus respuestas en los exámenes parciales.

Como se ha mencionado previamente, aunque las producciones hayan sido de naturaleza diferente (explicativas y narrativas), hemos detectado una serie de dificultades comunes a ambas:

En general, no se considera a la escritura como proceso sino únicamente como producto. Podemos detectar la falta de planificación, organización de ideas, edición, entre otros pasos.

- Dificultad en expresar las ideas claramente o, en otros casos, falta de estrategias de generación de ideas.
- Dificultad para abordar y resolver consignas. A veces en las narraciones la oración o el título no son utilizados coherentemente o, en el caso de los parciales, las respuestas son insuficientes por ser mal comprendidas o breves, agregándose que expresan en su mayoría lo dicho por el profesor en clase y no tanto lo expresado en el texto en cuestión.

- Falta, en general, de la aprehensión y el manejo de los conceptos: lenguaje técnico-científico de la disciplina lingüística y de la macroestructura de una historia.
- En lo que respecta a las situaciones previas a las producciones escritas, se observa poca participación del/de la alumno/a en clase y en las clases de consulta (verbalización adecuada de las dudas).

Todas estas cuestiones, según observamos, tienen un importante impacto en la producción final de los/as alumnos/as (los textos), lo cual redundo, por un lado, en que las expectativas de las tareas no sean alcanzadas y, por el otro, en un sentimiento de frustración o de confusión por parte de las/os estudiantes, quienes en muchos casos no saben cómo abordar nuevamente (en una instancia recuperatoria, por ejemplo) la actividad de escritura.

ESTRATEGIAS DESARROLLADAS ANTE ESTAS DIFICULTADES Y FALENCIAS

El Diseño Curricular para 6to año propone para el ciclo superior de la escuela secundaria el trabajo sobre textos, entendidos éstos como discurso. Esto implica que las/os alumnas/os interactúen con ellos no sólo en tanto que productos susceptibles de ser analizados en términos lingüísticos (léxicos, gramaticales y fonológicos), sino también de acuerdo a cómo los mismos se actualizan en el contexto en que se usan y en la interpretación de las personas involucradas.

Esto deja en evidencia que la lengua se considera como práctica social, como discurso, y que al evaluar no sólo nos concentramos en aspectos meramente gramaticales.

La escritura como proceso ha sido explicada por modelos cognitivos contemporáneos. Este proceso implica la participación activa del/de la escritor/a, quien debe aplicar operaciones mentales complejas como generar ideas, organizar, planificar, redactar y revisar. Cada una de ellas requiere que quien escribe considere diversos niveles textuales que involucran varios aspectos como los propósitos del escrito, posible lector, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis, cohesión, etc.

Hay modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos. Autores como Van Dijk (1980), Ciapuscio (1994), Tusón y Calsamiglia (1999), entre otros, dan claras muestras de ello. Estas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual: la macroestructura, que se refiere al contenido semántico del texto, y la superestructura, que refleja el esquema

organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado.

Dentro de los diferentes tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, nos encontramos con varios géneros. Podemos afirmar que varias son las definiciones de género que podemos encontrar en la bibliografía; una de ellas, del autor Swales, afirma que:

“un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo” (Swales, 1990: 58).

En particular, para el género de la historia, anécdota o relato breve utilizamos el modelo de Labov (1972), el cual consta de los siguientes elementos: Resumen, Orientación, Complicación, Evaluación, Resolución y Coda

A raíz de nuestras concepciones y basados en los enfoques que determinan nuestras prácticas (enfoque basado en géneros, tareas a resolver -task/based approach-, interaccionista, teoría socioconstructivista, entre otros) hemos desarrollado una serie de estrategias con el fin de abordar las dificultades y falencias detectadas. Si bien en las dos asignaturas con las que estamos trabajando hay similitudes en cuanto a las didácticas aplicadas, nos parece oportuno distinguirlas en pos de los dos tipos textuales abordados y sus implicancias, y para favorecer la claridad del presente trabajo.

En el Ingreso, entonces, se llevan a cabo las siguientes actividades didácticas:

- Talleres y clases donde se trabaja sobre el proceso, en algunos casos de manera deliberadamente escalonada y espaciada en el tiempo (trabajando distintas etapas del proceso en distintas clases, por ejemplo, o dividiendo en grupos distintas partes/aspectos del texto para desarrollar un escrito conjunto de manera colaborativa).

- Trabajo sobre los propios textos con consignas específicas, garantizando la comprensión de las mismas a través de su socialización y explicación de manera grupal juntamente con los/as estudiantes.

-Exposición de modelos de narrativas (evaluación /análisis de las mismas), los cuales han sido producidos o bien por estudiantes del mismo grupo o por estudiantes de otros grupos.

-Trabajo con diferentes patrones de interacción, poniendo particular énfasis en un primer momento de interacción estudiante-estudiante (en pares o pequeños grupos), para continuar luego con una interacción grupal con la/el docente.

- Trabajo con tecnologías para motivar la participación a través de medios que puedan resultarles más amigables y familiares, y que apelen a su vez a una diversidad de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, el uso de herramientas 2.0 tales como Google Drive o Wikis donde se fomente el trabajo colaborativo.

En cuanto a las clases de IELC, se llevan a cabo las siguientes estrategias:

-Exposición oral del tema por parte del profesor, previo pedido de lectura al/la alumno/a fuera de clase.

-El tema en su contexto de realización: a qué le “contesta” el desarrollo actual del tema y el vínculo con hechos más cercanos al/la alumno/a.

-Preguntas orales a los/as alumnos/as para comprobar que hayan entendido el tema.

-Lectura en voz alta de los artículos en cuestión por parte de los/as alumnos/as y exposiciones orales por parte de los/as mismos/as.

-Comentario y análisis de lo leído, a modo de repaso final.

-Uso de un Cuadernillo de Trabajos prácticos y del Campus virtual de la materia para que refuercen los temas a tratar.

RESULTADOS OBSERVADOS

A partir de la puesta en práctica de estas estrategias, hemos observado cambios en la forma en que los/as estudiantes se vinculan con las actividades propuestas: producciones orales y escritas.

En lo que respecta al Ingreso, uno de los primeros aspectos a destacar es cómo el abordaje a las tareas de escritura impacta en la concepción de la misma, ya no sólo como producto, sino

como proceso. Al trabajar diferentes partes, aspectos y características de los textos en tanto que discursos, los/as estudiantes desarrollan una conciencia del mismo como proceso que se transita y construye de manera gradual, con propósitos específicos (la introducción en una historia, por ejemplo, cumple una función determinada en la totalidad de la estructura) y en contextos determinados. Todo esto redundando en una comprensión más acabada del *género* en cuestión, lo cual trae aparejado, con su debido trabajo, una mejora en la producción de textos exponentes de dichos géneros. Esto habilita, entre otras cosas, que los/as estudiantes sean capaces de autoevaluar sus propias producciones, así como la de sus compañeros/as, y también se observa una mejor comprensión de las devoluciones que los/as docentes hacemos de sus textos.

El foco en el proceso de escritura y sus diferentes etapas contribuye, a su vez, a garantizar aspectos de coherencia global a través de, por ejemplo, el diseño de una planificación previa a la escritura propiamente dicha, lo cual supone un trabajo sobre (la generación de) las ideas a ser desarrolladas, al tiempo que se sortean un número de dificultades vinculadas a la adecuación de las producciones de los/as estudiantes a las consignas, ya sea que se trate de respuestas a preguntas de contenido teórico o aquéllas de escritura de textos narrativos.

Los beneficios de este modo de plantear la escritura se potencian aún más cuando se lo complementa con el trabajo interactivo entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, dado que la socialización de ideas y (tal vez más importante aún) de dudas e inquietudes se presenta como práctica cotidiana en el espacio del aula.

Otra cuestión a considerar es cómo este abordaje permite abrir puertas para el desarrollo futuro de otros aspectos involucrados en la tarea de escritura. Las estrategias que hemos planteado, enmarcadas, como hemos indicado, en una diversidad de enfoques pedagógicos, se concentran principalmente en el descubrimiento y aprehensión de aspectos macro de los textos, principalmente la macroestructura y superestructura de los mismos. Si se logra avanzar en estos objetivos (como de hecho hemos observado que sucede), nos encontramos, tanto docentes como estudiantes, con un terreno más y mejor allanado para abordar el trabajo sobre aspectos micro de la producción textual, como pueden ser una búsqueda de expresión más sofisticada a través de la selección de ítems léxicos específicos y una complejización sintáctica a través de una diversidad de estructuras gramaticales. Explorar el texto en tanto que exponente de géneros discursivos determinados permite, entonces, concebir el aprendizaje-enseñanza de la escritura como un proceso que va desde

los aspectos macro hacia los micro. El esfuerzo concentrado sobre el nivel macro habilita, de este modo, una apertura al trabajo sobre el nivel micro, lo cual, mediante la interacción y en términos didácticos, podríamos suponer que implica una expansión de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los/as estudiantes, utilizando el término dado por Vygotsky (1988).

También nos gustaría destacar una cuestión que entendemos transversal a todas las otras ya mencionadas. El trabajo realizado ha arrojado entre sus resultados más valiosos una mayor motivación por parte de los/las estudiantes, quienes logran desarrollar en muchos casos mayor seguridad a la hora de abordar la tarea de escritura. Entendemos que esto es consecuencia de explorar minuciosamente el proceso de producción de escritura, lo que ofrece más herramientas para su concreción, pero también resulta de un trabajo por sobre todas las cosas interactivo, donde quienes llevan la voz (con ideas, dudas, propuestas) son los/as mismos/as estudiantes.

Con respecto a la materia IELC, los resultados óptimos se han visto muy acentuados a partir de las actividades propuestas (mencionadas anteriormente), pues “acercan” a los/as estudiantes al lenguaje técnico-científico, ya que una de las mayores tareas dentro del ámbito académico es, justamente, apropiarse de términos más específicos en cuanto a su semántica: decir, por ejemplo, *lengua* en un ámbito cotidiano (el más cercano, suponemos, al/la alumno/a) diferirá del propiamente académico (desde una postura saussureana será social, desde una perspectiva chomskiana será más bien individual, etc.). Esto es, la polisemia de los conceptos en la lengua corriente debe “filtrarse” en la universidad, ya que una de las razones (quizás la más importante) es construir una lengua (propia a cada disciplina) objetiva, lo más exacta posible, desambiguada: científica.

CONCLUSIÓN

Como hemos mencionado a lo largo del trabajo, el Ingreso a las carreras de Inglés nos encuentra con grupos muy heterogéneos. Sin embargo, en esta heterogeneidad hemos detectado ciertas falencias y dificultades comunes a la mayoría de los/as ingresantes en lo que respecta a la escritura entendida como proceso. Enfatizamos en el hecho que la mera descripción de la situación nos aleja, como mediadores, de poder dar soluciones concretas en pos de ayudar a los/las alumnos/as a superar las dificultades en sus producciones escritas. Para ello, hemos desarrollado una serie de estrategias que han tenido un impacto positivo en ellos/as, ampliando, por un lado, sus herramientas para lidiar con las diferentes tareas de escritura planteadas, y, por el otro, contribuyendo a redefinir su vínculo con las mismas a

partir de proponerles y motivarlos/as a adoptar un rol activo en el proceso de producción de los textos.

A su vez, con el trabajo docente que se propone hemos observado que el simple “lean” no alcanza (en su gran mayoría) para que los/as estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje. Leer y escribir (y todo lo que ello implica) resulta ser más complejo y arduo de lo que refieren literalmente esos términos. Por esto mismo, acompañar a los/as estudiantes a interpretar lo que se lee, contextualizando el saber leído, a través de tareas interactivas educador-educando en clase permite alcanzar más y mejor los objetivos. Todo lo cual, finalmente, no alcanza para dar por finalizada la tarea didáctica, ya que (entre otras cosas) más exigencias se nos presentan a los/as docentes y para lo cual (igual que los/as estudiantes) debemos ir aprehendiendo y aprendiendo. La formación cognitivo-mental de los nuevos medios digitales ofrecen un claro ejemplo de ello, ya que son herramientas creadas por el ser humano y que a su vez nos forman como personas. Pero nos compete hoy dejar esto último simplemente planteado.

Nuestras prácticas docentes, nuestras concepciones de lengua, escritura, discurso determinan en gran medida las producciones y el desempeño de nuestros/as alumnos/as. Si meramente nos centramos en describir las falencias y/o dificultades encontradas, no habrán cambios mágicos. Como mediadores tenemos la responsabilidad (y la obligación) de brindarles estrategias para que puedan resolverlas satisfactoriamente.

BIBLIOGRAFÍA

Bracchi, C. C. (2005). *Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*, FLACSO.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*, Buenos Aires, UBA.

N. Chomsky (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua 1 y 2*.

N. Chomsky (1997). *Nuestro conocimiento del lenguaje humano. Perspectivas actuales. Conferencia distribuida por internet.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura - 1a ed. - La Plata, Buenos Aires.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Inglés - 1a ed. - La Plata, Buenos Aires.*

Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 19 (3).

Kumaravadivelu, B. (2003). "A postmethod perspective on English language teaching." *World Englishes*. Vol 22(4).

Labov, W. (1972). *Language in the inner city, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.*

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación, Barcelona, Paidós.*

McLuhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global, Barcelona, Gedisa.*

Nunan, D. (2004). *Task Based Language Learning and Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.*

Saussure, F. de (1995). *Curso de lingüística general, Madrid, Losada.*

Swain, M; Kinnear, P. y Steinman, L. (2011) *Sociocultural Theory in Second Language Education, London, MMtextbooks.*

Swales, J. (1996). *Genre Analysis. English in academic and research settings, Cambridge, Cambridge University Press.*

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto, Madrid, Cátedra.*

Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje, México, Ediciones Quinto Sol.*

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.*

Nuevos actores en la universidad argentina: estudiantes latinoamericanos. El caso de la Universidad Nacional de Avellaneda

- ❖ **LETICIA MARRONE** | leticia.marrone@gmail.com
- ❖ **ANA LUCÍA OLMOS ÁLVAREZ** | analuciaolmos@gmail.com
- ❖ **IORELLA WERNICKE** | fwernicke@undav.edu.ar
- ❖ **SABRINA MOLNAR** | smolnar@undav.edu.ar

Universidad Nacional de Avellaneda

RESUMEN

Se estima que los estudiantes extranjeros que eligen carreras de grado en universidades argentinas, ascienden a cincuenta mil, un 2,7 por ciento del total de estudiantes. Sin embargo son pocos los estudios exploratorios y cuantitativos, así como sus resultados, acerca de un fenómeno que se ha incrementado con fuerza en los últimos 15 años. En el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda se ha constatado la creciente presencia de estudiantes extranjeros, mayoritariamente latinoamericanos, un 6,7 por ciento de estudiantes no nacidos en Argentina sobre el total de inscriptos. El presente trabajo es un avance de la investigación en curso que se propone conocer con más detalle la situación en que se encuentran los estudiantes latinoamericanos de la UNDAV. Este estudio exploratorio indaga en las trayectorias educativas en relación a las características socio- demográficas de éstos, analizando también cómo se articulan con la construcción y reconstrucción de redes sociales y los propios proyectos migratorios.

Educación; Migración; Etnografía Institucional, Relaciones Internacionales.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación tomó como punto de partida el Informe de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este señalaba que para el año 2007 el sistema universitario argentino contaba con 23.737 estudiantes extranjeros, una tasa cercana al 1,6%. Durante el transcurso de nuestra investigación, el mencionado ministerio dio a conocer datos actualizados a 2014. La tasa de los estudiantes extranjeros inscriptos a las carreras de grado y que realizarán sus estudios completos en Argentina, aun siendo estimada, muestra un índice de importante crecimiento: asciende al 2,7%. En las universidades argentinas se calcula una presencia numérica de 50.000 casos sobre 1.800.000 estudiantes universitarios.

La Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) se encuentra por encima del promedio nacional estimado. A fines de 2014 cuenta con 601 estudiantes extranjeros inscriptos en carreras de grado, lo que da aproximadamente un 6,7% del total de estudiantes. La base de datos provista por la Secretaría Académica permitió un primer acercamiento al fenómeno en cuestión. El análisis de los datos cuantitativos nos proveyó de un panorama inicial y, a nivel global, de nuestro universo de estudio.

Con estos datos de la comunidad educativa a nivel nacional y local abordamos nuestro objetivo general, que era indagar sobre las trayectorias educativas de los estudiantes extranjeros que eligen la UNDAV para su formación superior.

El proyecto se estructuró sobre la base de tres objetivos específicos:

1. Estudiar las características sociodemográficas de los estudiantes extranjeros (país de origen, situación migratoria, contexto familiar, etc.) y su trayectoria educativa en la UNDAV.
2. Indagar cómo se articula la construcción y reconstrucción de redes sociales, dentro y fuera de la UNDAV, con las trayectorias educativas que desarrollan estos estudiantes.
3. Conocer las características de los proyectos migratorios de estos actores (su carácter familiar o personal, las trayectorias desplegadas, la antigüedad de la migración, etc.) y cómo se vinculan con su proyecto educativo.

DESARROLLO

El primer paso de la presente investigación consistió en una búsqueda bibliográfica sobre sus dos tópicos centrales. Respecto a los antecedentes referidos a investigaciones sobre “estudiantes extranjeros en la universidad”, identificamos que constituye un área de vacancia incipientemente explorada.

En el contexto local, Riveros y Luque (2008) centran la mirada en los estudiantes extranjeros que eligen carreras de grado en nuestro país. Estos autores sostienen que, si bien existe un programa para atraer estudiantes extranjeros, son pocos los análisis exploratorios realizados sobre las actividades llevadas a cabo en las distintas universidades del país, así como sobre sus resultados.

No obstante este sea un campo de estudios poco desarrollado, en este último año comienzan a realizarse y publicarse algunas investigaciones en materia.

Podemos citar el trabajo realizado por Delfina Di Lorenzo (2013) en relación a los estudiantes internacionales de estadía larga o carrera completa en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). En dicha investigación Di Lorenzo analiza los factores asociados a la recepción de estudiantes internacionales, indagando acerca de cuáles son los que inciden al momento de elegir la Argentina como destino para realizar algún tipo de estudio.

Otro reciente trabajo es aquel realizado por Gisela Cardozo (2015) que versa sobre el ejercicio del derecho a la educación superior de los/as estudiantes extranjeros/as en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). La investigación de Cardozo aborda, por un lado, datos estadísticos de los/as estudiantes en el período entre 2007 a 2012 inclusive. Por otro lado, trabaja con ocho entrevistas en profundidad a estudiantes extranjeros/as de la UNLa. El fenómeno de los/as estudiantes extranjeros/as se ha visibilizado recientemente en términos estadísticos y presenta a estos actores desde los números pero también desde sus experiencias.

Es en este contexto de incipiente interés por la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades nacionales argentinas donde se insertó la presente investigación acerca de sus trayectorias educativas. En torno a estas efectuamos también la búsqueda bibliográfica para definir la perspectiva teórica desde el cual nos posicionamos.

Por ello, partimos de la premisa de que lo social prefigura lo educacional; concebimos la trayectoria educativa como un proceso que va incorporándose al sujeto/persona y que puede ser analizado a la luz de tres dimensiones: en primer lugar, la dicotomía éxito-fracaso educativo como forma de discurso sociocultural constituido; en segundo lugar, los elementos intervinientes en la elección de una trayectoria educativa; y, por último, las tensiones entre la vida social y las trayectorias educativas concretamente (Terigi, 2007).

Si bien las trayectorias teóricas toman los rasgos vinculados con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción, a los fines de esta investigación nos hemos basado en las *trayectorias no encauzadas o trayectorias reales* (Terigi, 2007, p. 4), que consideran los modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar dicha trayectoria, sin limitarse a los procesos de escolarización y valorando las distintas vías de construcción de aprendizajes socialmente valiosos.

La identificación de las trayectorias educativas reales implica la búsqueda de reconstrucción de las trayectorias de los sujetos a través de sus historias de vida. Su relevancia radica en la posibilidad de alcanzar una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles como una construcción no lineal (Lera *et al.*, 2007).

“Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1989, p. 31).

Siguiendo a Bourdieu en su concepción de la *restricción de elección* respecto a las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases menos favorecidas, se trata de una simple y pura eliminación.

Haciéndonos eco de esta perspectiva, tomamos como punto de partida la concepción de la vida social como una trama de sentido interpretable. Por lo tanto, a la hora de plantearnos conocer las trayectorias educativas de los estudiantes extranjeros de la UNDAV, elegimos combinar información cuantitativa y cualitativa, de manera que pudiéramos reconstruir esa

urdimbre. Por medio de estas vías pudimos dar cuenta de la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1989, p. 31), como también de los sentidos que atribuyen a esas posiciones.

Respecto a la información de tipo cuantitativo, trabajamos con dos fuentes. La primera, conformada por los datos recabados por la Secretaría Académica de la Universidad. A partir de la recopilación, sistematización y procesamiento estadístico de esta valiosa información reconstruimos las características sociodemográficas de los estudiantes, lo que nos permitió conocer en detalle el volumen y composición de esta población considerando variables básicas como edad, sexo, país de origen y carrera elegida en la UNDAV.

Este primer acercamiento lo complementamos con una encuesta confeccionada en el marco del proyecto y distribuida entre los estudiantes que participaron en el I y el II Encuentro de Estudiantes Extranjeros. Estas reuniones fueron realizadas los días 23 de mayo y 28 de junio del año 2014, respectivamente, en conjunto con la Secretaría de Bienestar Universitario y el Área de Cooperación Internacional, dependiente de la Secretaría General. Con esta segunda fuente de información indagamos en otros elementos de las trayectorias de los estudiantes de acuerdo con los objetivos propios: motivación/es principal/es para migrar, cantidad de tiempo en el país, con quiénes migraron, actividad laboral, entre otros.

Dado que la encuesta era esquemática y pensada para ser respondida durante el desarrollo de los encuentros, no daba lugar a la obtención de un material *denso* (Geertz, 2001), nutrido por descripciones, valoraciones y explicaciones de los estudiantes sobre sus acciones y las de terceros. Sin embargo, tanto la realización de los encuentros como las encuestas sí nos permitieron establecer contactos para la realización de las entrevistas en profundidad. De esta manera, la voz de los actores cobraría más fuerza.

Por lo tanto, un contrapunto indispensable de los datos cuantitativos lo constituyeron las entrevistas efectuadas. Nuestros interlocutores fueron actores de distintos rangos etarios y sexo –aunque hay un predominio sostenido de mujeres–, de diversos orígenes y carreras. Las realizamos en el ámbito cercano a la universidad o en puntos acordados al efecto. En ellas, nuestra preocupación central era conocer, por medio del relato transmitido, la interpretación que los estudiantes otorgan a sus experiencias personales y a las de otros, las percepciones de la universidad y de la coyuntura histórica que la ha hecho posible, de la carrera en la que están inscriptos, así como su trayectoria migratoria y educativa. En este sentido, permitieron abordar

las estructuras conceptuales complejas, superpuestas y entrelazadas que constituyen la trama social. Durante las entrevistas, tal como sugiere Guber, optamos por “ser una guía por área desconocidas” (2004, p. 151). La metáfora es válida ya que el “investigador aprende a acompañar al informante por los caminos de su lógica”. Esto implicó también confiar en que los rumbos elegidos por nuestro interlocutor nos llevarían a buen destino aunque este no apareciera de manera demasiado clara durante el desarrollo de los diálogos.

Considerando la noción de “trayectoria” con la que decidimos trabajar, a partir de las entrevistas buscamos integrar estas dimensiones señalando los elementos comunes de una estructura social, los cuales contienen parte de la historia de una sociedad en un momento determinado y las formas en que una persona particular vive esa misma historia, lo que permite captar los cambios, las ambigüedades y las percepciones que los individuos tienen de sí mismos, de los otros y de los procesos históricos (Bourdieu, 1989; Saltalamacchia, 1992).

Mencionábamos que en el marco del proyecto se realizaron dos Encuentros de Estudiantes Extranjeros. Durante dichos encuentros se propuso trabajar con modalidad de taller y en grupo. La primera actividad consistió en la autopresentación de cada participante. De a uno, dieron su nombre, país de origen, carrera elegida en la UNDAV. Contaron también cuáles eran sus motivaciones y su percepción de la vida universitaria en esta casa de estudios. La segunda actividad fue en grupo. Cada equipo debatió acerca de las problemáticas que identificaba con relación a su participación en la universidad y elaboró una propuesta de acción. Una vez concluido el trabajo, se realizó una puesta en común.

Estos encuentros se constituyeron en ámbitos de indagación casi etnográfica ya que observamos las dinámicas de sociabilidad entre los estudiantes y con distintos representantes de la universidad y de qué maneras se tejían en las narrativas de los participantes. En lo concerniente al primer punto, la sociabilidad entre los estudiantes, las formas de autopresentación de cada uno y los criterios en que se organizaron para el trabajo grupal nos permitieron reconstruir las categorías de adscripción y pertenencia de los estudiantes, así como los límites de los intercambios entre ellos. Entre los representantes de la universidad nos posicionamos nosotras en cuanto organizadoras de los encuentros, docentes actuales o pasadas e investigadoras. Incluimos también a las autoridades que estuvieron presentes dando la bienvenida a los participantes. A partir de esta instancia, pudimos reponer las percepciones y expectativas acerca de la vida universitaria, principalmente.

Uno de los obstáculos que enfrentamos durante el desarrollo de la investigación fue coordinar con los estudiantes los encuentros para la realización de las entrevistas. A nuestro entender, esto obedeció a varios motivos. En primer lugar, y tal como señalamos en los objetivos alcanzados, estos estudiantes constituyen una población laboralmente activa, cuyas edades comprenden entre los 20 y los 50 años o más, y han venido con sus familias a la Argentina o las han formado aquí. Por lo tanto, entre la cursada de sus respectivas carreras y las dinámicas familiares y laborales, resultaba difícil concertar citas. Sumado a esto, el desarrollo de otras actividades (como la Asociación de Universitarios Extranjeros "unex-Undav", programas de radio, etc.) aparejó problemas de agenda. En muchas oportunidades, las entrevistas fueron reprogramadas una y otra vez hasta poder lograr el encuentro.

Además de los múltiples compromisos de estos estudiantes, no podemos dejar de considerar como posible explicación de este obstáculo al escaso o nulo interés en participar de una investigación que los toma como sujetos a ser indagados. En este sentido, y como un modo de franquear esta dificultad, al momento de invitarlos a los encuentros y convocarlos para las entrevistas señalamos el carácter excepcional de la UNDAV en comparación con otras universidades en lo referido a matrícula de estudiantes extranjeros. Destacamos también que esta particularidad era un rasgo distintivo de la UNDAV y que conocer en detalle a su comunidad educativa la fortalecía.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Una vez realizadas las primeras entrevistas, podemos alcanzar algunos resultados iniciales.

1- Respecto a las características sociodemográficas, hallamos que hay una mayoría sostenida de mujeres, lo cual evidencia un proceso de feminización de las migraciones. Los grupos etarios más numerosos son los comprendidos entre los 30 y los 39 años y entre los 40 y los 49 años. Los estudiantes provienen en su mayoría de Perú y Paraguay; en segundo lugar, de Colombia, Bolivia, Uruguay y Chile; y un tercer grupo de países de origen lo constituyen Haití, Brasil, España, Ecuador, Cuba y Venezuela. Asimismo, emigran tanto desde las ciudades capitales como del interior de los países mencionados.

Las familias de origen pertenecen a diversos sectores económicos. En este sentido, hallamos casos de estudiantes que dejaron sus países de origen buscando mejorar su situación económica y se transformaron en sostén por medio del envío de remesas; y otros casos en

los que familias de comerciantes y profesionales contribuyen a la manutención del estudiante migrante.

La carrera más elegida por estos estudiantes en la UNDAV es Enfermería y las mujeres peruanas constituyen la mayoría. Es interesante señalar que uno de los entrevistados, peruano él, esbozó una posible teoría acerca de esta situación. De acuerdo con su punto de vista, este hecho responde a “una cuestión cultural”. Cuando indagamos en este motivo desarrolló su explicación afirmando que “el problema de la madre y de las mujeres peruanas [es que] tienen un sufrimiento de salud desde muy tierna edad. Muchas de las compañeras que conozco son de provincia [...]. Y en provincias siempre ha habido el problema de la sanidad, el problema de las enfermedades infectocontagiosas, descuido por la salud [...]”.

Otro dato importante de este colectivo es que poseen experiencias previas de educación superior (terciarias y/o universitarias), completas o incompletas, en sus países de origen. Entre las carreras cursadas figuran Derecho, Dirección de Cine, Enfermería, Magisterio/Profesorado, Secretariado Ejecutivo, Traductorado. Esta característica se constata particularmente entre los peruanos, quienes constituyen un colectivo migrante altamente calificado. Asimismo, en su mayoría son activos laboralmente. En el caso de quienes estudian Enfermería, su trabajo se encuentra estrechamente relacionado con la carrera elegida, principalmente como acompañantes terapéuticos o especializados en el cuidado de personas mayores.

Una amplia mayoría de los estudiantes arribaron al país en el transcurso de la última década. Entendemos que este dato se vincula con la nueva Ley de Migraciones argentina n° 25871, sancionada en el año 2004, y con el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria “Patria Grande”, destinado a regularizar a los migrantes de países sudamericanos miembros del o asociados al Mercosur. En varias entrevistas emergió una narrativa respecto a las facilidades actuales para la regularización de la situación migratoria en comparación con los migrantes que llevan ya más de quince años en el país.

2- Monitoreamos la existencia de asociaciones de estudiantes extranjeros que evidencian la articulación de redes sociales, dentro y fuera de la universidad. Entre las diferentes actividades, realizan un programa en Radio UNDAV. Además, el uso de Internet y de las redes sociales, como Facebook, favorece los vínculos con los países de origen, al permitir mantener una comunicación casi diaria y a bajo costo. Estas tecnologías constituyen también fuentes de información de fácil acceso. Constatamos que varios de los estudiantes

entrevistados supieron de la existencia de la UNDAV y su oferta académica a través de Internet.

Es menester destacar las redes sociales y familiares previas a la decisión de emprender el viaje. En la mayoría de los casos relevados, al momento de llegar a Argentina, miembros de la familia o conocidos ya establecidos contribuyen en la búsqueda de inserciones laborales y de vivienda ofreciéndoles a los migrantes un lugar para vivir hasta poder mudarse a una casa alquilada o propia.

3- En lo concerniente a los vínculos entre proyectos migratorios y educativos, la investigación arrojó por resultado que hay una predominancia de proyectos vinculados a la necesidad de trabajo, dato que se verifica en los grupos etarios de 30-39 y 40-49 años, que, como mencionábamos, son los más numerosos. En este sentido, indagamos si la predominancia de estos rangos etarios tiene vinculación con el deseo de concretar un proyecto educativo una vez lograda cierta estabilidad económica; y el hallazgo fue positivo. En entrevistas realizadas a este *target group* varios estudiantes relataron la experiencia de retomar estudios superiores o iniciarlos cuando las cuestiones laboral y habitacional estaban resueltas o, de acuerdo con los casos, cuando los hijos habían crecido. La irregularidad en la situación legal migratoria fue enunciada como un impedimento en el acceso a los estudios y facilitadora de la precarización laboral. Junto con ello, las dificultades para regularizar dicha situación, como los largos tiempos de tramitación, fueron identificadas como obstáculos para la inscripción en la universidad y, en algunos casos, motivo de abandono del “sueño” de estudiar.

Por el contrario, notamos que la vinculación exclusiva del proyecto migratorio con el educativo está presente en los migrantes más jóvenes, cuyas edades no superan los 30 años.

En ninguno de los casos relevados hubo referencias a situaciones de discriminación o de diferenciación por su origen extranjero, a pesar de las dificultades concernientes a la documentación. Por el contrario, prima una narrativa que subraya la generosidad argentina, atento a que aquí encuentran acceso al trabajo, la salud, la educación (ausentes o esquivos en sus países de origen), lo que les permite componer sus vidas.

Por último, señalaremos las percepciones y los sentidos de estos estudiantes sobre la educación superior en su experiencia en la UNDAV. Entre las primeras características destacan la calidez y accesibilidad de las autoridades y profesores de la universidad, quienes participan activamente de diversas propuestas de esta, y “uno puede encontrarlos en los

pasillos y hablar con ellos”. Algunos de los estudiantes entrevistados, previamente a su ingreso a la UNDAV, tuvieron experiencias en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). En esta última “eres uno, uno contra el mundo”, mientras que en la UNDAV “se siente el calor humano del compañerismo”.

Señalaron también que la universidad es un espacio donde priman la confianza, el compañerismo, la familiaridad y la contención. Subrayaron la buena infraestructura, la gratuidad y la facilidad en el ingreso. Las últimas dos características están ausentes en la mayoría de las universidades de sus países de origen (“acá tenemos acceso a algo que no tenemos en nuestro país”). Por ello, terminar la carrera es casi una obligación: “el Estado argentino gastó un dinero por cada estudiante universitario, sea argentino o sea de la Patria Grande. Es triste dejarlo, es la inversión de todos los trabajadores, de los que pagamos impuestos, de todos los argentinos que pusieron un granito de arena para que nos formáramos como universitarios”. En este contexto, la gratuidad y la accesibilidad traducen en acciones concretas la inclusión como proyecto de nación y de Patria Grande. A la vez, encuentran eco en un imaginario acerca del prestigio de las universidades argentinas.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. Historia Y Fuente Oral, 27–33.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2004). Los Herederos: Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Siglo XXI.

Cárdenas Rodríguez, R. (2002). Interculturalidad e Inmigración: Medidas para Favorecer la Integración. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Cardozo, G. (2015). Estudiantes extranjeros/as en la UNLa. Actas de las XI Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires.

Di Lorenzo, D. (2013). Migrar para Estudiar. Estudiantes internacionales de Estadía Larga o Carrera Completa en Argentina. El caso de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Actas del III Encuentro Internacional Teoría y práctica política. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Geertz, C. (2001). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Goenechea Permisán, C. (2005). *Estudio empírico sobre la situación educativa del alumnado extranjero en Galicia*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, n.1, Pp 187-203, 23(1), 187–203.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1a. ed. en Editorial Paidós). Buenos Aires: Paidós.

Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social*. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33–39.

Riveros, L., & Luque, G. (2008). *Alumnos extranjeros en las Universidades argentinas*. Buenos Aires: Eduvim - Colección cuadernos de investigación.

Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, *Informes*

Siufi, G. (2009). *Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior*. *Revista Educación Y Sociedad, Nueva Época*. UNESCO (IESALC), Gobierno de España, Ministerio de Ciencia E Innovación, 14 (1), 120–142.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Presented at the III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Retrieved from <http://agmerentrerios.com.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Curso para recursantes: experiencia en el primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP

- ❖ **LORENA MENDICINO** | lorenamendicino@hotmail.com
- ❖ **BÁRBARA HEGUY** | barbaraheguy@gmail.com
- ❖ **CECILIA SEIBANE** | ceciseibane@hotmail.com
- ❖ **ISABEL DELGADO** | isabeldelgado@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA LAURA BRAVO** | mlbravo@agro.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realizó en el marco del Programa Institucional de Tutores de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP en conjunto con el Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales. El objetivo fue describir y evaluar una experiencia realizada, distinta al curso regular, con el fin de favorecer el desempeño de un grupo de estudiantes recursantes de primer año de la carrera. A través de esta evaluación se buscará analizar, medir y valorar los resultados obtenidos.

Las innovaciones educativas pueden abarcar amplias dimensiones- como la de un sistema educativo en su conjunto- u otras más reducidas, aunque no menos importantes, como pueden ser las que afectan a la enseñanza dentro de una asignatura determinada (Barco, 2012). No se trata ya de la “novedad” u “originalidad” de las estrategias que utilizamos para enseñar sino del origen de las estrategias que surgen de procesos de análisis críticos acerca de la relación pedagógico-didáctica (docente, alumno y conocimiento), y de las representaciones socio-culturales y epistemológicas de profesores y estudiantes que subyacen en las concreciones de esa relación triangular (Alcalá, M. T; s.f.).

LA ASIGNATURA

Durante el primer cuatrimestre del primer año de las Carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, los estudiantes cursan *Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales*. Según el programa del Curso, se privilegia los contenidos y actividades relacionadas a promocionar el contacto de los alumnos con las distintas realidades con las que se enfrentarán en su vida profesional, intentando desarrollar distintas habilidades tales como la observación, la capacidad crítica, la comunicación con distintos actores del medio con el propósito de poder abordar desde una perspectiva sincrética y metodológica distintas áreas que hacen a la actividad profesional y poder descubrir distintas problemáticas. Asimismo se pretende en el desarrollo del curso alcanzar una aproximación a distintos aspectos que hacen a la generación de conocimiento científico, las características de la ciencia y la actividad científica.

Se desarrollan metodologías didácticas que promueven la participación, el trabajo en grupos, la búsqueda de información, la exposición oral, desarrollo de la creatividad, entre otras habilidades. Las clases son áulicas y a campo; realizándose tres salidas a establecimientos agropecuarios.

PROBLEMÁTICA

Desde 1999 (año en que se origina el curso), hasta la actualidad, se ha observado que un porcentaje de los estudiantes, entre el 19 y 20 %, no logran alcanzar los objetivos para aprobar esta cursada. Los motivos son diversos: abandonan, no se presentan a las pruebas parciales, y en menor proporción desaprovechan; con el subsecuente retraso en su trayectoria curricular porque deben recurrirla al año siguiente.

PROPUESTA

A partir de esta problemática, en el año 2015, el Curso ofrece a los estudiantes una nueva cursada en el segundo cuatrimestre. Existe un antecedente en primer año de una iniciativa conceptualmente similar por parte del curso de Morfología Vegetal.

Este curso está destinado a aquellos estudiantes que deben recurrir la asignatura y que cumplen con los siguientes requisitos: haber cursado la totalidad del curso regular (del primer cuatrimestre), pero que hayan desaprobado el flotante del primer parcial o la última

instancia posible del segundo parcial, cumpliendo, además, con el 60% de asistencia establecido por la reglamentación de la FCAyF.

El objetivo es crear un vínculo más personalizado, trabajar en grupos más acotados, que permitiría la aplicación de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje, más adecuadas a las características propias de esta población, y lograr, así, un mejor desempeño en la cursada. Esta cursada, posee menor carga horaria, no se realizan las salidas a campo, si no que los estudiantes retoman la experiencia de los viajes que realizaron en el primer cuatrimestre.

DESCRIPCIÓN DE LA PRIMERA EXPERIENCIA

Aproximadamente, cada año, se inscriben a la cursada regular unos 220 estudiantes, y recursan alrededor del 20 %, por motivos diferentes. De esta población 19 estudiantes se inscribieron en el segundo cuatrimestre, reuniendo los requisitos antes mencionados.

Las tutoras del Programa Institucional de Tutores de la Facultad, realizaron una encuesta a una población de 13 de estos estudiantes que cursaron la asignatura en el segundo cuatrimestre de 2015, bajo la nueva modalidad.

La encuesta se realizó en base a tres ejes: datos personales, situación académica y desempeño en el curso. *Ver Anexo*

Del total de los estudiantes de este curso, el 58% se encuentra inscripto en la carrera de Ingeniería Agronómica y el resto en la de Ingeniería Forestal. El 52% de los estudiantes es de origen extranjero, el 33% proviene del interior de la provincia de Buenos Aires y el 25% es del partido de La Plata. La mitad de esta población trabaja.

La mayoría de los alumnos ingresó en el año 2015 (83%), y sólo el 25% aprobó otra materia.

En cuanto a sus hábitos de estudio, el 92% dice estudiar menos de 3 horas por día y ese mismo porcentaje estudia solo. Consultados sobre las estrategias de estudio, el 67% afirma que estudia de memoria, otros no poseen estrategias o utilizan "otras estrategias", sin especificar cuáles.

Cuando se les preguntó sobre el curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales en particular, el 67% manifestó que desaprobó por falta de estudio y el 33% por falta de comprensión. En particular una de las estudiantes extranjeras dijo que se asustó con el tema

de las Regiones de Argentina por no conocer el país. La mayoría encontró mayor dificultad en la teoría (66%).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 19 estudiantes que se inscribieron bajo esta modalidad, 6 aprobaron la cursada, 9 abandonaron y 4 desaprobaron.

** Figura 1. Estudiantes que tomaron el Curso para recursantes 2015: porcentaje que aprobaron, desaprobaron y abandonaron.*

Estos resultados llevan a reflexionar sobre el deber ser del estudiante, qué lo lleva a un individuo a lograr ser un estudiante exitoso, cómo puede llegar a condicionar su desempeño la educación previa a la universidad. Estas reflexiones remiten a Casco (2009), quien refiere al “oficio de estudiante” y a su carácter no natural ni espontáneo del nuevo status que deberá alcanzar el ingresante. Menciona que ese aprendizaje se debe realizar en el terreno y a su vez es progresivo en el tiempo. Plantea que la institución tiene dos caminos posibles: dejar al ingresante librado a su propio esfuerzo, o intervenir con acciones específicas.

En referencia a la problemática del ingreso a la universidad y el desempeño de los estudiantes en los primeros años, Vélez (2005), menciona que las experiencias de muchos ingresantes y numerosas investigaciones sobre ellos han ayudado a comprender algo que parece obvio y al mismo tiempo inadvertido: se aprende a ser estudiante universitario. El ingreso a la universidad produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares.

CONCLUSIONES

La nueva modalidad del curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, permitió que el 32% de los inscriptos apruebe la cursada (debiendo rendir posteriormente el examen final de la asignatura). Sin embargo, fue importante nuevamente la cantidad de alumnos que abandonaron, por lo que se debe seguir explorando sus causas.

Asimismo, debido a que el mayor desgranamiento se produce antes del 2do parcial, sería conveniente difundir la modalidad en el inicio del curso normal para que los alumnos intenten cursar hasta el final de la cursada.

BIBLIOGRAFÍA

Alcala, M. T; "El papel de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo profesional docente" Conferencia. UNNE.

Barco, S.; (coord.); Ickowickz, M; Iuri, T; Trincheri, A. (2005). *Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Educo.*

Casco, M. (2009). *Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Revista Co-herencia Vol. 6, N° 11: 233-260.*

Vélez, G. (2005). *Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2, N°1. Universidad Nacional de Río Cuarto.*

ANEXO

Cuadro N° 1: Datos personales de estudiantes de la nueva modalidad del curso Introducción a las Cs Agrarias y Forestales

Estudiantes	Edad	Origen	Residencia actual	Estado civil	hijos?	Vive con...	hs trabajo/día
1	19	Colombia	Berisso	Soltera	No	Solo	2
2	20	Carlos Casares	La Plata	Soltera	No	Novio	6,5
3	18	Buenos Aires	Quilmes	Soltera	No	Padres	12
4	20	Bolivia	La Plata	Soltera	No	Estudiantes	0
5	21	Chacabuco	La Plata	Soltero	No	Solo	0

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
 TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

6	19	Mar del Plata	La Plata	Soltero	No	Amigos	0
7	22	La Plata	La Plata	Soltero	No	Mamá y hno	8
8	19	Bolivia	Olmos	Soltero	No	Padres	Sí
9	18	Bolivia	Abasto	Soltero	No	Flia	0
10	18	Chacabuco	La Plata	Soltera	No	Solo	0
11	17	Colombia	La Plata	Soltera	No	Amigas	0
12	44	San Miguel	City Bell	Casada	No	Esposo	0
13	22	La Plata	La Plata	Soltero	No	Madre y hno	8

Cuadro N° 2: Situación académica de estudiantes de la nueva modalidad del curso Introducción a las Cs Agrarias y Forestales

Estudiantes	Carrera	Año de Ingreso	Ingreso Qca	Ingreso Fca-Mtca	Materias aprobadas	Asiste a tutorías de
1	Ing. Ftal.	2015	No	No	Morfología cursada	Fca - Qca
2	Ing. Agr.	2014	No	Sí	Morfología cursada	Fca
3	Ing. Agr.	2015	No	No	Ninguna	Ninguna
4	Ing. Agr.	2014	No	No	Ninguna	Ninguna
5	Ing. Agr.	2015	No	No	Ninguna	Ninguna
6	Ing. Ftal.	2015	No	No	Morfología	Ninguna
7	Ing. Agr.	2015	No	Sí	Ninguna	Ninguna

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

8	Ing. Agr.	2015	No	No	Ninguna	Ninguna
9	Ing. Agr.	2015	Sí	Sí	Morfología Promoción	Ninguna
10	Ing. Agr.	2015	No	No	Ninguna	Ninguna
11	Ing. Ftal	2015	No	No	Ninguna	Ninguna
12	Ing. Ftal	2015	No	No	Ninguna	Ninguna
13	Ing. Ftal	2015	No	Sí	Ninguna	Ninguna

Cuadro N° 3: Hábitos de estudio de estudiantes de la nueva modalidad del curso Introducción a las Cs Agrarias y Forestales

Estudiantes	Hs de estudio/día	Solo o en grupo	Lugar propicio para el estudio	Estrategia de estudio	¿Por qué recursa Introducción a las Cs Agrarias y Forestales?	¿Qué es lo que más le cuesta?
1	1	Grupo	Sí	Memoria	Se "asustó" con el tema Regiones, por no ser de este país.	El tema Regiones
2	1,5	Sola	Sí	Ninguna	No estudió mucho	NC
3	2	Solo	Sí	Otra estrategia	Falta de comprensión	Teoría
4	2,5	Sola	A veces	Memoria	No aprobó, viaja mucho	Práctica
5	2	Solo	Sí	Ninguna	Poco estudio	Teoría
6	2	Solo	Sí	Memoria	No pudo organizarse	Teoría
7	4	Solo	Sí	Memoria	Motivos personales	Teoría
8	6	Solo	No	Memoria	Motivos personales	Práctica

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
 TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

9	3,5	Solo	Sí	Otra estrategia	No aprobé el 2do parcial	Práctica
10	2	Solo	Regular	Memoria	Falta de estudio, viaja mucho	Práctica
11	NC	Solo	NC	Otra estrategia	Falta de comprensión	Teoría
12	1	Sola	Sí	Memoria	NC	Teoría, el tema Historia
13	1	Solo	No	Memoria	Falta de estudio	Teoría

Los nuevos ingresos en la universidad: reflexiones sobre las trayectorias estudiantiles y la permanencia

❖ **GERMÁN RÓMOLI** | germanromoli@hotmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la intención de ser un conjunto de reflexiones introductorias sobre los posibles aspectos pedagógicos a tener en cuenta respecto de la inclusión de las/os estudiantes en la Universidad.

Las mismas surgen a partir del recorrido personal como integrante de equipos docentes de los primeros años de la Facultad de Trabajo Social-UNLP. Dicho recorrido está compuesto desde 2013 hasta 2015 en la materia “Antropología Social II” de segundo año, a partir de 2015 en “Introducción a la Teoría Social” de primer año y, por último, por el curso de ingreso de la facultad de 2016.

Pensar en los diferentes aspectos de la docencia universitaria habilita a reflexionar sobre las diferentes aristas a tener en cuenta a lo largo del desarrollo de la tarea docente. La docencia no se trata sólo de la presencia áulica y el contenido curricular, sino que hay otros múltiples elementos y particularidades que requieren igual atención y que surgen como elementos inherentes a los primeros años de la vida universitaria. La acción a destacar es la necesidad de establecer las estrategias pedagógicas teniendo en cuenta quienes son las/os estudiantes que participarán del proceso educativo.

Estos elementos y particularidades se pueden englobar en cuatro ejes: la afiliación universitaria, la consolidación del oficio de ser estudiante, la alfabetización académica y la planificación de la enseñanza.

UNIVERSIDADES PARA TODAS Y TODOS

Ezcurra (2011) plantea que atravesamos un proceso de “inclusión excluyente”. Esto se debe a que desde los primeros años del siglo XXI hay una masificación en el acceso e ingreso a la universidad, demostrado en el crecimiento exponencial de la matrícula, tanto a nivel mundial como nacional. Dicha masificación se caracteriza por el ingreso de sectores que históricamente habían sido excluidos de la universidad, es decir que no poseen la referencia de las experiencias previas en trayectos universitarios en sus ámbitos más cercanos. Paralelamente a tal tendencia, se registra una alta tasa de deserción en la matrícula, la cual es representada, justamente, por aquellos sectores que anteriormente eran excluidos. Como consecuencia de este proceso, el egreso universitario sigue estando representado por aquellos sectores que ya habitualmente accedían a los estudios superiores. Es decir que, si bien el ingreso puede empezar a caracterizarse como masivo, el egreso sigue favoreciendo, y reforzando, a los sectores medios o altos. Este proceso denominado inclusión excluyente, se explica por la desigual posesión de capital cultural de cada sector. Bourdieu (citado por Ezcurra, 2011: 139) define que el capital cultural se encuentra distribuido desigualmente según clases sociales y que, en el tránsito por el sistema educativo, se tiende a reproducir esa distribución desigual. Una posible forma de romper este círculo vicioso es tomando en cuenta el capital cultural de las/os estudiantes en su punto de partida. Explicitar desde donde parte cada estudiante permite empezar a romper con la falsa idea de igualdad en el aula y poner sobre la mesa los obstáculos y facilitadores que permitan un proceso educativo más democrático.

LOS DIFERENTES INGRESOS

Si asumimos que dependiendo de cada persona, el proceso de ingreso a una carrera puede durar hasta los dos primeros años, el ejercicio docente de quienes están en esos años debería tener en cuenta los que Coulon (1995, citado en Causa y otros, 2011: 6), categorizó como el tiempo de *aprendizaje* y de *afiliación*. El autorreconoce distintos momentos en el pasaje desde la secundaria a la universidad, siendo el momento de *aprendizaje* el lapso durante el cual cada estudiante se apropia progresivamente de las nuevas reglas institucionales y el momento de *afiliación* el que cada estudiante ya domina las pautas y códigos universitarios.

La práctica docente de los años iniciales sin duda está atravesada por estos dos momentos, donde las/os estudiantes empiezan a construir y consolidar las formas, las pautas y los

modos en que desarrollarán su forma de ser estudiantes universitarias/os. El ingreso a la universidad implica un quiebre importante con respecto de la escuela secundaria. Esto es caracterizado por una mayor exigencia de contenidos curriculares, al mismo tiempo que una mayor flexibilidad en la organización cotidiana de las materias, lo que puede traducirse como mayores responsabilidades y decisiones para cada estudiante. Por otro lado, facilitar el tránsito cotidiano por la facultad en términos de la burocracia es otra parte tan necesaria como importante de la democratización del ingreso a la universidad. Nos referimos, por ejemplo, a en qué momento anotarse a las materias, a qué materias, qué son las correlatividades, qué es el régimen de promoción y cómo funciona, donde obtener apuntes, qué becas hay disponibles, qué es el centro de estudiantes o cómo funciona la biblioteca. Para “ser estudiante” se necesitan ciertas competencias propias y conocimientos prácticos que no son poseídos de antemano por todas/os las/os estudiantes por igual pero que no significa que no pueden adquirirse y poseerse. Se trata de explicitar y explicar aquellas reglas institucionales que permanecen invisibilizadas para las/os estudiantes, dar a conocer la información requerida sobre cómo funciona la universidad, la facultad y las normas que regulan los diferentes actores.

Este proceso es favorecido cuando las prácticas de enseñanza superan los contenidos conceptuales e incluyen las pautas y códigos para habitar la institución y las modalidades de trabajo intelectual en la universidad. En este sentido, se vuelve necesario recuperar la biografía de las/os estudiantes. ¿Por qué estudian Trabajo Social? ¿Cuáles son sus motivaciones y potencialidades? En este sentido, proponemos hablar de “trayectorias educativas” ya que posibilita hacer referencia a las diversas formas de atravesar la experiencia educativa que experimentan las/os alumnas/os, dejando de lado la idea de recorridos lineales y carentes de conflictos e incertidumbres.

Asimismo, pensar en quien es cada alumna/o que habita el aula permite romper la idealización de la estudiante para dar paso al “estudiante real”. Esto significa romper la figura estudiantil heredada del pasado, en la que la/el estudiante dispone de un tiempo completo para dedicar a la facultad y tiene un deber y deseo de ascenso social por medio de la profesionalización académica. Abogamos por el compromiso con estudiantes reales, de nuestro tiempo actual, que pueden repartir su tiempo entre el estudio, el trabajo, la tecnología digital y el ocio y que puede o no tener limitaciones en

su previa preparación académica. La excelencia en la práctica educativa no está dada por punto de llegada al momento del egreso sino por la genuina oportunidad de apropiarse y construir el conocimiento con intereses propios.

En este sentido, la alfabetización académica es una herramienta que debe construirse en desarrollo del proceso educativo. La forma de leer y escribir no es igual a la secundaria, sino que requiere de un ejercicio periódico que debe ser guiado por la/el docente. Planificar clases que convoquen a las/os estudiantes a ejercitar la creatividad y el interés es un desafío que debe plantearse como uno de los objetivos pedagógicos. La práctica de la lectura y escritura debe ser parte habitual de las clases, en tanto que son herramientas para el desarrollo profesional. No se trata de generar un nuevo obstáculo sino de adquirir nuevas destrezas que permitan justamente superar el mismo. En este sentido, resumir algunos contenidos bibliográficos, proponer trabajos de articulación del contenido de diferentes unidades curriculares, fomentar la participación en un aula virtual extendida que es complementaria del aula real o realizar un trabajo final que incluya una entrevista son distintas estrategias que refuerzan la alfabetización académica.

Con respecto a la enseñanza, pueden existir situaciones donde el ejercicio de la docencia no es lo deseado. Nos referimos al hecho de no haber elegido el ser docente de manera explícita, por una motivación, sino de encontrarse con esa posibilidad. Dar el debate y la formación pedagógica en quienes están a cargo de los procesos educativos en el nivel superior es una tarea que, sin duda, viene siendo incorporada en la agenda universitaria. Es importante poder profundizar ese camino.

CONSIDERACIONES FINALES

Lo pedagógico en muchos casos es ignorado o no tenido en cuenta. La forma en que se construye el conocimiento, cómo se habilita la palabra, cómo se permite que la palabra circule en el espacio áulico, no son claros objetivos de las planificaciones docentes. No se desestima la importancia del contenido, pero poner el foco en la excelencia de lo que se enseña e ignorar cómo se enseña es un grave problema pedagógico que, sin desearlo, refuerza el proceso de inclusión excluyente.

Se deben analizar cuáles son las estrategias metodológicas que son facilitadoras ante la complejidad del contexto áulico. Se trata de problematizar el saber y la manera de comunicarlo, entendiendo que su apropiación no es lineal o una sumatoria de tareas. Se

trata de que los materiales de lectura y demás recursos sean accesibles pero también convoquen desde la curiosidad, no desde la mera obligación. La tarea docente no finaliza en enseñar el contenido, incluye el enseñar a estudiar, a aprender y los diferentes hábitos de estudios. El ejercicio de la docencia debe centrarse en algunos ejes básicos, como por ejemplo, establecer con las/os estudiantes una relación centrada en el diálogo y la escucha, favorecer la circulación de la palabra o tener en cuenta los conocimientos previos.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: F.C. E.

Causa, M.; Amilibia, I.; Vazelle, M. (2011). *La experiencia de trabajo del equipo pedagógico de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP*. En: VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. "Teoría, formación e intervención en Pedagogía". ISSN 1853-9602. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.

Equipo pedagógico. (2012). *Informe sobre encuesta a ingresantes 2012. Perspectiva comparada respecto a ingresantes 2011 y 2010*. La Plata: Facultad de Trabajo Social-UNLP.

Ezcurra, A. M (2011). *Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos*. En: Elichiry, N (comp.). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.

Programa institucional del ingreso. (2009). La Plata: Facultad de Trabajo Social-UNLP.

Vélez, G. (2002). *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.

AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

- ❖ **GUILLERMO RAÚL** | Schinella schinell@uv.es
- ❖ **FLAVIO FRANCINI** | f_francini@yahoo.com
- ❖ **ANALÍA PALACIOS** | analiapalaciosunlp@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de la Plata

INTRODUCCIÓN

El abandono de los cursos, el atraso en los estudios y los bajos porcentajes de graduación son las marcas más fuertes de los problemas por los que atraviesan las universidades nacionales y latinoamericanas (Escurra, 2012; Herrera, 2010). Al igual que en otras carreras universitarias, el fracaso académico de los estudiantes en la carrera de Medicina se registra con mayor fuerza en los primeros años de los estudios (Santos Treto et. al, 2010).

En general, el problema se caracteriza de forma cuantitativa desde los rendimientos académicos plasmados en las notas, los índices de reprobación y los estándares evaluativos establecidos por las instituciones universitarias (Barrovecchio et al, 2013); sin la suficiente atención de los cambios que trae aparejado el estudio universitario para los estudiantes, no sólo por las exigencias en el ritmo de vida sino también por la metodología de enseñanza que emplean los docentes, la necesidad de adaptarse a los dispositivos educativos, convenciones, reglas y lenguajes propios de las áreas disciplinares, es decir, a como hablan, leen, piensan o escriben los expertos (Palacios y Schinella, 2013).

Según Bourdieu (1998) el capital cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. Según el autor se dan por conocidos ciertos saberes en la enseñanza que sólo algunos estudiantes dominan. Por ejemplo, saber tomar notas, saber hacer una ficha, crear un índice, usar una biblioteca o instrumentos informáticos, leer cuadros estadísticos y gráficos.

A menudo, en los cursos universitarios se parte del supuesto que los estudiantes ya disponen de estrategias de aprendizaje y estudio independiente. Sin embargo, es frecuente que ellos

aprendan solos, en la práctica, por ensayo y error. Las habilidades vinculadas con la comprensión, la organización del tiempo, la preparación de los exámenes, entre otras, no son objeto de enseñanza; se dan presupuestas en los planes de estudio, los programas de las asignaturas, las prácticas docentes y, por ende, se genera una grieta entre el estudiante ideal y el real, entre las demandas académicas y el capital cultural de los estudiantes (Escrura, 2007).

El constructo “autorregulación académica” se relaciona con formas de estudio y aprendizaje conscientes e independientes (Schraw y Dennison 1994, García Martín, 2012). Los estudiantes “autorregulados” participan activa y constructivamente en los procesos de generación de significado, conocen y controlan sus cogniciones, emociones, conductas y el contexto en el que aprenden; emplean pautas para orientar el aprendizaje y se proponen metas personales (Zimmeman, 2002).

Las consideraciones expuestas justifican, a nuestro juicio, la necesidad de investigar el tema para acercarnos a las necesidades académicas de la diversidad de nuestros estudiantes. Nos interesa destacar dos cuestiones que explican en gran medida el objetivo principal de nuestro estudio. En primer lugar, los modelos de aprendizaje autorregulado reconocen tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del estudiante. En segundo lugar, la autoobservación y la autoevaluación como dos aspectos críticos de la autorregulación (Zimmerman, 1994).

Los especialistas señalan que difícilmente un estudiante podrá intervenir en sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales si no toma conciencia de sus pensamientos, sentimientos y acciones y de cómo los pone en práctica. La atención consciente y deliberada puede dirigirse a las tareas propuestas, al contexto en el que se presentan, a sí mismo o a las actuaciones y los resultados (Torre Puente, 2008).

OBJETIVOS

Nos planteamos como objetivo principal indagar las autopercepciones y acciones de autorregulación académica en estudiantes del tercer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. En lo específico, examinar las dificultades y estrategias comunes en el estudio; así como también, detectar aspectos diferenciales.

PREGUNTAS

La experiencia en docencia universitaria nos conduce a suponer que gran parte de los estudiantes tiene un escaso conocimiento de sus procesos de aprendizaje. En atención a ello, el estudio intenta responder las siguientes preguntas: *¿Qué autocrítica tienen los estudiantes?, ¿Qué tipo de lecturas/temas/materias de la carrera le resultan más difíciles para estudiar?, ¿Qué acciones/estrategias le resultan más exitosas en el estudio de las materias universitarias?*

METODOLOGÍA

Asume una perspectiva cualitativa y se basa en la aplicación de un cuestionario de tan sólo tres preguntas abiertas que examinan autocríticas en el estudio, dificultades en las lecturas/temas/materias y acciones/estrategias de autorregulación académica. Se optó por no hacerlo muy extenso para no provocar cansancio y evitar preguntas sin responder.

La administración del instrumento es individual, anónima y autoadministrado vía online, mediante los recursos para gestión de encuestas del sitio web "e-encuestas.com". El acceso al mismo es precedido del registro de datos, tales como, género, edad, nacionalidad, título secundario.

Se invitó a participar voluntariamente a todos los estudiantes (N= 331) del curso 2015 de la Catedra de Farmacología Básica de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. El cuestionario fue respondido por 130 estudiantes, 40 hombres (31%) y 90 mujeres (69%), con un promedio de edad de 23 años. El 95% de nacionalidad argentina y la proporción restante (5%) extranjeros de países limítrofes.

Las preguntas planteadas y las reflexiones más destacadas de los estudiantes nos servirán para estructurar los resultados del estudio.

RESULTADOS

A. ¿Qué autocrítica tienen los estudiantes?

Como puede apreciarse en la *nube de palabras N° 1*, las declaraciones de los estudiantes examinados muestran que a una gran mayoría de ellos les cuesta estudiar. En primer lugar, las dificultades más comunes se relacionan con la falta de tiempo y la mala organización del mismo:

“Como autocrítica, el hecho de no poder organizarme bien ni poder establecer horarios fijos para estudiar las distintas materias, o no poder dedicarle el mismo tiempo a las materias que curso por año //la mala distribución del tiempo para llegar a ver lo que necesito de cada materia simultáneamente // Debería sentarme más tiempo a estudiar y no dejar todo para último momento”.

En segundo lugar, se suma el desconocimiento o la falta de dominio de técnicas y/o estrategias de estudio, que genera en los estudiantes comportamientos o sentimientos obstaculizadores para el estudio:

“Tengo una sola técnica de estudio // Me cuesta cambiar las estrategias de estudio sobre la marcha, aun cuando veo que no son las más efectivas // Me cuesta realizar cuadros y otro tipo de resúmenes// Soy muy impaciente y ansiosa. Me cuesta darme el tiempo necesario para procesar la información aprendida// Soy insegura // Soy dispersa y por eso hago resúmenes y los tengo que releer varias veces”.

Nube de palabras N° 1.

Términos más repetidos en las autocríticas de los estudiantes de Medicina.

Fuente: elaboración propia.



En tercer lugar, otra cuestión común es el estrés académico que tiene como fuente factores estresantes relacionados con la configuración de las situaciones de exámenes y los elevados niveles de auto exigencia:

“El dejarme llevar por la presión y el estrés, producto de los exámenes soy un estudiante muy auto-exigente // Siento que los nervios de la situación de examen me juegan muy en contra. Soy demasiado responsable y exigente en el estudio, pretendo saber más información de la necesaria, y no siempre me rinden los tiempos que dedico a la lectura y comprensión”.

En cuanto a los aspectos diferenciales, un grupo de estudiantes se focalizó en el cumplimiento de las exigencias de las materias, otro grupo señaló las percepciones equivocadas de sus docentes respecto a las disposiciones personales para el estudio; como también, las críticas inhibitorias que reciben por parte de ellos.

“Algunas materias las estudio por la mera obligación de tener que rendirlas para seguir avanzando, no le veo la aplicación para el resto de la carrera // En algunas materias se nos plantea un trato tipo “escuela”, en el que si no sabes la respuesta de una pregunta se lo acusa a uno de no estudiar // Me cuesta participar y preguntar porque por lo general el docente en vez de ayudar te expone en tus faltas o te reta por no saber”.

B. ¿Qué tipo de lecturas/temas/materias de la carrera les resultan más difíciles para estudiar?

Como puede apreciarse en la *nube de palabras N°2*, los estudiantes señalan que les resulta difícil estudiar materias de la carrera vinculadas con el campo de las Ciencias Sociales, ya sea por tener menor interés o por el tipo de lecturas, que los conduce en algunos casos a estudiar de manera repetitiva antes que comprensiva:

“Me resultan más difíciles de estudiar aquellas materias relacionadas con el área de las Ciencias Sociales por un interés menor // El eje social de la carrera es complejo por la organización de la bibliografía para ciertas materias (Ejemplo, Psicología Médica, Salud y Medicina Comunitaria) son confusas para el alumno// Las Ciencias Sociales, Epidemiología y Psicología, ya que no me gustan // Las sociales, porque se juega mucho con la interpretación de quien lo dice, y tengo que repetir algo como un loro sin concordar”.

Nube de palabras N° 2.

Términos más repetidos en declaraciones de los estudiantes sobre sus dificultades.

Fuente: elaboración propia.



En segundo orden, las declaraciones comunes de los estudiantes muestran el predominio de formas de aprendizaje rutinarias, centradas en la memorización y reproducción del contenido, para resolver las exigencias planteadas en los cursos y/o exámenes.

“Las lecturas que requieren mucha memoria y en las cuales no es posible razonar, sino que solo es memorizar la información//Los temas que requieren mucha memoria y que no puedo relacionar con temas previos, o con muchos términos nuevos //Las materias que requieren más memoria (repetir como loro) que razonamiento// Tener que repetir tantas veces lo mismo sin poder deducirlo, es exhaustivo”.

Una cantidad menor de estudiantes coincide en presentar dificultades en el estudio de materias cuyas estructuras conceptuales y procedimentales son complejas y están fuertemente secuenciadas:

“Las materias en las que es difícil relacionar porque hay mucho contenido de memoria, como es el caso de Patología, Bioquímica/ En las que hay que realizar cálculos o ejercicios matemáticos// Las materias de memoria, como Anatomía, Histología, Microbiología// Las que requieren mucha memorística, Patología, Anatomía// Las de clasificaciones, como Anatomía en su momento, Patología”.

C. ¿Qué acciones/estrategias les resultan más exitosas en el estudio de las materias universitarias?

Como puede apreciarse en la nube de palabras N°3, las actividades y estrategias de estudio predominantes son lectura y elaboración de resúmenes; que se asocian a tareas de aprendizaje mecánico dirigidas a la reproducción y memorización de información:

“Leer y resumir del libro de cabecera // Leer, resumir, sacar ideas principales// Repasar no siempre es posible y a veces busco resúmenes para ahorrar tiempo// Leer la bibliografía obligatoria y hacerme un resumen de los temas, luego repasar de esos resúmenes antes de los exámenes// Hacer una lectura del tema y armar un resumen con muchos colores resaltando lo más importante// Leer y resumir. Una y otra vez”.

Nube de palabras N° 3.

Términos más repetidos en las declaraciones de los estudiantes sobre sus acciones/estrategias más exitosas en el estudio.

Fuente: elaboración propia.



En gran mayoría, los estudiantes complementan la lectura y los resúmenes con el recitado en voz alta, como si estuvieran explicando a una persona o audiencia lo estudiado:

“Me resulta más exitosa la lectura previa, la repetición en voz alta y/o reformulación con mis palabras (tanto en solitario como explicándole a otra persona) // Leer y tratar de repetir lo que entendí con mis palabras o usando palabras del texto pero “sin mirar” // Leer, resumir con mis palabras lo más importante, repetir en forma

oral, en voz alta // Hacer resúmenes propios, estudiar de mi resumen y antes de terminar cada tema exponerlo como si estuviera dando una clase o examen ante una audiencia imaginaria”.

En contrapunto con las acciones y estrategias comunes, una minoría de estudiantes condensa la información en gráficos, realiza esquemas de contenidos, apoya la comprensión con vídeos, investiga en la internet y estudia con sus pares:

“Leer del libro y resumir, hacer gráficos, y comprender relacionando con otros temas // Utilizo mucho internet para sacarme dudas, ver videos, ver las cosas escritas de otra manera // Leer y resumir del libro y hacer gráficos o cuadros, ver videos // Estudiar en grupo y si no se puede, estudiar sola pero repasar en grupo las cosas flojas // Estudiar en grupo me resulta muy productivo para resolver las dudas que surjan”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio se propuso indagar las autopercepciones y acciones de autorregulación académica en estudiantes avanzados de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. Para tal fin se aplicó un cuestionario abierto, breve, a una muestra de 130 estudiantes avanzados de dicha carrera. Las preguntas planteadas fueron: ¿Qué autocrítica tienes como estudiante?, ¿Qué tipo de lecturas/temas/materias de la carrera te resultan más difíciles para estudiar?, ¿Qué acciones/estrategias te resultan más exitosas en el estudio de las materias universitarias? Las respuestas de los estudiantes revelan la existencia de fenómenos y situaciones de los cuales nos han venido advirtiendo numerosas investigaciones (Biggs, 2003; Ecurra, 2011, Herrera 2010).

En los juicios críticos sobre sí mismos los estudiantes coinciden en señalar la falta de tiempo y la mala organización del mismo; a lo que se añade el desconocimiento o la falta de dominio de técnicas y/o estrategias de estudio. Estas cuestiones les causan situaciones entorpecedoras de ansiedad, incertidumbre, angustia que se manifiestan durante los cursos o las evaluaciones; y cuya persistencia redundante en estados de “estrés académico”.

Los componentes estresantes identificados en nuestro estudio son, en los estudiantes, los elevados niveles de autoexigencia sustentados en creencias o concepciones poco realistas acerca del estudio universitario; en los docentes, las restricciones personales para la

transmisión y comunicación y la poca flexibilidad para considerar las diferencias interpersonales en el aprendizaje. Al respecto, el descreimiento y las críticas hacia el estudiante son fenómenos que se reiteran en las reflexiones.

No obstante, los componentes descritos nos interrogamos acerca de algunos aspectos institucionales y del contexto que podrían coadyuvar al estrés académico de los estudiantes, entre otros, los horarios de cursadas, la ubicación de las materias en el plan de estudios, las correlatividades, la familiaridad de los estudiantes con el régimen de enseñanza, las clases numerosas; las rentas o becas de ayuda insuficientes; el trabajo departamental y por áreas inexistente o no sistemático; el costo de los materiales, viajes, alimentos.

La discusión sobre el tema incluye necesariamente el análisis de decisiones políticas de la educación universitaria. En este plano es necesario recordar que recientemente la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata eliminó el curso/examen de ingreso a la carrera de Medicina por aplicación de la modificación de la Ley de Educación Superior, a través del decreto 2358/2015, con la finalidad de garantizar “la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”.

Los resultados de nuestro estudio permiten afirmar que esta medida no asegura por sí sola que los ingresantes no queden frustrados en el transcurso de la carrera a causa de sus dificultades para autorregular sus estudios. En coincidencia con Carlino (2005), cuando los estudiantes ingresan a la universidad se ven enfrentados a nuevas culturas orales y escritas y formas de pensamiento, lo que implica un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad genuina en el estudio o el aprendizaje. También, sostenemos que la enseñanza universitaria debería proporcionar instrumentos, habilidades y actitudes para que los estudiantes desarrollen las competencias interpretativas y expresivas necesarias para el aprendizaje autónomo en profundidad; sobre todo en materias cuyo contenido requiere la puesta en juego de conocimientos y procesos de razonamiento complejos. En este estudio hemos detectado el predominio de actividades de aprendizaje rutinarias centradas en la memorización, repetición y reproducción literal de información antes que en la comprensión. Sólo una minoría de los estudiantes examinados dispone de un repertorio de acciones y estrategias de estudio y de aprendizaje más amplio y se apoya en el trabajo colaborativo entre pares.

Por otra parte, resulta llamativo el desinterés y/o las dificultades de los estudiantes en materias vinculadas al campo de las Ciencias Sociales. Desde sus orígenes las Ciencias Sociales y las de la Salud han tenido una fuerte relación que ha permitido configurar líneas de trabajo hasta la actualidad. Si bien, la realidad histórica de las Ciencias de la Salud en su desarrollo científico se fue desvinculando de las Ciencias Sociales en línea con la perspectiva del pensamiento dualista salud – enfermedad; desde el siglo pasado se aboga por una perspectiva más integrada, interactiva y comunitaria para una comprensión más adecuada de la salud, como bien público.

En línea con lo aquí expuesto, Marín (2011, 69) concluye que “en la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, las materias que tratan de aspectos sociales del ser humano, de promoción de la salud, y prevención de enfermedades y de la estrategia de APS son Sociales, Salud y Medicina Comunitaria, Salud Ambiental, Ecología Humana, Salud Pública I y II, son el 14.7% del total de la currícula y las horas asignadas a las mismas son sólo el 8.2% de las horas totales obligatorias de la carrera; en este sentido podría aplicarse el aforismo -No se quiere lo que no se conoce-“. El autor atribuye el escaso espacio curricular como una de las causas del desinterés del estudiante por estas disciplinas. Sin embargo, nuestros resultados también permitirían considerar los inconvenientes del estudiante para encarar el estudio de estas materias y los aportes que se realizan desde la regulación de la práctica docente.

Los hallazgos de este trabajo ponen en tensión la función de la enseñanza universitaria vinculada, en especial, con la posibilidad de acceso por parte de los estudiantes al desarrollo de competencias para la autorregulación de sus procesos de estudio y de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Barrovecchio, J.; Valvo, C.; Pelaez, J. (2013). Predictores Individuales y Demográficos de Rendimiento Académico en Estudiantes del Primer Año de la Facultad de Medicina. Rev. Arg. Anat. Onl. 4(2).

Biggs J. (2003). Teaching for Quality Learning at University. Buckingham, The Society for research into Higher Education and Open University Press.

Bourdieu, P. (1998), Capital cultural, escuela y espacio social. Madrid, Siglo XXI editores.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Escurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Escurra, A. (2011) *Igualdad en la educación superior. un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

García Martín, M. (2012). *La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16 (1).

Herrera, G. (2010). *La educación superior avanzada: Calidad-Equidad- Pertinencia: Tasas de Coberturas Terciarias en América Latina y el Caribe*. Pedagogía Universitaria, 15(1): 41-57.

Marín, G. (2011). "Entre el deseo y la realidad": las relaciones entre el perfil del egresado postulado y el efectivamente alcanzado en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata. Trabajo Final Integrador, Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de La Plata.

Palacios, A. y Schinella, G. (2013). *Interacción lingüística y relaciones de poder en el proceso de enseñanza y aprendizaje: un estudio de casos en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. En, Memoria de trabajos del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Consejo Puebla de Lectura, México, Pág. 149-156.

Santos Treto Yoel, Marzabal Caro Yaneisy, Wong Corrales Luis Armando, Franco Pérez Paz Maritza, Rodríguez Blanco Kenia (2010). *Factores asociados al fracaso escolar en estudiantes de medicina del Policlínico Facultad Vicente Ponce Carrasco*. Revista Médica Electrónica.

Schraw, G. y Dennison, R.S. (1994). *Assesing Metacognitive Awareness*. Contemporary Educational Psychology, 19: 460-475.

Torre Puente, J. (2008) *Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación en estudiantes universitarios*. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, págs. 61-90, Barcelona, Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

Zimmerman, B. (Eds.) (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Chap. 1.

Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview*. Theory into Practice, 41, (2).

ESTRATEGIAS Y POLÍTICAS DE FORTALECIMIENTO DEL INGRESO, LA PERMANENCIA Y EL EGRESO

Ingreso e inclusión a la universidad. Aportes para pensar una experiencia educativa desde un enfoque interdisciplinario en la facultad de informática

- ❖ **EZEQUIEL ASPRELLA** | asprella.ezequiel@gmail.com
- ❖ **TOMAS BARBIERI** | tomi.barbieri@gmail.com
- ❖ **LUCRECIA GALLO** | lucreciagallos@gmail.com
- ❖ **LETICIA LABORDE** | leticialaborde@hotmail.com
- ❖ **TOMÁS LARRAURI** | tommslar@gmail.com
- ❖ **ROCÍO LEVATO** | rociolevato@gmail.com
- ❖ **MARIANA LUGONES** | marianalugones@hotmail.com
- ❖ **ANA MARÍA UNGARO** | anaungaro@info.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA JULIA URQUIZA** | mariajuliaurquiza@gmail.com

Facultad de Informática | Universidad Nacional de la Plata

INTRODUCCIÓN A UNA ESTRATEGIA DE INGRESO: EL TIVU

¿En qué pensamos cuando planificamos y diseñamos estrategias de ingreso a la universidad? Este equipo de trabajo interdisciplinario se plantea interrogantes y procura elaborar una propuesta dinámica, ajustada permanentemente a partir de la evaluación de la experiencia anterior. Somos docentes y estudiantes que trabajamos en esta propuesta de ingreso en la Facultad de Informática (FI) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominada Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU) y compartimos la experiencia de trabajo en este relato.

¿Qué es educar en la universidad? ¿Cómo se construye y trabaja la inclusión de jóvenes en la universidad? Preguntas que parecen obvias pero invitan a reflexionar sobre los procesos

pedagógicos actuales que se promueven en la interioridad institucional en general, y (re)pensar el sentido de las estrategias de ingreso a la universidad en particular.

Interpelar lo obvio, lo que muchas veces no se cuestiona, intenta transparentar y reconocer los procesos formativos que trascienden las fronteras de las propuestas formales de la educación para poder incluir nuevas dimensiones de trabajo y análisis.

Esta mirada, que complejiza la tarea, nos ayuda a entender de manera espiralada, cómo el proceso que conlleva ingresar a la universidad se va transformando y enmarcado en un contexto que la constituye y moldea.

En la Facultad de Informática de la UNLP, las tecnologías de la información mediadas por los procesos comunicacionales actuales contribuyen a la construcción de subjetividades en el marco de un geografía local que se (re)define en un contexto global atravesado por las tecnologías de la información y comunicación, adquiriendo valor en un espacio de diálogo pedagógico que encuentra en el TIVU una dimensión concreta, que busca poner en juego y tensión saberes y herramientas diversas que hacen al “ser estudiante universitario”.

Los “recién llegados” a la Universidad, que comienzan a transitar un espacio institucional poblado de experiencias nuevas con efectos formativos, son tramados por la lógica disciplinar, la cultura institucional y pedagógica que se explicitan en prácticas educativas.

La dinámica e incidencia de estas prácticas nos permiten comprender a los estudiantes para redefinir la intervención pedagógica en pos de promover la apropiación de saberes que les permitan ser y estar como parte de la misma, constituyendo un cúmulo de haceres culturales que dan y otorgan identidad a los sujetos.

Desde una mirada compleja nos proponemos ver el ingreso a la universidad como una práctica que es necesario analizar, considerando las más diversas áreas del conocimiento, que aportan riqueza teórica y diversidad de ópticas para pensar una institución que incluya sujetos diferentes y diversos.

Con esta premisa, el TIVU busca tender puentes con sentido para los sujetos y la universidad. Es una propuesta diferente, que se enmarca en el ingreso a la Facultad de Informática de la UNLP, donde a partir de la organización de talleres de trabajo se abordan problemáticas propias del “ser estudiante” en esa institución.

El taller como metodología didáctica de trabajo permite acercarnos a construir un espacio de formación y socialización que promueve el encuentro entre docentes y alumnos en un diálogo horizontal. Es aquí donde la potencia de la comunicación, entendida como construcción de subjetividad y sentido, adquiere valor para constituirse en un espacio de diálogo pedagógico permanente.

En este sentido, pensar una universidad que incluya requiere reconocer que cuando se comienza a estudiar en la Facultad hay saberes no disciplinares, pero si académicos que hacen a la cultura institucional y que se constituyen en un *habitus* que es importante que los nuevos ingresantes puedan construir para poder transitar de manera fluida por el plan de estudios de la carrera elegida y de esta forma concretar una etapa de su proceso formativo que inician con el ingreso. El diálogo e intercambio con el otro es importante no solo por la filiación a un grupo sino también -retomando a Paulo Freire cuando plantea que "sin diálogo no hay educación"- por ese proceso constructivo dinámico y dialéctico de ser estudiante.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El TIVU es una propuesta que se viene desarrollando hace varios años. Surgió a partir del reconocimiento de un vacío en el trabajo con los ingresantes. Desde el mismo se abordan contenidos relativos a la inserción a la vida universitaria de jóvenes ingresantes.

Partimos de la idea de que ser estudiante universitario tiene características comunes más allá de la disciplina específica, que es un saber que no está adquirido, que es necesario construir como también es necesario que la universidad lo reconozca como un saber no aprehendido.

Es a partir de reconocer la vacancia, complejidad de este saber y de las condiciones de su aprendizaje que se genera la necesidad de desarrollar estrategias que favorezcan y posibiliten que sea enseñado.

En los ingresantes, esta construcción tiene mucho de intuición y de ensayo y error, pero desde el TIVU nos propusimos abrir un espacio de intercambio y diálogo con los ingresantes, a través del desarrollo de temáticas donde circulen distintos actores institucionales, que les permitan a los estudiantes conocer un conjunto de herramientas fundamentales para la convivencia en la institución, que de otro modo debían ser aprehendidas "a los tumbos" y que muchas veces, su carencia provoca la deserción y el abandono.

Con este marco de reflexión se ha planteado un trabajo desde un enfoque “integral”. Es decir, implicando a la mayor parte de los actores institucionales (estudiantes, docentes, autoridades, no docentes, etc.) con el objetivo central de incluir -a partir del diálogo- a los estudiantes en el proyecto institucional, para la contribución en su proyecto de vida, en el marco del reconocimiento del otro, que es la condición central en todo proceso educativo democrático.

Desde hace dos años el TIVU adquirió un perfil diferente, nuevo, enriquecido. Por un lado la propuesta no deja de abordar tres ejes centrales de trabajo como son los vinculados con la profesión y el ejercicio profesional, también aquellos aspectos de corte administrativo e institucional y aspectos relacionados con la organización del estudio. Estos ejes son trabajados por un equipo de docentes y estudiantes que aportan desde diferentes miradas a la propuesta. Los estudiantes, desde sus vivencias y el compartir con sus pares un espacio de formación conjunta y los docentes, desde el trabajo en el taller como también la mirada desde sus disciplinas de origen aportando en el trabajo con los estudiantes como en las instancias de planificación y diseño de la propuesta. En este caso concreto las disciplinas implicadas son: filosofía, sociología, antropología, psicología, ciencias de la educación y comunicación social.

Esta riqueza y diversidad es la que queremos poner en juego en este trabajo, con el propósito de contar la experiencia del TIVU desde la reflexión de los diferentes aportes profesionales y miradas subjetivas (de los docentes como de los estudiantes) que de algún modo nos permiten pensar y repensar un ingreso que incluya, en el marco de la universidad pública.

ANÁLISIS Y JÓVENES MIRADAS

“Ser joven es fundamentalmente una clasificación social, y que, al igual que toda clasificación, esta categoría supone el establecimiento de un sistema complejo de diferencias, fronteras y prescripciones. La articulación de estas diferencias otorga características precisas, contenidos, límites y sentidos al continente “ser joven” (Reguillo, 2011). Esto muchas veces supone construir relaciones, articularse y reconstruirlas nuevamente. Implica una lucha constante para redefinir el campo de las relaciones. El ingreso a la Universidad supone dejar ciertas relaciones para poder comenzar a pensar nuevas. El curso de ingreso es el momento de quiebre con la vida escolar conocida hasta ese momento (el colegio secundario). Las nuevas relaciones están ahí, prestas a comenzar.

El TIVU plantea como fundamento la interacción entre los alumnos, es el espacio propicio para generar nuevos grupos y comenzar a pensarse como una nueva categoría de estudiante, el universitario.

Como la interacción está pensada desde la metodología "Taller", resultó de suma importancia el énfasis puesto -en los últimos dos años del Taller- sobre las consignas, en la claridad de las mismas. En general, los ingresantes vienen acostumbrados a consignas más directivas y escritas, propias de la escuela secundaria. Lo que se intenta desde el espacio del TIVU es romper con estas cuestiones instituidas. Generar un quiebre para que puedan forjar un proceso de filiación con la Facultad. Ser parte de la Facultad de Informática, sentirse y habitarla, participar, conocer nuevos espacios.

El Taller funciona a modo de bienvenida y, para ello resultó fundamental el acompañamiento entre los docentes a cargo de las comisiones y los estudiantes avanzados de la Facultad de Informática como colaboradores en cada una de las mismas. La cercanía de edad entre los sujetos y el acuerdo de intereses hace que los colaboradores puedan sondear dudas y preguntas a partir del trabajo en los grupos, retomadas en el plenario conjunto, cuando los jóvenes no se animan a expresarlas.

La paridad generacional permite entonces que los jóvenes ingresantes se identifiquen con los estudiantes pares y se sientan a gusto en los encuentros. Los colaboradores son estudiantes de la FI que pasaron por la situación educativa del ingreso. La supuesta asimetría en la relación docente-estudiante está arraigada en los ingresantes, por lo que romper con esto se torna un objetivo fundamental para que el Taller funcione como tal.

Desde la coordinación se alienta permanentemente la participación, dentro de los grupos con algunos trabajos puntuales y entre todos, de manera conjunta y colaborativa en los plenarios cuando se pone en común lo trabajado, se recuperan reflexiones sobre las consignas disparadoras. En estas situaciones son relevantes las participaciones de los estudiantes colaboradores.

El joven necesita identificarse, encontrar referentes y el taller procura ese encuentro entre pares a partir de la producción y la creación de consignas de trabajo compartidas. Busca que conozcan y formen parte de la Facultad como lugar de contención y no sólo como un espacio institucional académico. El traspaso del colegio secundario a la Universidad es uno de los cambios más importantes para los jóvenes. Constituye su subjetividad de una manera

particular, permite nuevas identificaciones y asumir nuevos roles, tanto en lo personal como en la sociedad. En el TIVU fomentamos que se pregunten: ¿Qué es ser estudiante?, ¿Cómo voy a estudiar ahora?, ¿Qué recursos y métodos nuevos voy a necesitar? La idea es acercarlos al mundo estudiantil en el que comienzan a participar e identificarse con nuevos sujetos y espacios de referencia. Promover el debate sobre ¿Qué ideales de profesional tienen? ¿Qué los motivó a estudiar en la FI? El trabajo en equipo no solo de profesionales sino también con estudiantes activos de la carrera aporta reflexiones sobre: ¿Qué es para los jóvenes estudiar en la universidad? ¿Cuál es el sentido y el lugar que ocupa en sus vidas? ¿Qué significado tiene el ingreso a la Facultad? El intercambio de opiniones se torna fundamental en tanto permite la reformulación de los conceptos y la interpelación de los ingresantes poniendo en juego a una nueva lógica institucional -que nadie “enseña”; que se supone aprehendida-, una dinámica de funcionamiento que los recibe y que es necesario que conozcan para que estén preparados para enfrentar este nuevo mundo que se les abre.

En el marco de este trabajo nos interesa recuperar la voz estudiantil desde un lugar diferente y en este sentido los escuchamos:

El ingreso a la universidad es un proceso de cambios permanentes y la adaptación a un nuevo mundo, con nuevas rutinas, nuevos compañeros, y nuevos contenidos, y para muchos un nuevo lugar.

Empezar una carrera universitaria implica hacernos cargo de una decisión, de un compromiso que tomamos, de nuestra elección para el nuevo camino que recorreremos, un camino que requiere sacrificios y mucha dedicación, en pos de lograr desarrollarnos en la disciplina que elegimos.

La universidad pasa a ser un segundo hogar, en el que compartiremos horas de estudio, algunos mates, angustias y alegrías. Encontraremos referentes en nuestros profesores y alumnos avanzados, futuros colegas en nuestros compañeros y con el tiempo tomaremos sentido de pertenencia a la institución a la que pertenecemos.

Ante este nuevo panorama, donde nos vemos llenos de libertades (en contraste con el colegio secundario) tenemos que aprender a no vernos desbordados por la falta de organización, sin esa presión constante que nos obliga a mantenernos en la línea.

En este punto el estudiante universitario se enfrenta ante el desafío de autodisciplinarse, organizar sus tiempos y aprender a estudiar de la forma correcta.

Pero el ingreso a la facultad no se trata sólo de nuevos contenidos o más horas de estudio, sino que también atraviesan a toda la carrera conceptos institucionales sobre la vida universitaria, que se encuentran contenidos en el estatuto y la ley de educación superior.

En este marco, el TIVU funciona como un facilitador en este proceso de inclusión a la vida universitaria, brindando las herramientas teóricas y comunicacionales que necesitamos, y ayudando el proceso de integración entre distintos alumnos haciéndolos trabajar de forma colaborativa bajo la modalidad de taller.

El formato que se utiliza en el TIVU viene a romper la estructura del ingreso mismo, intentando despertar en los ingresantes, los interrogantes de por qué se acercaron a estudiar esta(s) carrera(s). Aparecen inquietudes de toda índole, desde las más inmediatas como soluciones administrativas, hasta algunas más profundas que implican tal vez cuál será su futuro como graduado de las ciencias informáticas.

Sin dudas este proceso de adaptación necesita una continuidad, la de contención en los primeros años. Cuando hablamos de contención nos referimos a crear las herramientas en los y las estudiantes para desenvolverse en la facultad. Conocer cuáles son sus derechos, desmitificar las limitaciones impuestas por las instituciones y la sociedad misma.

Dentro del ingreso se encuentran miles de realidades distintas, creando un contexto especial y enriquecedor gracias a esas diferentes costumbres de cada uno de sus integrantes.

Muchos chicos y chicas se acercan desde el interior del país a estudiar a la UNLP, gracias al aporte de las familias y de muchas oportunidades que se brindan desde la universidad y del estado nacional como becas y beneficios.

Esta transformación, al mudarse a otra ciudad muchas veces viene acompañada de otras grandes responsabilidades, no solo en las del estudio sino en la vida, de responsabilizarse con los horarios, con mantener un hogar en órbita y que eso no perjudique la continuidad en los estudios. Lo completan muchísimos estudiantes de la ciudad, que traen sus historias y sus vivencias.

Otra particularidad es la de los que llegan a la argentina desde otros países, en particular de muchos países de Latinoamérica a buscar la oportunidad del estudio. Muchas veces criticados por pequeños sectores conservadores de la sociedad, estos jóvenes buscan en esta universidad las posibilidades que no pudieron encontrar en sus países y ciudades.

Otro aspecto que no podemos obviar es que al insertarnos en el mundo de una universidad

nacional pública y gratuita hay muchos elementos que debemos analizar. La historia de la universidad pública en general tiene una semántica muy profunda que cuestiona la concentración del saber. Este cambio de paradigma que se ha dado en la historia, acompañado de decisiones políticas, intenta desde sus entrañas establecer una igualdad de acceso al conocimiento. El funcionamiento de la universidad también es gracias al aporte de una sociedad que a través de diversos aportes permite su continuidad. Estudiar, entonces, implica también una responsabilidad enorme de devolverle a toda la sociedad la posibilidad brindada.

Este decir estudiantil nos coloca en el lugar del escuchar y comprender y ante todo reconocer que los jóvenes que estudian en la facultad tienen mucho para contribuir a los procesos de formación y nos enseña que no debemos perder de vista lo mucho que tiene que decir y hacer en el proceso pedagógico.

También nos hace pensar cuestiones que hacen al contenido disciplinar y académico que se trabaja en la carrera en general y en particular en el ingreso. Las reflexiones que nos plantean los estudiantes avanzados miran y ven las múltiples y complejas dimensiones que se ponen en tensión.

APORTES DE LA FILOSOFÍA PARA PENSAR LOS PROCESOS DEL INGRESO

Tal como venimos planteando, este inicio, es un momento de inflexión en las trayectorias educativas de los estudiantes. Ezcurra (2011) y Carli (2012), nos ayudan a comprender el pasaje del nivel secundario al universitario y afirman que: se constituye en un tiempo clave para la vida de estos sujetos. El nivel de expectativa generada abre múltiples desafíos y la exigencia a una nueva adaptación. En su condición de estudiantes universitarios deberá asumir un nuevo momento en su permanente socialización. Esta socialización conlleva a adecuarse para convivir en nuevos y diversos espacios, aprender diferentes prácticas como estudiante, incorporar reglas institucionales, ser consciente de sus derechos y obligaciones y exigir una nueva organización y aprovechamiento de su tiempo, asumir elecciones de estudio y modalidades de trabajo y evaluación y, reflexionar e interpelar nuevas ideas, lecturas y producciones.

¿Qué aporte de la filosofía puede pensarse para este momento de inflexión? La filosofía con Sócrates nos invita a no conformarnos con aquellas percepciones que a menudo recibimos en nuestra vida. El modo de vida filosófico exige una práctica de examinarse a sí mismo y a los demás, no tanto por la adquisición de nuevos conocimientos sino desde un movimiento en el pensamiento, un cambio en nuestro modo de vida. Un camino de *preguntas* que pone

de manifiesto una nueva forma de concebir al mundo y a la sociedad, busca romper con lo establecido, con el orden natural para poder justificar por qué vivimos como vivimos y dar razón a nuestra vida.

Kohan (2004) afirma: "La invención de la filosofía es también la invención de una pedagogía, que tiene por función", y amplía su planteo citando a M. Foucault (1996) "dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica" (p.198). Una pedagogía que busque el examen de sí mismo pero que también busque que los otros se examinen en el camino de nueva búsqueda, de nuevos horizontes que problematice nuestra propia existencia.

Un curso de ingreso puede pensarse desde esta perspectiva, la inflexión entre la vida secundaria y el mundo universitario requiere comenzar a indagar y a conocer las nuevas dinámicas que atravesarán en los años venideros. Construir espacios para examinarse uno mismo, dejarse interpelar, abrir preguntas, revisar certezas y proponer un sujeto en un modo de vida reflexivo.

En este sentido, poder reflexionar sobre los motivos que llevaron a estudiar dichas carreras, los deseos subyacentes, cómo se establecen los imaginarios del estudiante universitario, como darle sentido al tiempo de dedicación son instancias de reflexión. Nuestra experiencia como docentes nos ha llevado este año a examinarnos junto con los ingresantes poniendo en relieve las ideas fuerza y buscando las preguntas que posibiliten un cambio de mirada del secundario a la universidad, revisión de costumbres y procedimientos convencionales y apertura hacia la nueva experiencia.

Es así como en algunas de las actividades que tenían como objetivo contrastar la vida secundaria con la vida universitaria, surgían frases como "tenemos muchas preguntas al entrar a la facultad", "tenemos libertad para trabajar con otras disciplinas", "necesitamos creatividad", "en una carrera universitaria hay curiosidad", "tenemos que actualizarnos", "ahora hay que estudiar de otra forma". Si bien estas frases no son representativas de la totalidad de ingresantes, podemos observar que con las estrategias pensadas para cada taller podemos comenzar a generar un movimiento en el pensamiento, una nueva forma de abordar la experiencia o al menos generar un primer impacto en la conciencia de nuestros interlocutores.

No afirmamos la idea de una enseñanza de la filosofía para los cursos de ingresos, sino más bien tender un puente entre la propuesta de Sócrates para el enriquecimiento de la tarea

docente y los objetivos de los cursos de ingreso. Las estrategias de ingreso que tienen como objetivo la desnaturalización del nuevo momento que atraviesan los estudiantes están vinculadas, de alguna manera, con una pedagogía que puede sustentarse desde una mirada filosófica tal cual propone Sócrates.

Estas ideas fueron de alguna manera lo que nos ha motivado como equipo docente a pensar el TIVU. De allí que las propuestas y actividades fueron propuestas en función de interrogar(nos) sobre las propias motivaciones, hacer visible aquello que estaba oculto, revisar las construcciones sociales del ser universitario y proyectar, o intentar proyectar, un nuevo modo de vida que interpele nuestro paso por la universidad.

¿QUÉ ENSEÑAR EN EL INGRESO? PROCESOS PEDAGÓGICOS Y COMUNICACIONALES

La mirada compleja que nos proponemos nos lleva a posicionarnos en coincidencia con algunos autores que consideran que el sistema universitario argentino generaría mecanismos de “selectividad implícita” o de “inclusión excluyente” (Ramallo, Sigal, 2010) (Chiroleu, 2009), que afectan especialmente a jóvenes que no cuentan con el capital cultural requerido o necesario para cursar satisfactoriamente los estudios universitarios. Por lo tanto, el problema no radica exclusivamente en generar mayor democratización en el ingreso a la universidad sino en generar mecanismos de inclusión que favorezcan la permanencia y el egreso.

Uno de los factores que consideramos cruciales para la permanencia en la universidad es el encuentro con pares y profesores que actúan como referentes (Pierella, 2014). La amistad es central como factor de integración, poder formar parte de un grupo con el que se comparten horas de estudio, salidas, las primeras incursiones en la vida política, es una experiencia que involucra aprendizajes intelectuales y también sociales (Carli, 2012).

Por parte de los docentes, es necesario correrse de las lógicas que ponen toda la responsabilidad de permanecer o no en el sistema universitario en los estudiantes y tratar de generar, con el apoyo de las instituciones, mecanismos que habiliten el acceso poniendo a disposición diferentes prácticas.

A partir de estos sentidos cruciales, en el TIVU, los docentes asumen como responsabilidad favorecer la permanencia y el egreso, generando puentes comunicacionales que permitan hacer “amigable” el ingreso para que los estudiantes no se sientan excluidos. El trabajo del docente en el TIVU supone el diseño y el desarrollo de propuestas educativas que les

permitan a los estudiantes afrontar la lógica de la cultura universitaria. Se trata de andamiar a los estudiantes que comienzan a transitar una nueva etapa en sus trayectorias educativas.

En este sentido, el docente contempla el trabajo en el aula como el trabajo con los estudiantes, considerando el espacio pedagógico, los materiales, las herramientas, el contenido, el tiempo y la direccionalidad. En este caso, esa direccionalidad está asociada a la idea de mostrarles a los estudiantes otros espacios posibles de acción, vinculados con el rol social del Informático.

La tarea del docente es compleja, y cuando se decide llevar adelante un taller es indispensable comenzar a pensar en temáticas que puedan ser abordadas desde el trabajo con los estudiantes; ellos son los protagonistas de la situación educativa. El docente debe poder socializar y sistematizar la temática, generando escenarios de diálogo, donde se escucha la voz de los estudiantes, se interviene y se abre el juego al debate.

En el caso de los talleres desarrollados en el TIVU, los docentes plantearon analizar el rol social del Informático, los imaginarios que se construyen alrededor de la figura del estudiante y los aspectos administrativos y pedagógicos propios de la Facultad de Informática. A partir de charlas con profesionales y estudiantes avanzados, y de la visualización de trabajos de investigación y extensión fue posible abordar a la Informática como un campo de acción social que puede transformar aspectos de la realidad. En éstos los estudiantes pudieron preguntar, dibujar, producir, analizar, revisar, leer y discutir.

La metodología de taller, se sustenta en el supuesto de “aprender haciendo”. El profesor toma el papel de acompañamiento que guía al estudiante, es un coordinador, un facilitador de la comunicación y el aprendizaje. Coordinar es saber generar y propiciar la participación, saber preguntar, saber qué preguntar y saber cuándo hay que preguntar, saber opinar y saber callar. El taller demanda un coordinador no directivo, un docente que sepa escuchar y retomar las intervenciones de los estudiantes para que puedan sacarse a la luz aquellas cuestiones que creemos pertinentes. Además, el coordinador, observa, da cuenta de cómo el grupo se acerca y aborda la tarea, cómo resuelven las contradicciones y los problemas. En definitiva, el coordinador de los talleres, organiza, promueve, explicita, realimenta las discusiones para enriquecerlas.

El taller lo concebimos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una

comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. Entendiendo que el ingreso comienza pero no se agota en la inscripción formal a la facultad, sino que abarca ese período del primer año de la carrera y que el “ser estudiante” es una construcción que se va realizando conforme a como se transitan las distintas experiencias, creemos que la importancia de los docentes en los encuentros es acompañar a los estudiantes en la búsqueda de la desnaturalización de lo que se da por entendido que un estudiante universitario tiene que saber al momento de ingresar a su vida académica. La tarea está en la búsqueda de puentes entre los supuestos de los estudiantes universitarios ingresantes y las experiencias nuevas.

Desde una mirada comunicacional el Taller viene a configurarse entonces como un espacio del decir en el que los sujetos educador-educando dialogan a partir de –fundamentalmente- la participación y el compromiso de estos actores, en tanto se propone que el TIVU promueva la construcción colectiva de conocimientos sobre un eje: “ser estudiante universitario se aprende”.

Es en este punto donde la propuesta se centra: trabajar -en tres encuentros- a partir de preguntas disparadoras: ¿Por qué elegí estudiar en la Facultad de Informática? ¿En qué espacio me veo trabajando al egresar de esta Facultad? ¿Qué cosas de la vida escolar se modificarán en esta nueva etapa? ¿Cuáles son los desafíos que me propone esta nueva institución? Aquí, las dinámicas de trabajo y actividades propuestas en los distintos encuentros, en conjunto con la opción de trabajar en grupos, propician un intercambio de las experiencias personales de los participantes generando un escenario que facilita la deconstrucción de los imaginarios aprendidos sobre la vida universitaria, en tanto los jóvenes se reconocen en el relato de un otro, establecen comparaciones con sus experiencias previas, descubren modos de relacionarse con la institución, con los docentes, estudiantes avanzados de la FI y sus propios compañeros.

La indagación es en esta propuesta un propósito en el que grupo de docentes hace pie, para guiar los encuentros. En efecto, la indagación se desarrolla en un ir y venir sobre los sentidos que se vuelcan sobre la profesión y el futuro laboral, sobre la organización del tiempo, del estudio, los materiales, el contenido, la dificultad de los exámenes, las aprobaciones de una materia, los finales, las correlatividades, las inscripciones en SIU GUARANI, entre otras cuestiones que le son propias a los sujetos en ese momento de llegada a la institución.

Preguntas todas que los docentes retoman de los estudiantes y que los estudiantes les pueden realizar directamente a un grupo de profesionales que colabora con el TIVU contando sus experiencias a modo de ejemplo, para ampliar los imaginarios; dar cuenta de las trayectorias posibles que la disciplina habilita en el desarrollo profesional y que los estudiantes desconocen hasta ese momento.

Partiendo de la premisa de que no hay recetas para estudiar, el TIVU promueve la problematización y reflexión de algunos aspectos que este equipo de trabajo considera centrales a la vida universitaria como son la elección de la carrera, el futuro como profesional, la vida como estudiante y la dinámica institucional. En este punto es fundamental la historización de la creación de la Facultad de Informática y su actual desempeño en la Universidad Nacional de La Plata, entendiendo además a esta casa de estudios dentro del marco de las universidades nacionales públicas y gratuitas.

Solo por poner un ejemplo de los sentidos construidos en el TIVU, es que mencionamos aquí el trabajo realizado por un grupo de estudiantes en uno de los encuentros desarrollados en el ingreso 2016. Frente a la consigna: Dibujar una silueta humana y ubicar al interior de la misma, palabras o frases que den cuenta de los cambios o necesidades que conlleva esta nueva etapa en sus vidas. Todos (decimos todos) se “bloquearon”. ¿Dibujar en la Facultad de Informática? Uno podría pensar que dibujar es para chicos. Que no es una tarea cotidiana en la facultad. Que sí pueden dibujar los estudiantes de Bellas Artes pero no los de informática. Así fue, que ante el estupor que causó la consigna volvemos a repetirla reafirmando que simplemente propusimos dibujar. Al final del encuentro y en todas las comisiones presentaron “obras de arte” no solo por el tenor de lo dibujado sino por el compromiso reflexivo con el que los diseñaron. Entre los grupos, hubo uno que desoyendo parte de la consigna o proponiendo un cambio de mirada, decidió correrse de la figura humana para responder a partir de un objeto que simbólicamente los identificaba, como es la bicicleta.

Las distintas partes de la “bici” le sirvieron al grupo de estudiantes para localizar conceptos que según sus vivencias previas daban cuenta de lo que conlleva emprender esta nueva etapa, entendida como “un viaje”. En el volante se lee: futuro, proyectos, facu; en el asiento: descanso; en el cuadro de la bicicleta: actitud y perseverancia; en los pedales esfuerzo; en una rueda familia y en la otra amigos como sustento y contención. En definitiva: el afiche cierra con una leyenda a modo de slogan: “Nunca dejes de pedalear”. Síntesis de los sentidos

que se vierten en éste, su comienzo de una nueva etapa y de los recorridos que el TIVU propone seguir trabajando.



CONCLUSIONES

La importancia de tramar la institución es la construcción de un espacio con sentido propio. Un espacio que atienda la dimensión pedagógica en el marco de la facultad, que entendemos como la oportunidad que otorga a un momento de coyuntura para el nacimiento de una nueva entidad que viene a dar respuesta a una necesidad pedagógico institucional, que se manifiesta poniendo en evidencia dificultades o áreas de vacancia que la estructura institucional actual no puede resolver.

El TIVU viene a romper la estructura del ingreso, intentando despertar en los ingresantes los interrogantes de por qué se acercaron a estudiar esta carrera. Aparecen inquietudes de toda índole, desde las más inmediatas como soluciones administrativas hasta algunas más profundas que implican su futuro como graduado de las ciencias informáticas.

La filosofía nos invita a no conformarnos con aquellas percepciones que a menudo recibimos en nuestra vida, exige una práctica de examinarse a sí mismo y a los demás, no tanto por la adquisición de nuevos conocimientos sino desde un movimiento en el pensamiento, un cambio en nuestro modo de vida. Un camino de *preguntas* que pone de manifiesto una nueva forma de concebir al mundo y a la sociedad, busca tensar lo establecido, con el orden natural para poder justificar por qué vivimos cómo vivimos y dar razón a nuestra vida.

El taller viene a configurarse como un espacio del decir en el que los sujetos educador-educando dialogan a partir de –fundamentalmente– la participación y el compromiso de estos actores, en tanto se propone que promueva la construcción colectiva de conocimientos sobre un eje: “ser estudiante universitario se aprende”, tratando de plantear que el ingreso a la facultad no se trata sólo de nuevos contenidos o más horas de estudio.

En definitiva, el TIVU promueve la problematización y reflexión de algunos aspectos que este equipo de trabajo considera centrales a la vida universitaria como son la elección de la carrera, el futuro como profesional, la vida como estudiante y la dinámica institucional. En este punto es fundamental la historización de la creación de la Facultad de Informática y su actual desempeño en la Universidad Nacional de La Plata, entendiendo además a esta casa de estudios dentro del marco de las universidades nacionales públicas y gratuitas que encuentra en las estrategias de ingreso y articulación la intención de ampliar la matriz de los que quieren estudiar.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar Silvia. (2009). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Editorial Topia.

Carli, Sandra. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores S.A.

Chiroleau, Adriana. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. Universidades, vol. LIX, núm. 40.

Ezcurra, Ana María. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Freire Paulo. (1969). La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo: Siglo XXI.

Freire Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2008). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hannah Arendt. (2005). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.

Kohan Walter. (2004). Infancia entre educación y filosofía. Buenos Aires: Laertes.

Pierella, Paula (2014) LA autoridad en la Universidad.Vínculos y experiencias entre estudiantes , profesores y saberes. Editorial Paidós.

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano.Disponible: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf

Reguillo Cruz Rossana. (2011). Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto. México: Siglo XXI editores.

Talleres de ingreso y el fortalecimiento del inicio de las trayectorias académicas: el caso del LEA

❖ **FERNANDA BARRANQUERO** | fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

ENCUADRE DEL TALLER DE INGRESO LEA (LEER, ESTUDIAR Y APRENDER)

En los últimos años, la preocupación por ampliar el ingreso y sostener la permanencia de los estudiantes en el nivel superior universitario, especialmente en las instituciones públicas, se ha agudizado radicalmente. Si bien la llegada de un número creciente de estudiantes a la universidad es un logro fundamental, concretar una genuina inclusión en el nivel, es un desafío en el que se debe continuar trabajando.

Sabemos que uno de los factores claves que impactan en esta problemática es la preparación académica previa que tienen quienes ingresan a la universidad (Ezcurra, 2008; Tinto, 2004). Ésta es el resultado, en gran medida, de las oportunidades educativas que los sujetos han tenido a lo largo de su trayectoria escolar, y en particular, durante la escuela media. De esta forma, el status social pasa a ser un factor de peso, en el sentido de que quienes se encuentran entre los sectores de menores recursos, suelen contar con menores oportunidades para acceder a una educación que los prepare para enfrentar las demandas del nivel universitario. A la distribución desigual del capital económico se superpone la del capital cultural (Bourdieu, 2005; Ezcurra, 2008, 2011), y tales diferencias, en el punto de partida de la trayectoria académica estudiantil, tienen su impacto en la permanencia y eventual graduación.

Algunas de las habilidades que resultan críticas para la inclusión de quienes aspiran a formar parte de la comunidad universitaria son habilidades ligadas al estudio y al aprendizaje; la comprensión de textos, la expresión escrita, la toma de apuntes, la organización y aprovechamiento del tiempo de estudio y la preparación de exámenes, entre otras (Ezcurra, 2011). Estas habilidades formarían parte de lo que Ezcurra (2011) denomina “enseñanza

omitida” ya que no suelen ser objeto explícito de enseñanza y aprendizaje en el marco de las asignaturas de los primeros años. De esta forma, quienes no tuvieron la oportunidad de desarrollarlas en la escuela media, sufren una importante desventaja en su punto de partida y deberán aprenderlas solos, por ensayo y error a fin de sortear con éxito los desafíos académicos propios del primer año.

En la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP se vienen desarrollando una serie de acciones para favorecer la inclusión y permanencia de quienes ingresan a la Facultad. Se trata de formas de intervención que buscan fortalecer las trayectorias académicas desde su inicio y que contemplan distintos momentos y propósitos:

- Acciones de *información orientada* para aspirantes (Facultad Abierta, Talleres en colegios de la universidad, Visitas a la FCE, etc.),
- Acciones para el *fortalecimiento del punto de partida* (Autoevaluaciones on-line, Talleres modulares y optativos de ingreso) y
- Acciones de *acompañamiento a la trayectoria estudiantil* (taller Aprender a Aprender, Aprender grupalmente, Jornada de preparación de exámenes, atención individual en la Unidad Pedagógica, etc.)

La experiencia que proponemos compartir en este trabajo es la del Taller LEA (Leer, Estudiar y Aprender) que comenzó a desarrollarse en su actual formato a partir del 2015. Se trata de uno de los talleres del ingreso que participan de las acciones para el fortalecimiento del punto de partida de los ingresantes y como tal, fue diseñado considerando la problemática del ingreso antes planteada.

EL TALLER LEA

El taller LEA es de carácter optativo, puede tomarse de manera independiente de los restantes talleres que ofrece la facultad en el mes de febrero (Matemática, Inglés y Ambientación Universitaria), y sus principales propósitos son trabajar sobre las herramientas cognitivas necesarias para enfrentar las demandas académicas propias de las materias del primer año. Se trata de un taller, en el que participan docentes de las materias de primer año (Profesores Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares docentes) así como algunos miembros de la Unidad Pedagógica.

LINEAMIENTOS ORIENTADORES

No es nuestra intención hacer una descripción exhaustiva del taller, pero sí al menos comentar las ideas orientadoras que guiaron las decisiones tomadas en relación a su diseño. De allí que se presente a continuación algunos de los lineamientos que lo fundamentan:

- Si bien desde la Unidad Pedagógica se ofrecen talleres y atención personalizada para alumnos que manifiestan dificultades académicas en las materias de las distintas carreras que ofrece la facultad, el taller LEA, tiene como valor adicional el estar pensado para *todos los ingresantes y antes del comienzo de las cursadas*. Es decir, por un lado, se busca fortalecer a través de esta instancia, las trayectorias estudiantiles no sólo a través de acciones focalizadas en alumnos en riesgo, sino apuntando a *trabajar de manera amplia, con el universo total de estudiantes y en su heterogeneidad*. Por otro, la inclusión temprana del taller posibilita trabajar de manera *preventiva*, ofreciendo un espacio de reflexión para conocer, reconocer y validar las estrategias que emplean para aprender, así como desarrollar un método de estudio personal y acorde a las demandas propias del nivel universitario. La oferta del taller se hace en tándem con el de autoevaluaciones online en comprensión lectora, disponibles desde la inscripción de los alumnos a las carreras de la Facultad. Estas autoevaluaciones buscan brindar la posibilidad de poner a prueba las propias habilidades para comprender textos académicos y ofrecer de manera asociada la posibilidad de participar en el taller LEA en el mes de febrero. Las autoevaluaciones operarían como un disparador para reflexionar sobre las propias estrategias de lectura y dimensionar el valor que puede tener asistir al taller. De esta manera, se trabaja de forma anticipada, evitando esperar a que el fracaso ocurra para poder intervenir y en función de ofrecer un acompañamiento temprano en la transición de la escuela media a la universidad.

- En relación a las habilidades que formarían parte del capital cultural de base para iniciar con éxito la trayectoria académica en el nivel superior, es necesario aclarar que si bien pueden pensarse como habilidades de carácter genérico, claves para la apropiación de toda materia de conocimiento, deben considerarse también, y a nuestro entender, los demandas cognitivas específicas que devienen de la lógica y saberes propios de un campo disciplinar en particular. Es decir, el trabajo con la comprensión de los textos académicos, las formas de organizar la información que éstos brindan en función de apropiarse de los conocimientos, la expresión oral y escrita de lo aprendido, etc. se realiza en el contexto del *discurso académico de las ciencias económicas* en su especificidad. Esto lo diferencia de otras

alternativas que abordan géneros textuales diversos, que no están necesariamente ligados al mundo académico y/o a la disciplina de estudio. La decisión adoptada, apunta a contribuir a que los ingresantes tomen contacto con las formas discursivas con las que opera la comunidad académica de la que están comenzando a participar; y por ende conlleva a que las distintas actividades que se ofrecen desde el taller, operen sobre textos que las cátedras utilizan en el marco de la enseñanza de las asignaturas del primer año. Remarcamos que el propósito no es trabajar los saberes disciplinares específicos, sino ayudar a visibilizar las características propias de estos textos académicos, familiarizar a los estudiantes con la lógica de su construcción y formato, señalar la importancia de apropiarse de los significados distintivos que emplea la jerga de esta comunidad académica, etc. Se busca de esta forma evitar que el taller funcione de manera descontextualizada o ajena a lo que se hace en las asignaturas del primer año, tratando de crear una mayor continuidad entre las experiencias que ofrece el ingreso y las materias. De esta manera se promueve además que los estudiantes construyan aprendizajes significativos que puedan transferirse más fácilmente de una instancia a otra (Tinto, 2004).

- Uno de los puntos de partida para generar un estilo de estudio personal se vincula con la posibilidad de reflexionar acerca de las propias estrategias y formas de estudio, así como su pertinencia para apropiarse de los conocimientos que se brindan en el contexto universitario. Una reflexión que se busca sea compartida con pares, con el propósito de identificar aspectos comunes, y generar conjuntamente alternativas más apropiadas a las demandas de la nueva situación. En este sentido, el taller apunta a *mejorar las estrategias de trabajo intelectual, pero validando la propia capacidad para aprender*, algo fundamental en esta etapa de la construcción de la identidad de estudiante universitario. De allí que se trabaje con cuestionarios y preguntas de reflexión, así como videos, juegos y ejercicios que movilicen la identificación de las propias características como estudiantes, favorezcan la comprensión de distintas formas de aprender, los ponga en conocimiento del rol de la atención y la memoria cuando aprendemos, promueva la explicitación y el trabajo sobre los mecanismos metacognitivos, la importancia de estudiar con otros, entre otros. Asimismo, se ponen en consideración distintas herramientas para favorecer la construcción de buenos aprendizajes (Pozo, 2008), en función de que sea cada estudiante quien evalúe cuáles son las que mejor se ajustan a su propio estilo de estudio.

ACCIONES REALIZADAS PARA PONER EN FUNCIONAMIENTO EL TALLER

- Se realizaron encuentros de formación docente, en los que se presentaron los marcos desde los cuales se pensó el taller y las actividades inicialmente propuestas, a fin de analizarlos conjuntamente y hacer sugerencias, plantear dudas y comentarios para realizar las modificaciones pertinentes.
- Se crearon Guías del Docente considerando las cuestiones planteadas por los participantes en los encuentros de formación; estas guías incluyeron lineamientos de trabajo, actividades, lecturas sugeridas por titulares de las materias del primer año, links a videos, cuestionarios, bibliografía orientadora, etc. Se elaboraron asimismo presentaciones para que los docentes trabajaran las temáticas en cada clase del taller. Estas presentaciones se propusieron como documentos de base que cada docente debía modificar de acuerdo a su estilo de enseñanza, las características de la población de estudiantes, las cuestiones adicionales que consideraran pertinentes en base a su experiencia en las materias de los primeros años, etc.
- A fin de tener una perspectiva global del funcionamiento del taller considerando la mirada de los distintos actores participantes e introducir posibles mejoras, se realizó una evaluación que incluyó:
 - Toma de encuestas a los estudiantes
 - Análisis de la asistencia a lo largo de los encuentros
 - Elaboración de un informe cualitativo sobre el funcionamiento de las actividades del taller por parte de los docentes participantes.
 - Realización de entrevistas y una reunión con los docentes en la que se presentaron los resultados de la encuesta y se puso en común su perspectiva sobre el desarrollo del taller y aspectos a mejorar.

ALGUNOS RESULTADOS

- En su primer año de implementación con este formato, se inscribieron un total de 810 alumnos, de los cuales el 71% se presentó al taller.

- Del total de estudiantes encuestados un 46% piensa que el taller fue “excelente” en tanto un 48% lo califica como “muy bueno”. El 100% sostiene que volvería a participar en un taller similar. Entre las razones, se encuentran que:

- Ayuda a aprender a estudiar con diversas técnicas.
- Es un período para sacar dudas e identificar las diferencias entre el estudio en el secundario y en la universidad.
- Ayuda a conocer nuevas sobre cómo aprender mejor.
- Permite conocer personas que atraviesan por la misma situación
- Ayuda a relacionarte con los compañeros mediante las actividades grupales.

- Los docentes que participaron del taller coinciden en que ha resultado una instancia útil para los estudiantes a fin de que tomen consciencia sobre las dificultades que podrían tener frente al estudio en el ámbito universitario, brindarles herramientas - y no recetas - que les permitan superarlas; generar un estilo propio de estudio y fomentar el intercambio con pares que se encuentran en la misma situación. Sostienen además que el taller permitió también que los ingresantes “pierdan el miedo” a los profesores del ámbito universitario, lo que redundó en una buena participación tanto en el taller como luego en las materias en las que estos mismos docentes dan clase.

Por otra parte, para los docentes de la facultad, trabajar en este taller ha sido, en varios casos, un desafío; algunos manifestaron que “se sentaban a estudiar” unas semanas antes para estar mejor preparados, dado que las temáticas que se abordaron no son a las que están habituados en el marco de sus materias; otros sugirieron que la realización de “parejas pedagógicas” integradas por un docente de la casa y un miembro de la UP podría ser una alternativa para saldar algunas cuestiones en las que no se sentían tan fuertes.

- Luego del desarrollo del LEA la cantidad de consultas a la UP y la inscripción a los talleres de Aprender a aprender durante el año aumentó considerablemente comparado con años anteriores. Es decir, creemos que esta estrategia de ingreso ha dado visibilidad a la UP entre los estudiantes, permitiendo brindar asistencia a quienes que posiblemente no hubieran

tomado contacto con nosotros tempranamente de no haber sido por el taller y ampliando la posibilidad de acompañarlos en las etapas iniciales de su trayectoria.

- La formación docente brindada a los profesores participantes en temáticas ligadas a la comprensión lectora y estrategias de estudio, resultan un plus para su práctica profesional como docentes, a ser empleadas más allá de la instancia del taller.

REFLEXIONES Y LINEAMIENTOS PARA ACCIONES FUTURAS

En primer lugar, es importante considerar que tanto los estudiantes que realizaron el taller como los docentes que participaron tienen una alta valoración de la propuesta, y el hecho de que el taller haya redundado en un aumento destacado de la concurrencia a talleres posteriores en la misma temática, es alentador y habla también de una demanda a la que era necesario dar respuesta en esta instancia inicial de la carrera. De todas formas, concebimos al LEA no como una cuestión acabada, sino como una hipótesis de trabajo (Feldman y Palamidessi, 2001) en la que se irán haciendo progresivos ajustes a fin de mejorar la forma en que se prepara a los ingresantes en esta etapa; de allí que se contemplarán sugerencias y comentarios hechos por los participantes, así como la posibilidad de complejizar la estrategia en función de lograr un impacto más amplio.

En segundo lugar, quisiéramos señalar que el taller opera como una instancia, entre otras, que abre la puerta para trabajar específicamente con las habilidades cognitivas que conforman el capital cultural necesario para iniciar la trayectoria académica universitaria. Otras instancias, como los Talleres “Aprender a aprender” en sus distintas modalidades, las Jornadas de preparación de exámenes, el trabajo con algunas cátedras que demandaron la intervención de la Unidad Pedagógica para trabajar conjuntamente estrategias de apoyo a los estudiantes, etc., ilustran una estrategia de trabajo que no empieza y termina en el ingreso, sino que tiene continuidad en distintos formatos a lo largo de todo el primer año. De esta forma, las acciones del ingreso para el fortalecimiento del punto de partida y las de acompañamiento de la trayectoria estudiantil se imbrican y refuerzan mutuamente.

En tercer lugar, señalar que la propuesta antes descripta, hace foco principalmente en el estudiante en función de brindarle herramientas que le permitan operar mejor con el conocimiento. Sin embargo, no desconocemos que el estudiante es sólo uno de los actores

puestos en juego en relación a la problemática del ingreso y la permanencia. Tal como enuncia Ezcurra (2008):

“Para ser serios, las universidades han de admitir que deben hacer más que establecer programas que ayuden a los estudiantes a ajustarse a la institución. Aunque éstos resulten útiles, ser serios significa que los establecimientos también inicien cambios en sus propias estructuras y prácticas”.

De esta forma, el trabajo con la currícula y las cátedras de primer año son elementos ineludibles para abordar las cuestiones planteadas al inicio de este trabajo. En este sentido, la Unidad Pedagógica, de forma paralela a las acciones enunciadas, busca fortalecer estos aspectos a través de un Programa de Formación Docente y el asesoramiento a las cátedras, a fin de ofrecer instancias de revisión y mejora de las prácticas docentes.

En este marco se propuso para el 2016 el trabajo con el conocimiento que surge del análisis de las acciones del ingreso como “insumo” para analizar con las cátedras del primer año las particularidades de las maneras de estudiar de nuestros ingresantes; revisar las concepciones docentes acerca del “estudiante universitario” (las diferencias entre el “estudiante esperado” y el “estudiante real” que llega a las aulas universitarias), dimensionar las características distintivas de las nuevas generaciones, así como repensar estrategias de enseñanza que, partiendo de una valoración del estudiante real, faciliten la progresiva inclusión de los recién llegados a la comunidad académica disciplinar.

Sabemos que las propuestas de enseñanza que conciben al docente como un facilitador de la experiencia de aprendizaje más que como un proveedor de contenido (Fenstermacher, 1989), y que promueven instancias colaborativas de construcción del conocimiento, no sólo tienden a tener un mayor impacto sino que además logran una mayor implicación de los alumnos con la tarea de aprender, otro rasgo clave en la construcción de la identidad de estudiante universitario (Ezcurra, 2008, 2011).

Creemos además, como proponen los autores citados, que la enseñanza de las habilidades que componen el capital cultural necesario para enfrentar los estudios universitarios funciona mejor si se enmarca dentro del contexto de la asignatura, transformándose en objeto de enseñanza *de la asignatura*, y en contacto con docentes que son expertos de la comunidad disciplinar en la que se busca incluir a los ingresantes. De allí lo valioso que

puede resultar que los docentes cuenten con un espacio de reflexión en donde trabajar estas cuestiones en función de incorporarlas progresivamente en sus clases.

En síntesis, a partir de esta primera experiencia de 2015 se evidencia de manera más nítida la necesidad de ofrecer acciones de ingreso focalizadas en los estudiantes, como la que propone el taller LEA aquí descrita, *en articulación* con acciones tendientes a trabajar con las cátedras del primer año. Establecer una continuidad y facilitar el diálogo entre unas y otras, posibilitará la introducción de mejoras en la experiencia de formación que se ofrece al inicio de la trayectoria académica, teniendo como fin último facilitar la inclusión y permanencia de nuestros ingresantes.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Camillioni, A. (2015) La formación básica en el curriculum universitario; Ciclo de conferencias en el marco del programa la UBA para el siglo XXI, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ezcurra, A.M. (octubre de 2008); Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente; Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.

Ezcurra, A.M. (2011), Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Feldman, D y Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques. Universidad y Educación - Serie Formación Docente N° 1. Editorial: UNGS. Recuperado de: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/58/>

Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (ed) (1989): La investigación de la Enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México.

Pozo, I. (2008) Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid. Alianza Editorial

Swartz, D. (1998) Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu. University of Chicago Press: Chicago.

Tinto, V. (2004) Student retention and graduation. Facing the truth, living with the consequences. Occasional Paper 1, The Pell Institute for the study of Opportunity in Higher Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519709.pdf>

Prácticas situadas. Programa Promover el Egreso. La propuesta de la cátedra de Administración en Trabajo Social

- ❖ **MARÍA BONICATTO** | solboni69@yahoo.com.ar
- ❖ **ANALÍA CHILLEMI** | analiabch@hotmail.com
- ❖ **MERCEDES IPARRAGUIRRE** | lparraguirre merhada@hotmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

Desde el 2010 en el marco del diseño del plan estratégico, la UNLP, articula diferentes políticas y estrategias institucionales que ponen el acento en la inclusión, retención y el acompañamiento durante las trayectorias estudiantiles y la promoción del egreso en las carreras de grado. Como plantea la Secretaria de Asuntos Académicos Mercedes Medina *"Ellas parten de la intención de comenzar a dar respuestas a los procesos de segmentación del sistema educativo en Argentina, que consolidaron la existencia de desigualdades en las oportunidades y posibilidades de permanencia y continuidad de los alumnos en los diferentes niveles educativos"(...)La UNLP desarrolla diversos programas y proyectos en la búsqueda de caminos que garanticen el derecho a la educación superior a todos los estudiantes".*

Puntualmente las políticas institucionales que refieren al egreso, se derivan de la configuración de un diagnóstico realizado a partir de un relevamiento en el cual se involucraron actores fundamentales en un trabajo articulado: alumnos, docentes y autoridades de las 17 facultades. Se indagó la situación de una considerable cantidad de alumnos que teniendo el 90 por ciento de la carrera no lograban concluir su carrera de grado. El mismo fue coordinado desde la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención dependiente de la Secretaría Académica de la UNLP y la propuesta concreta para intervenir en ésta problemática fue el diseño de un Programa de Promoción del Egreso.

A partir del procesamiento de datos recabados, se identificó a una población de más de 10.000 alumnos con diversos obstáculos para culminar sus carreras de grado. Se construyó

un perfil que arrojo como resultado un estudiante de grado con más del 90 por ciento de sus materias aprobadas, entre 26 y 30 años; sin personas a cargo; sin adeudar cursadas pero con finales pendientes de rendir; con sus tesis de grado en desarrollo, pero con la dificultad de gestionar su tiempo para terminarla; y con un sentimiento de “extravío”.

En este contexto de situación por el que atraviesan otras universidades nacionales, la UNLP asume activamente el desafío de optimizar su política de egreso, con el objetivo de incrementar el número de alumnos que se reciben cada año.

Como plantea el responsable de la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención Marcelo Arturi *“se logró desnaturalizar es la idea de que el alumno que supera la mitad naturalmente culmina”*. *El estudiante cercano al egreso tiene tantas dificultades como el del ingreso”*.

Para reducir la brecha entre la cantidad de alumnos que ingresan y la cantidad de egresados, se trabaja entonces, en analizar los problemas colectivamente como comunidad universitaria, involucrando decanos, secretarías académicas y grupos de gestión de programas o proyectos tales como ingresos, tutorías, entre otros. Se avanza con políticas inclusivas articuladas generales y específicas para cada unidad académica.

UNLP. FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

La Facultad de Trabajo Social a través de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa y coordinado por la Secretaria Académica trabaja en su propio diagnostico y perfil, a partir de la realización de entrevistas que indagan los factores de rezago académico para la elaboración de estrategias de intervención pedagógica que favorezcan la re-inclusión.

Esta Dirección reconoce entre sus líneas de trabajo la definición de políticas y acciones de retención/permanencia de los estudiantes para favorecer mayor cantidad de egresados. En este marco se desarrolla el Programa de Promoción del Egreso. Es una de las acciones de enseñanza que se vinculan con la línea de trabajo que pretende favorecer una mayor retención y graduación en los tiempos esperados institucionalmente y mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.

ALGUNOS DATOS DE DONDE PARTIMOS

El diagnostico reconstruido en la Facultad de Trabajo Social identifica a la materia de Administración en Trabajo Social como la segunda materia adeudada por este conjunto de

alumnos que teniendo el 80% de la carrera no están pudiendo culminar sus estudios. Ante tal situación se solicita a la cátedra que elabore una propuesta de acompañamiento a dichos estudiantes en su tránsito hacia la acreditación de la asignatura.

Es importante aclarar que se trata en la mayoría de los casos, de estudiantes que han dejado de cursar regularmente, e incluso han vuelto a residir en los lugares de origen. De 55 alumnos relevados, 14 se habían anotado para cursarla ese año y de los restantes un 7% tenía antecedentes de haber desaprobado, un 26% se encuentra con la cursada vencida; un 50% nunca la curso y un 14% está en condiciones de rendirla bajo condición regular. El total de estos alumnos ha tenido vinculación con la materia entre un amplio lapso que va desde el año 1993 hasta el 2014.

Este primer análisis identifica situaciones diferentes. Evidentemente el primer y el segundo 14 % se encuentran comprendidos en los plazos regulares de vencimiento de cursada. El 50 % que nunca la curso nos indica al menos un recorrido no intentado aún y el 26 % que la curso y no la pudo rendir en tiempo se encuentra sin ninguna acreditación del proceso realizado (la cursada de la materia es anual, por lo que esa materia vencida significa la acreditación perdida de un año de participación y estudio). Por último, el 7 % de desaprobados que se presentaron a rendir y no pudieron superar la instancia.

En el marco de lo que se ha planteado hasta aquí, entendemos que estas situaciones diferentes tienen que ser comprendidas y abordadas de manera situada. El equipo de cátedra se propuso diseñar un dispositivo que pudiera acompañar prioritariamente al conjunto de estudiantes que hubieran perdido el contacto con la facultad en los últimos años y/o que se encontraran con la materia vencida y/o que ante reiterados fracasos en la preparación de la mesa de examen, requirieran de un espacio particular de soporte.

En este sentido entendemos que nos encontramos aquí ante un proceso inverso al que ocurre cuando el ingresante inicia su recorrido universitario denominado afiliación institucional.

Este concepto acuñado por Alain Coulon, retomado en el texto de Miriam Casco propone entender al proceso en el cual el ingresante fortalece su oficio como estudiante a partir del tránsito por tres instancias: el tiempo de la alienación donde el ingresante comprende que está en un mundo distinto al conocido, el del aprendizaje donde identifica las prácticas esperadas y el de la afiliación donde conoce comprende y maneja las reglas y prácticas institucionales. (Casco, 2007 Pag.4)

La hipótesis de este equipo de cátedra es que el estudiante que se aleja paulatinamente de la vida institucional cotidiana, sin poder realizar el proceso de cierre que supone la graduación, queda situado en una zona opaca donde formalmente es aún estudiante pero desde su afiliación institucional real deja de contar con las herramientas que le permitían estar afiliado. No está al tanto de las normativas vigentes, identifica una brecha cada vez mayor entre aquellos contenidos que trabajó y los que hoy se encuentran vigentes, pierde referencia con los docentes, se desacostumbra a la lectura y escritura académica, le cuesta encontrar espacios en su vida laboral y cotidiana para poder garantizar el proceso de estudio que supone preparar una materia y rendirla, no cuenta con la información cotidiana, con los materiales de estudio al día, puede haber perdido vinculación con otros/as estudiantes por lo que debe abordar la preparación de la materia en soledad, ya que no comparte el cotidiano de las cursadas o momentos de estudios con compañeros.

De esta forma la necesidad de trabajar el proceso de admisión al programa se constituyó en una instancia estratégica. La evaluación de las características de la situación de cada estudiante y la derivación al dispositivo adecuado se colocó en el eje del planteo. El JTP asumió este rol, posicionándose desde la caracterización descripta del estudiante a ser acompañado, entendiendo que solo a partir del logro de ese vínculo que permita la nueva afiliación es posible el inicio del proceso.

En principio, este acompañamiento se desarrolla durante los meses anteriores a las mesas de finales establecidas, y pretende superar una instancia de clase de consulta tradicional, ya que se entendía que ese espacio requiere de estudiantes con afiliación vigente¹³⁶. El desafío fue elaborar una estrategia de enseñanza que pudiera reducir el número de estudiantes que adeudan la materia por encontrarse desafiados institucionalmente, ya que la cátedra tenía vigente el espacio de la clase de consulta para el resto de los perfiles caracterizados.

Esta propuesta se enmarca además en una doble preocupación. Por un lado porque retrasar el egreso impacta directamente en el resultado de aportar profesionales formados a la vida social, y por el otro porque el carácter público y gratuito de la formación que se ha logrado

¹³⁶La cátedra ha implementado para los alumnos que se inscriben para rendir el examen final, una instancia de consulta, que se efectiviza una semana antes del examen, y se encuentra a cargo de la Prof. Adjunta. En el último periodo, se ha incorporado las mismas la figura de la JTP. Con esta instancias de apoyo, se logra mejorar las condiciones en la que los estudiantes encarar la situación de examen, ya que no solo aporta a facilitar el ordenamiento y síntesis de los contenidos abordados durante la cursada, sino que también resulta un espacio en el que se evacuan dudas en cuanto a la modalidad del examen y criterios de evaluación.

y defendido a través de los años, y por ende el financiamiento estatal de la Universidad Pública, exige una responsabilidad ética y política, de favorecer que quienes transitan la Universidad puedan alcanzar su acreditación.

EL PROYECTO

El proyecto pedagógico para la promoción del egreso de la cátedra Administración en Trabajo Social¹³⁷, entra en vigencia en febrero del año 2015, para ser implementado durante cuatro meses de tal modo de acompañar la preparación de los exámenes de marzo y julio.

Sus principales características son:

- Trabaja con estudiantes en proceso de “desafiliación institucional” para lo cual plantea un proceso de admisión al proyecto como estrategia inicial.
- Intenta romper con el modelo de “clase de consulta” para proponer un esquema de acompañamiento situado basado en la identificación de obstáculos y dificultades planteadas por los estudiantes y en el compromiso gradual en tiempo y procesos de trabajo para la preparación de la materia.
- Se sustenta en la modalidad de practica pedagógica llamada tutoría, entendida por Alcantara Santuario como “conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante”
- Propone un tipo de dispositivo que requiere de un rol activo por parte del estudiante, que a partir del avance en el proceso de estudio genera nuevo material para la consulta y orientación de parte del docente.
- Ofrece un acompañamiento personalizado, que requiere de preparación del docente para evaluar tanto las dificultades como los avances del estudiante durante el proceso.
- Plantea la importancia del involucramiento gradual en el tiempo en el desarrollo de la estrategia en la preparación de la materia.

¹³⁷ Ver anexos

- Propone una combinación de encuentros virtuales y presenciales que permita el avance en el acompañamiento propuesto, aún en aquellos casos donde el sitio de residencia sea alejado de la ciudad de La Plata.

Algunas reflexiones sobre las primeras dos experiencias realizadas

La implementación del dispositivo durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2015 nos permiten compartir las siguientes reflexiones:

- No existe un criterio institucional unificado de cuál es la población de estudiantes a la cual se podría dirigir un Programa de Egreso. Existen estudiantes que fueron propuestos que habían terminado de cursar en forma regular la materia en el último año lectivo, estudiantes que no habían cursado nunca la materia, algunos que la habían desaprobado en condición de libre etc.
- Existe un déficit en el diagnóstico de los estudiantes que componen el grupo destinatario de una política de egreso, como asimismo las dificultades principales en lograr concluir la carrera. Esta situación se considera vital para poder ajustar la propuesta e intentar impactar en el crecimiento de egresados.
- Los instrumentos de relevamiento y sistematización de la información no poseen categorías estandarizadas que aporten claridad para definir las prioridades y estrategias en función de las diversas situaciones en la que los estudiantes se encuentran.
- La mayoría de los estudiantes que respondieron solicitaron acompañamiento en un encuentro presencial cercano a la mesa de final. Esta situación abre el interrogante acerca de la pertinencia del dispositivo de consulta sostenido ya sea en su modalidad o en el conocimiento que se tiene sobre el mismo por parte de los estudiantes y/o instancias institucionales.
- Un alto porcentaje de quienes inician el proceso de acompañamiento, no logran sostenerlo, postergando la decisión de presentarse al examen final.
- De los estudiantes que efectivamente comenzaron y sostuvieron el proceso hasta el momento del examen, el total rindió la materia y logró acreditarla en alguna de las mesas del periodo de vigencia del proyecto.

Teniendo en cuenta lo expuesto consideramos que la decisión de poner atención en lo que sucede en el proceso mediante el cual los estudiantes egresan es de suma importancia para la agenda de la universidad pública.

Entendemos que, al igual que las políticas de ingreso y retención, llevará un tiempo que formen parte de las preocupaciones de la comunidad académica y sus claustros.

Preguntarse por qué los estudiantes no egresan o cuáles son las dificultades que encuentra un individuo que ha transitado un amplio porcentaje de su trayecto formativo y queda pivotando en un punto opaco sin poder cerrar el proceso, supone un docente que esté dispuesto a interpelar sus prácticas y los esquemas propios de entendimiento.

Finalizamos asumiendo el compromiso como equipo a la revisión de la propuesta, a la luz de las reflexiones y la práctica concreta, que nos permita avanzar no solo en diseñar mejores modos de acompañar los procesos de re afiliación, sino de contribuir a la modificación de los plazos en los que los estudiantes universitarios se gradúan, garantizando la calidad de la universidad pública.

BIBLIOGRAFÍA

Argentina (2015) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática. *Del Ingreso al Egreso instrumentos y acciones para un tránsito con calidad y acompañamiento. Revista institucional.*

Argentina (2012) Universidad Nacional de La Plata. Sitio Web. *Acompañar al final de la carrera en http://www.unlp.edu.ar/articulo/2012/8/7/lapalabra_julio_2012_acompanar_en_el_final_de_la_carrera*

Argentina (2013) Universidad Nacional de La Plata. Sitio Web *6379 veces si en http://www.unlp.edu.ar/articulo/2015/4/13/la_palabra_abril_2015_6379_veces_si_*

Alcantara Santuario, A. (1990) "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria" en *Perfiles Educativos No 49-50 pp 51-55.*

Estevez, F. (2014) "Algunas reflexiones y desafíos en torno a las políticas y dispositivos para atender los problemas de ingreso, permanencia y egreso universitario". Octubre 2 y 3. Ponencia presentada en IX JIDEEP Jornadas de investigación, docencia y extensión y ejercicio profesional. Facultad de Trabajo Social UNLP

Casco, M. (2007) *Prácticas Comunicativas del Ingresante y Afiliación Intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Sociales UNC Argentina. Tandil.*

Quiles, C. y Cha, T. (2012) *Abandono y Permanencia en la UNLP. Avances de Investigación. IV Congreso Internacional De Investigación y Practica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de investigadores en Psicología de Mercosur. Facultad de Psicología UBA*

ANEXOS

ADMINISTRACION EN TRABAJO SOCIAL

PROPUESTA PEDAGÓGICA PROGRAMA PROMOCION DEL EGRESO

En función de la propuesta de la Secretaria Académica y en el marco de las políticas de acompañamiento del egreso definidas por la UNLP, el equipo de cátedra presenta a continuación un dispositivo pedagógico pensado para acompañar a aquellos estudiantes que habiendo rendido un alto porcentaje de materias de la carrera aún adeuden la asignatura.

Teniendo en cuenta que Administración en Trabajo Social supone un conjunto de conocimientos conceptuales, metodológicos y la apropiación de los saberes de un modo tal que puedan ser no solo aprendidos y comunicados, sino también aplicados a ejemplos y análisis de casos para la intervención en contextos de planificación y gestión, la propuesta integra el ordenamiento del mapa conceptual y la ejercitación de situaciones.

CRONOGRAMA Y PLAN DE ACTIVIDADES

La propuesta comprenderá el periodo febrero-marzo-abril y mayo. De esta forma el estudiante podrá rendir la materia en las mesas definidas por la FTS para el período febrero/julio. Durante los cuatro meses el equipo de docentes designadas sostendrá en forma virtual y presencial un esquema de tutorías que acompañe la preparación de la materia.

CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

El dispositivo propuesto toma como punto de partida la lectura del programa y de los textos que el estudiante utilizó en el año que curso la materia. En el caso que el estudiante se

encuentre en condición de libre deberá tomar el programa 2014 y los textos comprendidos en los dossier correspondientes a ese ciclo lectivo que se encuentran en fotocopiadora del Centro de Estudiantes de la FTS.

Actividad	febrero	marz o	Abril	may o
1. Establecimiento del contacto entre el estudiante y el docente tutor mediante mail de la cátedra admitrabajosocial@yahoo.com.ar				
2. Relevamiento de causas/motivos identificadas por el/la estudiante en la preparación de la materia				
3. Propuesta del tutor al estudiante de un plan de actividades para la prelación de la materia ¹³⁸				
4. Acompañamiento y trabajo sobre dificultades conceptuales y metodológicas que fueran apareciendo				

¹³⁸ Incluye 3 encuentros presenciales en fecha a convenir (dos con el tutor y el último jueves antes de la mesa con la Prof. Adjunta en el marco de la propuesta vigente de cátedra como espacio de tutoría para examen final)

Experiencia de cursada alternativa en 1° año

- ❖ **MARÍA LAURA BRAVO** | mlbravi@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA ISABEL DELGADO** | isabeldelgado@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **BARBARA HEGUY** | barbaraheguy@gmail.com
- ❖ **LORENA MENDICINO** | lorenamendicino@hotmail.com

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP es la institución con más larga tradición en los estudios agronómicos y forestales en el país. Su historia se remonta al año de 1883, cuando se inician los estudios agronómicos y veterinarios en la Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina (actualmente en el partido de Lomas de Zamora). Esta Escuela devino en la Facultad de Agronomía y Veterinaria en base a una ley del Congreso de la provincia de Buenos Aires en 1889, mientras que el Poder Ejecutivo provincial dispuso su traslado a la ciudad de La Plata en 1890.

En 1902 la provincia cedió a la Nación la propiedad de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, junto con el establecimiento de Santa Catalina y el Observatorio Astronómico para, finalmente, formar parte de las instituciones fundacionales de la UNLP, creada en 1905. En el año 1921, se separó la Facultad de Veterinaria como Unidad Académica autónoma, concentrándose la Facultad de Agronomía en el dictado de la carrera de Ingeniería Agronómica.

En 1960, el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación de la Escuela Superior de Bosques como una dependencia de la Facultad de Agronomía que albergaría además el dictado de la carrera de Ingeniería Forestal. En el año 1990, se disuelve la Escuela Superior de Bosques y la Facultad pasa a denominarse Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF),

motivada por la aspiración de legitimar la importancia del desarrollo y consolidación igualitaria de ambas carreras como ejes del proyecto académico-institucional de la Facultad.

Actualmente se dictan las carreras de grado de Ing. Agronómica e Ing. Forestal; cuyos planes de estudios vigentes son los denominados “plan 8i”. Durante el primer año ambas carreras mantienen una cursada obligatoria conjunta, enriqueciendo por ejemplo, el intercambio de las expectativas con las que llegaron a la Facultad.

Los espacios obligatorios contemplados en los Planes de estudio de ambas carreras se organizan en tres bloques: ciencias básicas, tecnologías básicas y tecnologías aplicadas. El desarrollo del primer bloque aborda contenidos teóricos-conceptuales de ciencias naturales y exactas; se adquieren herramientas para la aplicación de contenido y criterio científico para la resolución de problemáticas de interés.

En el primer cuatrimestre de primer año, los alumnos cursan cuatro espacios obligatorios: Introducción a las ciencias agrarias y forestales, Química general e inorgánica, Matemática y Morfología vegetal.

La experiencia, que compartimos en estas Jornadas, corresponde a la cursada libre de “Morfología vegetal”, propuesta que se desarrolla en el segundo cuatrimestre del año, con los alumnos que cursaron toda la materia en el primero, pero no pudieron aprobarla. La materia en su formato original (dictado en el primer cuatrimestre), tiene una carga horaria total obligatoria de 80 hs, distribuidas en 5 hs semanales. Este relato surge como producto del acompañamiento realizado desde el Programa Institucional de Tutores, que coordina la Unidad Pedagógica de la mencionada Facultad.

A continuación se presentan los objetivos¹³⁹ de este curso, los cuales se cumplen a través del desarrollo de tres unidades temáticas, de concepción teórico- práctica:

- Entender la morfología y anatomía de las plantas superiores, en especial de interés agrícola y forestal.
- Relacionar la naturaleza histológica de las plantas superiores con su función/es.
- Desarrollar habilidades para analizar e interpretar estructuras nuevas a partir de la técnica de observación-análisis-interpretación e identificación.

¹³⁹ Tomado del programa vigente, disponible en http://mvegetal.weebly.com/uploads/8/6/3/4/863437/programa_de_morfologia_vegetal_ingenieria_agronomica__res_14_2006_hca.pdf

- Adquirir habilidad en técnicas histológicas sencillas y el buen uso del material óptico y de estudio.
- Desarrollar habilidades de resolución de situaciones tipo.
- Adquirir pautas básicas para la expresión escrita de los resultados obtenidos en las actividades de trabajo experimental.
- Motivarse para profundizar el conocimiento mediante la consulta de la bibliografía actualizada.
- Desarrollar una actitud colaborativa y su capacidad de trabajo y discusión grupal de los temas de estudio.
- Crear sentido de responsabilidad para realizar el estudio independiente como técnica individual de aprendizaje.
- Valorar la importancia del conjunto de conocimientos básicos incorporados, como herramienta para resolver problemas de orden práctico en el área agronómica y forestal.

En los últimos años, se ha detectado el significativo número de alumnos que no aprueban la cursada durante la primera oportunidad; como alternativa de no perder todo el año y esperar al inicio del siguiente para re-cursar, se concibió la propuesta de “cursada libre”. La misma cuenta con algunos requisitos particulares, como ser: el alumno debe haber cursado previamente la totalidad de la materia, desaprobando sólo las instancias de evaluación parcial (pero no abandonado el desarrollo de la misma). En base a los registros institucionales consultados para el presente trabajo, se observó que la media de los inscriptos a la materia, en su modalidad original, es de 205 alumnos. A su vez, la media de los alumnos que aprueban o promocionan la materia es de 61%, completándose el 39% con alumnos que desaprueban o directamente dejan de asistir a clases.

OBJETIVO

Analizar la modalidad de cursada alternativa de Morfología, principalmente desde la estrategia pedagógica y abordando los aspectos trabajados desde el Programa de tutores.

El estudio se basó principalmente en la aplicación de metodologías de tipo cuantitativo, las cuales son caracterizadas según Sautu (2003), por el uso extensivo del método experimental y por encuesta, y de técnicas estadísticas de análisis.

Para completar la información académica del grupo de alumnos que transitan esta cursada, se implementaron encuestas con los siguientes ejes: relación con la materia (cantidad de veces que la cursan), opinión sobre la materia y su desarrollo y materiales brindados, consultas. Y relación con las demás materias que cursan en simultáneo, las cuales suelen ser: Matemáticas, Química, e Introducción a las ciencias agrarias y forestales.

También se indagó acerca de las horas destinadas al estudio y la modalidad adoptada para estudiar (solo o en grupo), junto a los materiales didácticos que el estudiante utiliza más frecuentemente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LA EXPERIENCIA QUE SE PRESENTA

Si bien dentro del ámbito de la FCyF algunas materias ofrecen la modalidad de cursada libre y/o alternativa, nos propusimos analizar esta iniciativa que comenzó, al menos a ser acompañada por las tutoras, en el curso de Morfología vegetal en el año 2014. La misma surgió principalmente debido a la detección, por parte del cuerpo docente, de la gran cantidad de alumnos que recursaban la asignatura en su formato convencional de dictado. Por lo tanto, bajo esta modalidad se buscó principalmente que los alumnos no pierdan el año entero, y puedan así recursarla asignatura en el segundo cuatrimestre.

El dictado bajo esta modalidad de cursada libre consiste en la realización de “encuentros-talleres” (de alrededor de 1,5 hs de duración) divididos en tres módulos. Cada módulo tiene cuatro clases (con asistencia a tres de carácter obligatorio), una por semana.

Se dicta en un total de 5 comisiones, con equipos docentes responsables por comisión. Los alumnos deben asistir a estas clases con el material leído y dispuestos a expresar sus dudas o inquietudes respecto al contenido de la unidad correspondiente. Pueden faltar a 3 (uno por cada módulo) del total de 12 encuentros. La aprobación está sujeta a tres instancias de evaluación parcial (una por cada módulo), cada una con su respectivo recuperatorio y un único examen recuperatorio flotante.

Esta novedosa iniciativa dentro del ámbito de la FCyF, impulsada por los propios docentes del curso, pone de manifiesto la dedicación y compromiso con su tarea docente. En este sentido, se destacan las palabras de Edelstein (1997) cuando expresa que la adopción de una perspectiva metodológica en la educación proyecta un estilo singular de formación. El

método no sólo remite a un momento en el aula, sino que participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica. El docente elabora una construcción metodológica propia y de este modo elabora una propuesta de enseñanza. Por su parte, para Díaz Barriga (1991) la cuestión metodológica necesita ser analizada desde una dimensión histórica, constituyéndose la propuesta de métodos de enseñanza como la concreción del debate sobre el sentido y finalidad de la educación.

Basándonos en Litwin (2008), esta experiencia podría describirse como una innovación pedagógica, al entender como tal a toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones.

A continuación se presenta la *Tabla 1*, con los datos correspondientes a la cursada bajo estudio.

Tabla 1. Cursada de Morfología vegetal, dictada en el segundo cuatrimestre.

Alumnos	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Inscriptos	42	70	64	42	59	54
Aprobados	23	34	37	8	31	19
Desaprobados	5	19	3	7	12	14
Ausentes	14	17	24	27	16	21

El promedio de alumnos inscriptos en los años analizados fue de 55, de los cuales lograron aprobar la materia bajo esta modalidad el 44,5%.

ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

A partir de la información plasmada en las encuestas realizadas a los alumnos que asistieron a esta modalidad de cursada en los años 2014 y 2015, se obtuvieron los resultados que se describen a continuación (en 2014 se hicieron 51 encuestas, mientras que en 2015 fueron 24).

Se mencionan a continuación algunos aspectos emergentes a partir del análisis de las encuestas:

- El 83% de los recursantes no trabajan, lo cual abre la incógnita de por qué tiene un mal desempeño académico, a pesar de contar con el tiempo disponible para ello.
- La composición del grupo según el origen resultó ser: el 49% del interior de la provincia de Buenos Aires, el 33% de La Plata, 14% del conurbano bonaerense, y el 4% extranjeros. Por tratarse de una materia de 1° año, siempre la cuestión del desarraigo es un punto clave en día a día del estudiante universitario. Quizás hoy en día, a partir de la masificación en el acceso a las redes sociales, se podría considerar que este punto pudiera estar levemente resuelto, en diferencia con 1 o 2 décadas atrás, por ejemplo.
- El 80% estudia la carrera de Ing. Agronómica, y sólo el 20% estudia Ing. Forestal. Esta marcada diferencia entre el número de alumnos que convocan ambas carreras siempre ha sido notable, lo cual también debería dar una alerta a nivel institucional, en cuanto a la implementación de estrategias complementarias que motiven y/o acerquen a los estudiantes secundarios a la carrera de Ing. Forestal en los próximos años.

En cuanto a su rol como estudiantes, en el año 2015 casi la mitad de los alumnos encuestados (13), manifestaron tener una estrategia de estudio para afrontar la materia ese año, y poderla aprobar. Entre las estrategias manifestadas por ellos, se destacan principalmente: prestar mayor atención en clase y estudiar más. A su vez, en las encuestas del 2015 también se puso de manifiesto que la mayoría de los alumnos encuestados se encontraba cursando, en el segundo cuatrimestre, materias del primer cuatrimestre de primer año. Comentario no menor, ya que manifiesta la necesidad de evaluar, ya quizás a nivel institucional, qué es lo que lleva a los estudiantes a tener que recursar materias básicas, como Matemáticas, Introducción a las ciencias agrarias y forestales y Morfología vegetal.

Por último, se considera muy valioso resaltar que para el año 2015, del total de 25 encuestas, el 84% de los alumnos manifestaron estar satisfechos con el desarrollo de la modalidad de cursada alternativa, y el 8% manifestó estar completamente satisfecho. Sólo el 4% (1 alumno) se manifestó insatisfecho, y completamente insatisfecho. Estos resultados demuestran el gran grado de aceptación de la propuesta y estrategias pedagógicas llevadas adelante por el plantel docente.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

A partir del presente trabajo se generan nuevas incógnitas, como por ejemplo por qué se deben llegar a plantear justamente cursadas alternativas; ¿por qué no parecen ser tan funcionales las cursadas convencionales, al menos para un grupo importante de estudiantes?

Qué es lo que lleva a los alumnos a desaprobado las instancias de evaluación, y también qué los lleva a abandonar cursadas en los primeros años de la carrera, cuando no tienen mayores “presiones” del sistema educativo, como ser la condicionalidad y la exigencia de tener que rendir otras asignaturas, por ejemplo.

En pocas palabras, qué es lo que lleva a un individuo en su adultez temprana, a inscribirse a una carrera universitaria, con todo lo que ello conlleva (gastos monetarios, tiempo dedicado, a veces lejanía de seres queridos), y no poder completar los compromisos curriculares ya desde los primeros años. ¿Se trata sólo de una cuestión de falta de estrategias de estudio? ¿De falta de compromiso con la institución y con él mismo? ¿De una cuestión de falta de conocimientos y habilidades de estudio que no consiguió incorporar previamente o no le fueron facilitadas en su transcurso por el colegio secundario?

BIBLIOGRAFÍA

Diaz Barriga, A. (1991). Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires. Aique Grupo editor S.A.

Edelstein, G. (1997). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Sautu, R. (2003). Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación. Argentina. Primera edición. Ediciones Lumiere.

Otras fuentes consultadas: www.agro.unlp.edu.ar

Hacia el habitus profesional. Un taller para acompañar el proceso de socialización profesional

- ❖ **ELBA BURONE** | elbaburone@gmail.com
- ❖ **MARCELA GRECO** | marcelagreco@yahoo.com.ar
- ❖ **MARÍA INES MARTIARENA** | minesmartiarena@gmail.com
- ❖ **GASTÓN MURRAY** | gastonmurray@hotmail.com
- ❖ **MAURO ALEJANDRO PERINI** | perini1987@gmail.com

*Facultad de Trabajo Social | Facultad de Ciencias Económicas | Facultad de Ciencias Médicas |
Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata*

El presente trabajo fue elaborado en el marco del Seminario Diseño e Innovación Curricular, de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, como práctica de desarrollo de una innovación curricular grupal interdisciplinaria de docentes provenientes de diferentes facultades de la UNLP, que partimos de pensar un proceso de cambio bien fundamentado a partir de algo ya existente. Coincidimos con Coscarelli (2013:76) en que “La innovación constituye un cambio planificado, organizado, no espontáneo. Está en estrecha relación con el ámbito en que se desenvuelve”. Desde esta perspectiva es que generamos esta propuesta que presentamos a continuación. Agradecemos muy especialmente los valiosos comentarios de las Profesoras de Diseño e Innovación Curricular, Raquel Coscarelli y Gabriela Hernando, a versiones previas de este trabajo y durante nuestra presentación en el coloquio final del seminario a su cargo.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Desde el año 2003, el Programa de Vinculación con el Graduado Universitario desarrolla diversas actividades de vinculación con los graduados de la UNLP como articular, guiar y capacitar al egresado en su inserción al mercado laboral, capacitándolo profesional y

académicamente o para establecer un enlace con los colegios profesionales e instituciones públicas y privadas que integran y regulan el quehacer profesional.

Desde nuestra propia experiencia, consideramos que estos espacios de vinculación ofrecidos por el Prolab (<http://www.prolab.unlp.edu.ar/prolabMVC/prolab/>), orientados a acompañar la inserción del graduado en las entidades profesionales y el mercado laboral, necesitan mayor difusión y un espacio de participación más activo del graduado futuro o reciente en el que se facilite un entorno estructurado de encuentro y reflexión colectiva sobre todos los aspectos relevantes de la nueva etapa que les tocará enfrentar en el futuro cercano. En virtud de ello es que proponemos el dictado de un taller optativo de orientación para el egresado universitario, que se desarrolle en el marco del Prolab y que se constituya como un espacio de reflexión y formación colectiva, que los participantes puedan construir y transitar a fin de descubrir sus propias incertidumbres y limitaciones, aprender de las de sus compañeros, proyectar su formación de posgrado y su futura especialización profesional y establecer sus primeros contactos con las entidades que rigen su actividad profesional y con actores relevantes del mercado laboral.

Consideramos que los profesiones forman parte y son expresión de una determinada sociedad; participan del proceso de su producción y reproducción en el marco del cual adquieren significación y sentidos. Las demandas, actividades y atribuciones profesionales sólo pueden ser comprendidas y explicadas considerando las particularidades de la sociedad en que las mismas se insertan.

Desde la perspectiva de Bourdieu (2007, p.86) el concepto de habitus es central, en tanto permite analizar y comprender las prácticas tomando en cuenta los esquemas de pensamiento y percepción con los cuales los sujetos captan la realidad y construyen una visión determinada del mundo. Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. Y agrega que "Para que

funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (Bourdieu, 1990, p.136).

De este modo, el campo profesional de cada disciplina, constituye un campo donde circula un capital cultural específico -estrechamente vinculado al capital económico, simbólico y social- acumulado históricamente, que orienta las estrategias de los profesionales comprometidos con el mismo. Aquí tiene lugar una lucha -en términos de Bourdieu- por definir el juego y los dominios necesarios para manejarlo, reconociendo la tendencia del campo económico a imponerse por sobre los demás.

Por lo anteriormente expresado es que consideramos que este taller constituye un aporte al desarrollo profesional de los participantes.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Se plantea la modalidad taller por ser una herramienta metodológica con profundo sentido democratizador, que propicia la producción colectiva para desarrollar aprendizajes que problematicen la realidad social. Constituye una instancia de aprendizaje que se construye colaborativamente, donde se expresan las vivencias, la reflexión y la síntesis. Se trabaja desde una concepción de sujetos protagonistas con capacidad de pensamiento crítico y de problematización de las lecturas de la realidad a través de propiciar el diálogo, el intercambio de experiencias, habilitar la palabra, escuchar al otro, reflexionar, interpelar y construir un discurso colectivo.

Desde esta perspectiva, el taller debe propiciar la construcción de conocimientos desde tres campos: el de la escucha que recupera los discursos de los actores involucrados; el de la mirada que se relaciona con la observación y su registro; y el de la lectura que se vincula con el análisis de los discursos, documentos y producciones grupales (Ageno, 1989, p.9).

Este taller está destinado a los estudiantes avanzados y recién egresados de la Universidad Nacional de La Plata. Se plantea como una actividad quincenal de 6 clases de 4 horas reloj cada una, de las cuales las 4 primeras clases se destinarán al módulo general y las 2 restantes al módulo específico. Se plantea un taller y se sugiere que la extensión no supere los 45 días. Estará a cargo de un grupo de docentes facilitadores responsables del taller, y de profesionales invitados (algunos que ejerzan la profesión liberal y otros que trabajen en relación de

dependencia), representantes de organismos gubernamentales, del claustro de graduados y representantes de los Colegios Profesionales o asociaciones similares si no se trata de una profesión colegiada.

PROPÓSITOS

- Recuperar los saberes de los participantes acerca de la vida institucional en la UNLP.
- Reflexionar sobre los derechos y obligaciones del graduado universitario respecto de la universidad pública.
- Aprender los principios, valores o cualidades que conforman el habitus profesional.
- Construir con los alumnos un espacio de análisis del campo profesional en el que se insertarán.
- Vincular a los participantes del taller con las entidades profesionales que los nuclearán en el futuro y con otras entidades relevantes del mercado laboral.
- Presentar las ofertas de posgrados como modos de capacitación y actualización permanente.

OBJETIVOS TERMINALES

- Reconocer nuevos ámbitos de vinculación con la Universidad.
- Lograr efectividad para la comunicación y negociación con futuros interlocutores en el ámbito profesional.
- Desarrollar aptitudes para el trabajo en equipos disciplinarios e interdisciplinarios.
- Familiarizarse y vincularse con las normas y las entidades profesionales correspondientes a su carrera.
- Reconocer las propias fortalezas y debilidades para la futura vida profesional.

OBJETOS DE PROCESO

- Analizar colectivamente el contexto: situación y necesidades de los jóvenes profesionales.

- Analizar colectivamente las posibilidades de inserción laboral.
- Desarrollar estrategias de análisis y selección de fuentes de información.
- Analizar la oferta de posgrados para orientar su propia trayectoria de especialización y actualización permanente.
- Considerar las posibilidades de inserción laboral dentro de la UNLP.

MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Este taller no está centrado en la adquisición de cuerpos de conocimiento (que se suponen ya adquiridos en todas las materias transitadas antes de llegar al taller) sino en la integración, relación y puesta en práctica de muchos de esos conocimientos y destrezas y en la adquisición de nuevos saberes necesarios para la inserción exitosa en la vida profesional.

Por este motivo, en términos de Davini (Davini, 2008), podemos ya adelantar que combinaremos métodos para la acción práctica en distintos contextos, para el desarrollo de habilidades operativas y para el desarrollo personal antes que métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo.

Con respecto a la orientación general del curso, se ha optado por un taller práctico y participativo que está más orientado a brindar una guía para el aprendizaje que a la instrucción, aunque contemple instancias en las cuales los docentes expondrán y explicarán información u otros contenidos relevantes para la ejercitación posterior de los estudiantes. De este modo, el papel del docente será el de guía, facilitador, moderador y, en ciertas instancias, tutor. Su función principal una vez que el taller esté en marcha (luego de la planificación) será la de seleccionar las mejores actividades para el desarrollo de cada módulo y coordinar la puesta en práctica de las mismas, invitar a los representantes relevantes del quehacer profesional cuando sea pertinente, preparar el ambiente y los recursos, presentar las actividades, coordinarlas y fomentar la reflexión, el debate y la retroalimentación durante su desarrollo y las reflexiones finales en la puesta en común.

El objetivo de orientar en este sentido la metodología de trabajo es el de subsanar en cierto modo un problema que Celman de Romero (1994, p.57-59) pone en evidencia: la brecha entre la teoría y la práctica en la formación del profesional universitario. La separación –incluso jerárquica (en clases diferentes y con profesores diferentes– entre las

clases teóricas y los trabajos prácticos. La dificultad de comprender la relevancia o relación que contenidos con gran nivel de abstracción tendrán a la hora del ejercicio práctico de la profesión. (Celman de Romero,1994, p.59). La metodología de trabajo del taller estará orientada a amalgamar los saberes prácticos y su sustento teórico y a aplicar dicho conjunto a la resolución de situaciones reales.

Díaz Barriga (2009, p.74–75) menciona dos nuevos modelos de construcción curricular: el currículo flexible y el currículo por competencias. “Los presupuestos de la flexibilidad parten del reconocimiento de los radicales cambios que se producen en el mundo del trabajo, de las múltiples formas en que las tecnologías modifican el desempeño profesional, así como de los procesos de innovación científica”. Distingue (en el proyecto de Reforma de la Educación Secundaria en México) cuatro grupos de competencias: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones y competencias para la convivencia. De las cuatro pretende encargarse este taller, de modo que el futuro profesional pueda enfrentar con éxito y seguridad ese campo de ejercicio cambiante y desafiante.

Nuestra forma de evitar el llamado “shock de realidad” (Celman de Romero, 1994 p. 57) que torna traumático el paso de las instituciones educativas al mercado de trabajo será replicar del mejor modo posible y lograr que los participantes del taller experimenten del modo más real posible qué se espera de ellos en dicho mercado, qué situaciones pueden llegar a enfrentar, cómo analizarlas y cómo tomar decisiones y defenderlas. Así como se aprende el “oficio” de estudiante, se aprende a ser profesional más allá del dominio de los saberes del campo de conocimiento. El trabajo colaborativo y participativo del taller hará del mismo un equipo de análisis, reflexión y práctica asimilable a lo que describe Ezcurra cuando analiza los beneficios de las “comunidades de aprendizaje”, que logran la implicación de sus miembros a partir de las experiencias compartidas y en las que el trabajo es guiado por docentes que actúan como facilitadores (Ezcurra, 2011, p.138 y p.151–155).

El taller también prevé trabajos prácticos en los que los participantes elaborarán, por ejemplo, currículum vitae que serán luego constructivamente analizados por sus compañeros para encontrar colaborativamente debilidades y fortalezas, énfasis faltantes y sobrantes respecto de la propia formación o capacidades.

Algunas actividades del taller estarán orientadas a recrear las situaciones reales que enfrentará el futuro profesional tanto durante la búsqueda de empleo como cuando ya se encuentre en ejercicio.

En este caso se apelará a los que Davini (2008, p. 113–134) describe como “métodos para la acción práctica en distintos contextos”, con el objeto de acortar la distancia entre el aula y el mundo del trabajo y de no dejar libada al estudiante la tarea de integrar todo lo aprendido durante el curso de su carrera. Serán de utilidad en este caso los métodos de Aprendizaje Basado en Problemas. A continuación se enumeran dichos métodos y se detallan actividades prácticas concretas que ejemplifican modelos de actividades para el taller, adaptables luego a cada profesión:

Estudio de casos: Se enfrentará a los estudiantes con casos concretos de la práctica de sus profesiones para que analicen de qué modo fueron resueltos y reflexionen cuál hubiese sido el curso de acción elegido por ellos en cada caso y por qué. Los estudiantes los analizarán agrupados por carreras, generarán una lluvia de ideas respecto del caso y, en la puesta en común, comentarán si hubiesen resuelto el caso de igual modo o no y por qué.

Solución de problemas y problematización: Estará basado en casos similares a los anteriores pero no se les brindará a los participantes la información acerca de cómo fue resuelto, cómo actuó el profesional interviniente en cada caso. Solo accederán a la información previa a la intervención profesional, al cuadro de situación (a los datos contables, a la solicitud de la encuesta, a la presentación del cuadro clínico, a la transcripción de la entrevista y descripción del contexto de la misma, etc.). El objetivo es que analicen grupalmente las dudas e incertidumbres que el caso les plantea y que, luego de una lluvia de ideas sobre cómo enfrentar el problema, decidan su propio curso de acción y lo fundamenten durante el debate en la puesta en común.

Proyectos: Otra de las actividades del taller será proponerles a los participantes que bosquejen un proyecto, ya sea de intervención profesional en su campo o de extensión dentro del ámbito de la universidad. Que traten de redactar en equipos los términos de referencia del proyecto (de una obra –arquitectura, ingeniería–, de una campaña publicitaria, de un análisis de inversiones, de un programa de prevención en materia de salud, etc.). En cada caso el objetivo es que se ubiquen “del otro lado del mostrador”, que se imaginen qué se va a pretender de ellos cómo profesionales (qué tareas, qué responsabilidades) cuando se los tenga en cuenta para una contratación y que piensen en los recursos necesarios, los tiempos de ejecución, las

formas de monitoreo del proyecto y de evaluación de los resultados. Davini (2008) señala que los beneficios de este método se basan en la integración sistemática del conocimiento y la acción.

Demostración y ejercitación: Habrá actividades comunes a todas las carreras que consistirán, por ejemplo, en la elaboración de su propio curriculum vitae, la inscripción del profesional en el régimen del monotributo o en el régimen tributario que le corresponda y en ingresos brutos y la preparación de toda la documentación necesaria para presentarse a una licitación. La modalidad de trabajo en este caso será la explicación previa por parte del docente guía de cómo debe resolverse cada actividad (por ejemplo, qué categorías existen en el régimen de monotributo, como elegir la suya, de dónde descargar los formularios, qué tipos de CV se pueden preparar, qué modelos son apropiados en distintos casos, etc.). Luego de esta exposición, los alumnos prepararán su propio material y en la puesta en común los intercambiarán para analizarlos entre pares y reflexionarán sobre las dificultades que encontraron y las posibles soluciones.

En esta instancia, se prevé también que los participantes cuenten con la visita de profesionales del campo y representantes de entidades relevantes (AFIP, ARBA, Colegios Profesionales) que los orienten para la resolución del ejercicio y respondan a sus dudas e inquietudes.

Simulación escénica: También se prevén actividades comunes a todas las carreras, vinculadas con las anteriores, pero basadas en la simulación escénica o juego de roles. Los participantes asumirán el papel de licitante o contratista y oferente o licitador, de empleador y aspirante para un puesto de trabajo, de profesional independiente y cliente que busca a alguien para contratar, etc. Simularán situaciones como entrevistas de trabajo y negociaciones con clientes. Los demás participantes serán espectadores y en la puesta en común se reflexionará sobre el desempeño de cada uno, la solidez de las argumentaciones, las formas de expresarse e interactuar, etc.

Dichas situaciones se simularán en un entorno "cara a cara" entre los participantes y también se recreará un entorno "virtual", en el que los protagonistas de los diferentes roles se comunican de un modo remoto, mediado por tecnología, y deben recurrir a nuevas habilidades expresivas adecuadas al contexto. Este tipo de actividades serán centrales en el taller y se repetirán en más de un encuentro para recrear diferentes situaciones.

CONTENIDOS

Módulo I	
Clase 1	<ul style="list-style-type: none"> • Rol del profesional universitario en la sociedad actual. • Historia de la universidad. Misión de la universidad. • Vínculo del graduado con la Universidad. • Ética profesional y responsabilidad social.
Clase 2	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones laborales de los profesionales. • Estrategias de búsqueda laboral. • Elaboración de un CV. Carta de presentación. • Entrevistas de trabajo.
Clase 3	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones laborales del profesional (profesión liberal-relación de dependencia). • Aspectos impositivos y previsionales a cargo del profesional (monotributo, IVA). • Generalidades de los colegios profesionales y asociaciones afines. • Estrategias comunicacionales.
Clase 4	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización permanente. • Cursos de posgrado disponibles. • Centros de graduados. • La universidad como espacio de inserción laboral: docencia, extensión e investigación.
Módulo II	
Clase 5	<ul style="list-style-type: none"> • Colegios y asociaciones profesionales. • Otras instituciones públicas y privadas relevantes para el quehacer profesional del campo.
Clase 6	<ul style="list-style-type: none"> • Posgrados específicos de cada especialidad. • Claustro de graduados. • Carrera docente. • Proyectos de extensión. • Carrera de investigador.

EVALUACIÓN

Se propone una evaluación del taller durante el desarrollo del mismo. Esto se pretende hacer con ayuda del alumnado del taller. La idea es plantear encuestas anónimas y donde se puedan incorporar apreciaciones acerca de la dinámica de trabajo de ese día de trabajo, y luego hacer un análisis para poder mejorar las cosas que van surgiendo como nudos en las clases de los talleres. Por último, una vez concluido el taller se propone hacer una serie de dos o tres reuniones con el plantel docente y algunos o todos los docentes invitados para que nos brinden sus sugerencias fruto de la experiencia que les dejó el taller.

Con esto se trata de generar una dinámica de evaluación del proceso como plantea Davini, 2008. Con esta evaluación se pretende optimizar el taller según los intereses y necesidades de todos los participantes. Esto generará una dinámica en los contenidos y las formas de interactuar con los futuros profesionales en pos de brindarles un mejor taller.

Por otro lado planteamos el uso de dos herramientas destinadas a valorar la participación del alumnado, para ello proponemos:

- Cuestionario a modo de evaluación donde a ellos se los enfrentará a una evaluación recapituladora de su desempeño en el taller y de la utilidad que ellos denotan en el taller a corto y largo plazo en su desempeño profesional;
- Seguimiento de la inserción laboral de los participantes durante dos años con el uso de la plataforma del PROLAB. (evaluación autentica).

BIBLIOGRAFÍA

Ageno, Raúl (1989) Cuadernos de Formación Docente N° 9 "El taller de educadores y la investigación". Rosario. Publicaciones Universidad Nacional de Rosario.

Bourdieu, Pierre (2007) El sentido Práctico. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (1990) Sociología y Cultura. México. Traducción de Martha Pou. Editorial Grijalbo.

Celman de Romero, Susana (1994) "La tensión teoría-práctica en la Educación Superior". En: Revista IICE –Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación-, Año 3 , N° 5, Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Davini, María Cristina (2008) Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Editorial Santillana.

Díaz Barriga, Ángel (2009) Pensar la didáctica Capítulo 2. Bs.As. Amorrortu.

*Ezcurra, Ana María (2011) "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos".
En Elichiry, Nora (coord.) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Cap.6. Bs. As. Noveduc.*

Orientación para la construcción de las trayectorias estudiantiles: Programa de orientación estudiantil de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales.

- ❖ **VALENTINA BUSCHIAZZO DOMÍNGUEZ** | valentina.buschiazzo@cienciassociales.edu.uy
- ❖ **MARIÁngeLES CANEIRO MACHADO** | mariangeles.caneiro@cienciassociales.edu.uy
- ❖ **EUGENIA RUBIO RUBINETTI** | eugerubio@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los fundamentos y funcionamiento del Programa de Información y Asesoramiento a Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (UdelaR). El mismo es un componente de la línea de asesoramiento de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), encargada de la orientación a la función de enseñanza. Lo que sigue es una sistematización de la experiencia hasta la fecha y las acciones llevadas a cabo desde el programa, terminando con una reflexión crítica de los alcances y resultados de sus líneas. De acuerdo a esto, los objetivos de este trabajo son: identificar desde la perspectiva del desarrollo curricular, un conjunto de demandas de los estudiantes de FCS en cuanto a orientación y consulta en el marco de un currículo flexible. Al mismo tiempo analizar las propuestas llevadas a cabo por el programa teniendo en cuenta su alcance e incidencia.

Teniendo en cuenta la estructura y funcionamiento de los planes de estudio flexibles, la información –su generación, disponibilidad y calidad- resulta un componente de obligado manejo para los y las estudiantes. Atendiendo al desafío principal que configura su completa inserción en el ámbito universitario, la orientación pedagógica, el diseño y la estructura del Plan de Estudios 2009 signado por una alta flexibilidad curricular, requiere una gran dosis de participación y autonomía. Esto supone el desafío de gestionar con autonomía diversos elementos y recursos: tiempo, dedicación al estudio y opciones curriculares; lo que requiere de esfuerzos y acciones de corte personal, pero también desde el plano institucional.

En este sentido, y atendiendo concretamente a la autogestión académica como necesidad inherente al nivel, y potenciada por las características del Plan de Estudios 2009 como un plan esencialmente flexible, en donde cada estudiante es artífice de su propia trayectoria de formación, la información resulta un componente esencial para la gestión, y condición necesaria para la participación efectiva del estudiantado, atendiendo tanto al momento previo al ingreso, como al ingreso efectivo, y su posterior tránsito por las licenciaturas de la facultad.

Desde este ángulo, es una obligación institucional proveerla en forma confiable y completa, en tiempo y soportes que la hagan accesibles al mayor número y condiciones diversas de estudiantes, tanto a nivel de contenidos como de organización de las actividades curriculares.

CONTEXTO DE FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA INFORMACIÓN Y ASESORAMIENTO A ESTUDIANTES DE FCS

La UdelaR es la institución de educación superior pública más grande de Uruguay, nucleando a la mayor cantidad de estudiantes de este ciclo con una vasta oferta académica. En los últimos años estuvo atravesada por una serie de cambios y reestructuraciones enmarcadas en la llamada Segunda Reforma¹⁴⁰.

En este marco es que la UdelaR está realizando nuevos planes de estudio signados por una mayor flexibilidad en las trayectorias estudiantiles, que permita la transversalidad entre los distintos servicios, la vinculación con diversas áreas de conocimiento intra y extra facultades, permitiendo a los estudiantes incidir en su formación eligiendo perfiles de egreso.

En este contexto, la FCS realiza un Nuevo Plan de Estudios de carácter flexible, creditizado y estructurado en ciclos académicos, que se pone en práctica en el año 2009 para todas las carreras que se dictaban en la facultad: Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Sociología. Ese mismo año empieza a funcionar una nueva Licenciatura en Desarrollo.

¹⁴⁰ En este marco, a través de la “Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria” se impulsa una propuesta de reforma a los currículos de las facultades y servicios de la UdelaR con la intención de incluir nuevos aspectos académicos, pedagógicos e institucionales pensando en mejorar la calidad académica y la formación profesional de la institución.

“En lo que a enseñanza concierne, esto se operativiza a través de garantizar el acceso, efectiva participación y egreso de los y las estudiantes en la UdelaR, resultando éstos los pilares de las orientaciones de transformación, que a su vez reconoce y formaliza dentro de nuestra tradición universitaria, la concurrencia de la investigación y la extensión, avanzando en su formalización e integración.” (Caneiro, Plan de trabajo UAE, 2013, p. 3).

Este escenario reclama el fortalecimiento de las Unidades de Enseñanza en los servicios, tal como se explicita en la Ordenanza de Grado y desde la CSE – UdelaR; *“con los cometidos de apoyo pedagógico a docentes y estudiantes, orientación a los estudiantes, asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa”* (CSE-UdelaR, 2014: Art. 24). La Unidad de Enseñanza de FCS, llamada Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) ha definido en su planificación estratégica 2015-2019 que la orientación y apoyo a los estudiantes de la facultad es una de sus líneas de trabajo estratégicas.

A partir del trabajo sostenido del Programa de Información y Asesoramiento a Estudiantes desde 2012, se fueron fortaleciendo las actividades que se realizan a partir de una evaluación de las mismas, tanto en su planificación como en el análisis crítico de los resultados esperados y alcanzados. Al mismo tiempo, a través de una planificación anual, se busca generar nuevos insumos que atiendan aquellos aspectos que no hayan sido abordados hasta el momento, en el sentido de fortalecer las líneas de trabajo.

DESAFÍOS ESTUDIANTILES

Desde un enfoque sociológico, Margarita Latiesa (1992) propone para los estudios de desempeño y desafiliación universitaria los siguientes factores, presentes en los distintos estudios, pero con rendimientos disímiles en cuanto a su poder explicativo del “éxito” o “fracaso” del tránsito universitario. Entre los factores que se consideran desde una mirada macro o estructural, se encuentran:

- Origen social (Clase social, nivel educativo de los padres)
- Características personales, familiares y escolares (sexo, edad, composición familiar, antecedentes en niveles anteriores, actividad laboral)
- Características del medio universitario (estructurales, funcionales)
- Características psicológicas (Coeficiente intelectual, factores cognitivos, estilos de personalidad, motivaciones, aspiraciones y expectativas, Satisfacción con los estudios cursados)
- Procesos de acceso a la educación superior (oferta y demanda, selección)
- Mercado laboral. (Rendimiento, demanda profesional, retorno)

De éstas, la revisión realizada por la autora permite confirmar que los predictores fundamentales de buenos rendimientos y su contraparte, malos desempeños y desafiliación; son los relativos a las características personales y psicológicas de los/as estudiantes, y otras como los antecedentes escolares en niveles anteriores, situación laboral, motivación y satisfacción con la actividad y el medio.

Ya situándonos concretamente en el terreno cognitivo y respecto de los aprendizajes deseables, existe cada vez mayor acuerdo en señalar que el actual contexto, requiere de aprendizajes que exceden los contenidos estrictamente conceptuales ligados a las disciplinas que han caracterizado a la enseñanza universitaria de cuño positivista, y que aún goza de buena salud en esta cultura y en las convicciones de buena parte de los docentes de este nivel. Se trata de los contenidos o “marcos de pensamiento” estratégicos, conectados con el objetivo fundamental de la enseñanza universitaria de enseñar a relacionarse conscientemente con el conocimiento: para generarlo, analizarlo, regularlo. En las primeras etapas formativas se trata de habilidades de favorecimiento y regulación del propio aprendizaje (Coll, en Monereo y Pozo, 2003), el mentado “aprender a aprender”. Como objetivo de aprendizaje en la universidad, más allá de orientaciones profesionalistas o académicas, implica el desarrollo del pensamiento crítico.

Más allá de las demandas asociadas a la gestión de la propia actividad en el medio universitario, existen diversas aproximaciones respecto de las características de los aprendizajes y la enseñanza necesarios en la universidad. En ellas, los procesos de autoregulación y evaluación, sobre todo los autoevaluativos se conciben en integración con ambos procesos, informándolos, orientándolos e influyendo retroactivamente sobre ellos (Camillioni, 2001; Monereo y Pozo, 2003).

ENSEÑANZA Y GESTIÓN PARA LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA

Es así que en los desafíos apenas esbozados podemos advertir la necesidad de desarrollar algunas capacidades o competencias para promover la autonomía estudiantil: la autogestión, la autoevaluación, el ‘aprendizaje estratégico’ en la acepción de ‘aprender a aprender’, así como el desarrollo de procesos metacognitivos. Una vez más, se trata de procesos con distintos grados de reconocimiento y sistematicidad y que hacen parte del aprendizaje que debería ser logrado en el nivel superior. Estos aprendizajes muchas veces se

desarrollan, en distinto grado y de forma desordenada, asistemática e inconsciente, y en muchos casos a pesar de las modalidades de enseñanza y los profesores.

Si bien esto es congruente con los fines y objetivos de la enseñanza universitaria, no se trata de posiciones y prácticas demasiado habituales en la realidad institucional concreta. Especificando e intentando una síntesis de estas aproximaciones, identificamos tres desafíos que se presentan a los y las estudiantes que ingresan a la universidad y a FCS UdelaR, potencialmente extrapolables a demandas de ingreso generales:

- Aprender de forma significativa los contenidos específicos que estructuran las licenciaturas en los vectores teóricos, metodológicos y temáticos, reconociendo estrategias, procesos y auto evaluándolos. Es este un *desafío de tipo cognitivo*.
- Proyectar trayectorias propias de perfiles formativos que sustenten las decisiones académicas disponibles en el contexto FCS y UdelaR (fundamental pero no únicamente optatividad y movilidad). Este es un *desafío académico-profesional*.
- Integrarse de forma activa, en las dimensiones académica y política, pero también social y afectiva, a un colectivo con normas, códigos y lógicas particulares, no todas ellas explícitas, que configuran un verdadero cambio cultural. Se trata aquí de un *desafío de índole social y afectiva*.

Estos desafíos de los/as estudiantes universitarios resultan tanto más agudos e intrincados en la etapa de ingreso. Ahora bien, es preciso resituar estas afirmaciones a la luz de la visibilización de nuestras respuestas a la pregunta obligada del qué enseñar y aprender, que muchas veces permanece en el trasfondo de estas consideraciones, pero sobre todo, en las respuestas que desde el desarrollo curricular se intentan proyectar, en sus dimensiones epistemológicas, pedagógico-metodológicas e institucionales.

Retomando el conjunto de aspiraciones curriculares y desafíos estudiantiles y, resituando las responsabilidades para el desarrollo curricular, entendemos que una de las innovaciones que constituye el propio desarrollo de los planes flexibles consiste en articular los desafíos generalmente atribuidos a los estudiantes (cognitivo, político-académico y afectivo-social) como macro demandas institucionales. Esto es, integrar a las funciones y especialmente a la enseñanza, la responsabilidad institucional de proveer y promover insumos y procesos que aseguren las aprehensiones, integraciones y participación (en sentido político e institucional) de los y las estudiantes desde el día de inscripción al servicio universitario.

En base al marco esbozado, es que desde la UAE-FCS, como unidad responsable del Programa de Información y Asesoramiento a Estudiantes, partimos de las siguientes premisas:

- La concreción de diseños curriculares flexibles agudiza las exigencias en términos de acceso y manejo de información, aprendizaje estratégico y autonomía, con vistas a la efectiva participación del estudiantado en su proceso formativo.
- Lo anterior no es posible sino a través de acciones institucionales acordadas e intencionales para su traducción en la práctica, identificando responsabilidades y compromisos diferenciados para gestores, docentes y estudiantes.
- Las acciones serán tanto más efectivas cuanto más situada sea su definición, puesta en práctica y evaluación, esto es, en tanto se entienda que la producción de conocimiento sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje –los requeridos y los reales- será tanto más provechosa si se da en su contexto real de desarrollo: espacial, temporal, social.

EL PROGRAMA EN FUNCIONAMIENTO

El Programa de Información y Asesoramiento a Estudiantes ha sido el encargado desde el año 2012 de ofrecer y sistematizar información en FCS. Funciona como asesoría basada en la trayectoria estudiantil como eje estructurante. Teniendo en cuenta el diseño curricular del Plan de Estudios 2009 de la facultad y entendiendo al estudiante como un sujeto pedagógico activo, los objetivos del programa son: ser un espacio de referencia en cuanto asesoría pedagógica y curricular para los y las estudiantes (y futuros estudiantes) aportando a que desarrollen herramientas para la autogestión académica, entendido como proceso clave en un currículo flexible.

Desde este lugar se trabaja en varios niveles teniendo en cuenta las necesidades específicas de los y las estudiantes que pueden surgir durante su trayectoria estudiantil: el pre-ingreso, el ingreso como momento clave de acceso a la información y de conocimiento de la forma de organización de la FCS en particular y de la Universidad en general, la elección de carreras que se realiza luego de cursar algunas asignaturas del Ciclo Inicial –ciclo común a todos los estudiantes-, y el tránsito por los Ciclos Avanzados de cada licenciatura, hasta el pre-egreso.

Teniendo en cuenta esos objetivos, el programa atiende a los estudiantes a través de diferentes medios (presencial, correo electrónico, redes sociales, plataforma *moodle*).

Las actividades que realizamos se pueden agrupar en las siguientes líneas de trabajo:

- Asesoramiento y orientación curricular a estudiantes de todos los ciclos y licenciaturas de la FCS.
- Atención de consultas estudiantiles por diversos canales, de forma presencial y a distancia (consultas que llegan de forma directa y otras enviadas por otras áreas de la facultad)
- Elaboración de materiales informativos y de difusión para distintos grupos de estudiantes en el marco del programa.
- Coordinación con distintos actores institucionales intra y extra facultad para la elaboración de propuestas necesarias en cada ciclo y sistematización de la información.
- Planificación y ejecución de las “actividades de bienvenida” a las generaciones de ingreso, las cuales contiene un taller introductorio al Ciclo Inicial de la institución.
- Participación en actividades de difusión de las carreras de FCS para estudiantes de enseñanza media en distintos puntos del país coordinando con otras instituciones de educación.
- Coordinación y realización de las visitas guiadas a FCS de centros de Enseñanza Media.
- Planificación y ejecución de charlas, encuentros y talleres sobre diversas temáticas teniendo en cuenta las necesidades estudiantiles en los distintos ciclos.

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LAS ACTIVIDADES

Otro de los objetivos de este trabajo es generar una sistematización de las propuestas llevadas a cabo por el programa, teniendo en cuenta sus alcances y limitaciones, fortalezas y debilidades.

Dichas actividades son heterogéneas respecto a la cobertura, tiempos de organización y realización, actor convocante, tipos y espacios de coordinación. Al mismo tiempo se diferencian teniendo en cuenta el perfil de estudiante al que se pretende llegar. En este sentido, las propuestas se han dividido de acuerdo a los diferentes momentos en la trayectoria formativa de los estudiantes que han requerido de algunas acciones diferenciales: el pre-ingreso, el momento del ingreso a facultad (que incluye el primer año), y el resto de la trayectoria hasta el egreso.

Las actividades orientadas al pre-ingreso son de diferente índole pero tienen por objetivo acercar la oferta educativa de la facultad a los posibles y futuros estudiantes. Al mismo tiempo se pretende empezar a familiarizar al estudiante de enseñanza media con la “la vida universitaria”, haciendo hincapié en las particularidades de este nuevo ciclo, destacando sus potencialidades y desafíos, y a la vez intentando deconstruir algunas prenociones que puedan existir en el imaginario de los estudiantes. En todas las actividades que realizamos se busca mejorar los canales informativos en este enclave, tanto del contenido como en la forma en que son transmitidos. En síntesis, las actividades orientadas al pre-ingreso se caracterizan por ser fundamentalmente informativas, a pesar de sus diferentes formatos tienen un mismo objetivo: aportar a la motivación de los futuros estudiantes en su ingreso a la Universidad, a través de la disponibilidad de información de las carreras de FCS y del contexto universitario en general.

Por otra parte, se encuentran las actividades orientadas al ingreso a FCS exclusivamente, entendiendo que esta etapa es fundamental en el aprendizaje del contexto universitario. Las mismas se focalizan en promover la autonomía, la autogestión y la evaluación de los estudiantes, habilidades que son necesarias para todo su trayecto formativo. Las actividades que se corresponden con este ciclo ocupan un lugar central en nuestra planificación. Esto se produce teniendo en cuenta que, como hicimos mención anteriormente, el programa busca contribuir a la integración del estudiante de forma activa en las dimensiones académicas y política, pero principalmente a la social y afectiva.

Al mismo tiempo se considera que estas actividades contribuyen al conocimiento del contexto universitario, de las posibilidades diferentes de trayectoria curricular y de su comprensión, aportando al fortalecimiento del estudiante crítico. En este sentido se considera que la información y acompañamiento refuerzan la posibilidad de que el estudiante continúe sus estudios, que no abandone en el primer año por condiciones que exceden la elección de la carrera profesional y/o sus capacidades cognitivas (Diconca, 2011, Latiesa, 1992).

Las actividades que se realizan a partir del segundo año y hasta el egreso, se superponen en muchos casos con las del ingreso. Por otra parte, las consultas específicas de este tramo están mayormente enmarcadas en cambios de plan, solicitud de reválidas de otros servicios de la UdelaR y consultas puntuales sobre algún aspecto reglamentario. En esta etapa el programa tiene grandes limitaciones para relevar otras demandas particulares que puedan surgir de los estudiantes avanzados, entre ellas algunas identificadas en el momento específico del egreso, o a la hora de elegir una especialización temática para profundizar en su formación, que son tanto académico-políticas como sociales y afectivas.

Por otra parte, las coordinaciones con otros actores, tanto de la facultad como externos, han sido una prioridad del programa, ya sea en la ejecución o en el diseño de las actividades. Estas son fundamentales, sobre todo para las respuestas a las consultas y la elaboración de materiales de apoyo y difusión de información, ya que es necesaria la construcción de un sistema que pueda dar información certera, derivar de forma responsable, y pensar en conjunto diversas soluciones para resolver problemas.

En síntesis, las propuestas llevadas a cabo por el programa, y sus programas formativos complementarios (HHPA, TEP¹⁴¹), toman en cuenta múltiples aspectos del desarrollo curricular para dar respuesta a ellos y generar mejores condiciones en el trayecto formativo de los estudiantes, intentando contribuir a sus procesos de toma de decisiones.

CONCLUSIONES

Comenzamos esbozando un conjunto de desafíos asociados al nivel universitario y a sus características institucionales. Se trata de un análisis ineludible para las unidades de asesoramiento y enseñanza, en tanto ellas mismas resultan de una mirada que poco a poco se abre paso en estas instituciones, en oposición y convivencia con los modelos tradicionales.

Desde la perspectiva de tales unidades, estos desafíos pueden y deben articularse como demandas orientadoras de su hacer, re enfocándose hacia la corresponsabilidad de las trayectorias formativas entre los estudiantes y los centros universitarios. Es este un cambio de enfoque obligado en modelos integrales, abiertos y flexibles para la vocación democrática y plural de la enseñanza universitaria pública. De ahí que las demandas respecto de la

¹⁴¹ Estas siglas refieren a los siguientes cursos que dicta la UAE: “Herramientas y habilidades para la producción académica” y “tutorías entre pares” respectivamente.

información, su manejo y uso eficiente, así como la orientación académica al cuidado de una formación integral y autónoma, son demandas institucionales y obligaciones de gestión académica en contextos de flexibilidad.

De acuerdo a lo expuesto, un primer punto a señalar es que un programa de estas características excede la dimensión operativa de informar y asesorar en aspectos de gestión, sino que forma parte de una de las dos líneas vertebrales, en este caso de la UAE: el asesoramiento, del cual hemos desarrollado aquí su dimensión informativa. No obstante, la misma se intenta articular con una dimensión formativa en permanente construcción (HHPA, TEP, Proyectos de asesoramiento docente).

Como segundo punto, y aspecto en el que se está trabajando en la unidad; resulta obligado reconocer y conocer de primera mano la diversidad de las demandas estudiantiles, entendiéndolas en la triple vertiente mencionada (cognitivas, político-académicas y afectivo-sociales). Esto determina como objetivo orientador conocerlas en mayor profundidad y la asunción de respuestas institucionales múltiples y diferenciadas. Es necesario trabajar muy cerca de los estudiantes y gestores (Comisiones de carrera, de Enseñanza) para ello, cuestión que requiere además de recursos una importante disposición institucional.

En tercer lugar y en relación con el punto anterior, la apreciación de las fortalezas y debilidades sintetizadas permiten identificar que las mejoras observables se sitúan a nivel de los propios márgenes de funcionamiento del programa, encontrando sus límites de acción en aspectos de corte institucional, vinculados al reconocimiento y consecuente legitimidad del mismo en el servicio.

Cuarto, y teniendo en cuenta esto último, el programa no puede desarrollar todas las líneas de trabajo que se consideran necesarias en los distintos niveles. Considerando la priorización del ingreso por las razones expresadas, es que creemos pertinente agudizar el trabajo y poner nuestra mayor cantidad de recursos a disposición de este ciclo, presuponiendo que se desarrollarán habilidades y capacidades que aportarán al resto de la trayectoria estudiantil por la FCS. Entendemos que esto debería de constituir una estrategia general del servicio (FCS), en la cual el programa debe tener un espacio relevante.

Por último, resulta estratégico para la asesoría pedagógica fundada sobre un modelo de enseñanza universitaria como el que defendemos, articular todas sus acciones en un plan

coherente, en el cual las demandas y necesidades estudiantiles resultan un aspecto clave, a modo de bisagra.

El Programa de Información y Asesoramiento a Estudiantes emerge como respuesta a una necesidad concreta: ampliar los canales de información a estudiantes. No obstante, esta necesidad es el correlato operativo de una demanda de mayor profundidad en FCS-UdelaR, asociado a la implementación de un Nuevo Plan de Estudios que dice promover la autonomía y la autogestión. La desigualdad de condiciones en cuanto a disposición y control de información y saberes que caracteriza a la educación, incluida la universitaria, hace obligatorias acciones institucionales intencionadas para acortar esa brecha.

BIBLIOGRAFÍA

Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001*. Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires: OPS-OMS.

Caneiro, M (2014, noviembre) *Plan de trabajo de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación*.

CSE-UdelaR. (2014) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativas y pautas institucionales relacionadas*. Montevideo: CSE-UdelaR.

Diconca, V. (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: CSE-UdelaR.

Latiesa, M. (1992) *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XX.

Monereo, C. y Pozo, J. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Historial Síntesis.

Pensando en la permanencia de los estudiantes en la universidad

❖ **KEYLA CARRANZA** | key.carranza@hotmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo tiene como objetivo general, relatar algunas problemáticas que he podido visualizar desde mi lugar como ayudante diplomada en la cátedra de investigación social II de la carrera de Licenciatura en trabajo social (Integro la cátedra hace tres años) y como docente en el *curso de ingreso* a la carrera de trabajo social.

Considero de gran relevancia indagar acerca de ¿cómo lograr la permanencia de los estudiantes en la universidad? es decir cuáles son las políticas inclusivas que tiene la universidad para los estudiantes en las diversas unidades académicas de las Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Durante mi formación como docente e investigadora me he preguntado si las *tutorías universitarias* existen en todas las unidades académicas, ésta pregunta fue la que me llevó a realizar el curso de tutorías universitarias en la Facultad de Trabajo Social (FTS). En dicho curso forman a tutores universitarios con el principal objetivo de acompañar a los estudiantes en la integración a la vida universitaria.

La preocupación de formar tutores universitarios surge de un relevamiento estadístico que se hizo en dicha facultad, donde se develó, mediante una encuesta, que gran parte de los estudiantes que dejaban la carrera eran de primer y segundo año. Dichos datos estadísticos fueron relevados por la encuesta y un balance que hace el Equipo Pedagógico de la FTS a los ingresantes.

De esta forma Siguiendo a Sofía Gallego, entiendo que la Tutoría es “un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo

acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera". (Gallego, 1996: 231).

Retomando la cita, considero que la tutoría como *función mediadora en la adquisición y maduración de los aprendizajes* del estudiante universitario es un elemento esencial de la individualización del proceso formativo en cada estudiante. El término aprendizaje no se refiere sólo al campo del conocimiento y de lo académico, sino al aprendizaje en sentido holístico e integral del estudiante universitario. Refiere a una *función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo* al estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje y desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional.

Por ello, considero de suma importancia que las tutorías se encuentren dentro del marco de las *políticas de ingreso* de la UNLP, la cual tiene como función esencial la inclusión educativa. En este sentido, las tutorías son concebidas como un *recurso institucional* para la orientación de los estudiantes ingresantes en el proceso de afiliación institucional y académica, la primera se refiere al conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización y administración; y la segunda hace referencia al dominio de formas de trabajo individuales. De esta forma, el ingreso debe ser visto como un tiempo de tránsito o pasaje hacia la afiliación del estudiante porque en ese proceso se aprenden normas implícitas que se aprenden en el hacer.

Las tutorías son implementadas en la FTS como un *espacio optativo grupal y/o individual* con encuentros semanales de dos horas a cargo de tutores formados por el Equipo Pedagógico de la misma. Los tutores tienen una serie de funciones como:

- Función informativa: refiere a proveer información y estar atento a recibir información para plantear alguna estrategia.
- Función de intervención informativa y seguimiento académico: refiere a técnicas de estudio para orientar a los estudiantes en los trabajos que hacen dentro del ámbito académico.
- Función de orientación: es decir, guiar al estudiante en la planificación de cursadas, que materias cursar, etc. en relación a la realidad concreta de cada estudiante ya que, se debe tener en cuenta que no todos tenemos los mismos tiempos para dedicarle al estudio, ni las mismas vivencias.

- Función vincular: refiere al fortalecimiento de los vínculos interpersonales entre los estudiantes y los otros para que no se sienta ajeno al colectivo de la facultad. Generando un espacio basado en el dialogo y la escucha para posibilitar el intercambio de experiencias y aprendizaje.

Estas cuestiones dan cuenta que, los espacios de tutorías están destinados al apoyo y acompañamiento del estudiante.

Cuando un estudiante ingresa a la universidad transcurre por un momento inevitable de extrañamiento de lo conocido y de sentirse ajeno al espacio actual. Esto tiene que ver con los *distintos tipos de vivencias del ingresante* es decir, cada estudiante trae consigo su propia historia, su propia realidad; y éstas dimensiones son las que tienen que tener en cuenta los tutores a la hora de trabajar con los ingresantes en el acompañamiento para la *construcción del oficio del estudiante universitario* ya que, el oficio se aprenden el hacer. Particularmente en la FTS es relevante el espacio de tutorías porque, muchos de los ingresantes son primera generación de sus familias que acceden al nivel universitario y por ende tienen poca información acerca del funcionamiento dentro del ámbito académico; además por medio de las encuestas realizadas en años anteriores a los ingresantes, se pudo develar que la mayoría provienen de clase baja y clase media.

Además, en la FTS se considera que las tutorías son un complemento de trabajo desarrollado por los equipos de cátedras, proponiendo una *comunicación sistemática*, fluida y constante con los docentes. Se trata de *entretelar lazos entre los docentes de las cátedras y el espacio de tutorías*, para extender interrogantes, inquietudes, certezas, manifestando obstáculos y facilitadores para colaborar en el análisis situacional que posibilite intervenir de forma articulada en el aprendizaje y una efectiva inclusión educativa de los estudiantes de la facultad ya que, ese es el objetivo principal de los espacios de tutorías. Aquí es donde se puede observar una problemática central de la propuesta de las tutorías, porque no es fácil establecer *comunicación entre los tutores y los docentes* para obtener mejores resultados en la permanencia de los estudiantes y que aprendan el *oficio del estudiante*. Considero que la problemática de la comunicación entre los distintos actores institucionales se debe en primer lugar, al tiempo que se le debe dedicar al espacio de tutorías (en su forma amplia) y en segundo lugar, a la predisposición tanto de los tutores como los docentes y los estudiantes.

Como mencioné anteriormente, *el oficio del estudiante universitario se aprende* y en este sentido la tutora contribuye a la construcción del mismo, con un acompañamiento donde por ejemplo: brinda información, estrategias de trabajo intelectual, seguimiento del estudiante en relación a cómo va en los parciales, ayudar a la gestión y organización del tiempo de estudio y trabajo universitario. También trabaja en la cuestión vincular generando un grado de confianza para que el estudiante pueda plantear sus problemas y hacerse escuchar, es decir; la tutora hace un abordaje personalizado pero de forma colectiva.

Además, se debe tener en cuenta que el *plan de acción tutorial* se planifica pero, es una *planificación flexible* porque en el desarrollo de las tutorías pueden aparecer distintas cuestiones que harán modificar paso a paso la planificación, es más una secuencia de cómo abordar la acción tutorial. Lo que sí se debe planificar bien es el primer encuentro ya que en allí se conocerá el grupo, se comenzará a establecer la confianza, se establecerán las pautas de trabajo y se trabajará sobre las expectativas acerca de las tutorías.

El “ayudar” para los tutores se refiere al acto de promover en una persona un cambio constructivo en el comportamiento, a descubrir nuevos aspectos y nuevas posibilidades en sí mismo, a estimular a utilizar sus propios recursos y a hacer posible un mayor grado de control personal en la actividad a desarrollar dentro del ámbito académico. Por tanto, la relación de ayuda consiste en el proceso de aprendizaje promovido por la relación interpersonal, una relación, educativa. Por ello la tutoría como relación de ayuda, comporta *una pedagogía del acompañamiento* como explican Phibert et Wiel (1995).

Para concluir, me gustaría poner en cuestión que no todas las unidades académicas cuentan con tutorías universitarias. Lo cual considero importante la presencia de estas políticas inclusivas en la universidad para fortalecer el acompañamiento a los ingresantes ya que, debemos comprender las distintas trayectorias educativas y de vida de cada estudiante. Por ello, considero relevante el aporte que hace Bourdie (2008) en cuanto a que, debemos *romper con el sentido común* de nosotros mismos, como docentes universitarios, para poder comprender al otro social. Es decir, “lo obvio” para mí no es “tan obvio” para el otro. Muchas veces, como estamos *inmersos de la vida académica* damos por sabido muchas cosas por parte del otro, sin preguntarnos qué grado de conocimiento tiene de la vida universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Gallego Matas, S. (1996). El perfil del tutor universitario. Editorial Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del país Vasco.

Philibert, Ch. et Wiel, G. (1995). Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie. Editorial Lyon: Chronique Sociale.

Bourdieu, P. (2008). El oficio del sociólogo. Editores siglo XXI.

Ingreso universitario, inclusión y prácticas docentes. Aportes desde una experiencia de equipo

- ❖ **MATÍAS CAUSA** | causamd@gmail.com
- ❖ **IVONE AMILIBIA** | irobia@yahoo.com.ar
- ❖ **DANIELA SALA** | saladaniela@gmail.com
- ❖ **EVELINA DÍAZ** | evediaz_10@hotmail.com
- ❖ **FLORENCIA ELVERDIN** | florelverdin@gmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente relato es producto del trabajo y de debates relativos a la inclusión educativa de los/as estudiantes en los estudios universitarios, que se desarrollan al interior de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la Secretaría Académica de la Facultad de Trabajo Social.

Si bien la Dirección se aboca al proceso de formación de los/as futuros/as trabajadores/as sociales hasta la graduación (Causa y Amilibia, 2013), nos centramos aquí en el momento del ingreso, en las estrategias institucionales relacionadas con el mismo.

El recorrido que seguiremos en el texto es el siguiente: primero contextualizaremos las características del ingreso en la Universidad Nacional de La Plata. En segundo lugar, analizaremos el perfil de ingresantes a la carrera de Trabajo Social, para posteriormente analizar las estrategias diseñadas e implementadas a nivel institucional para la inclusión educativa en relación con el ingreso.

Retomamos la relación entre inclusión educativa y prácticas docentes y presentamos luego algunas reflexiones finales.

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Retomamos lo planteado en una producción previa (Causa, Elverdin, Molina y Sala, 2014) para explicar el marco institucional en el que se diseñan las estrategias de ingreso.

Sostenemos que *las estrategias de ingreso* refieren no sólo al momento preciso en que el/a estudiante accede a la universidad, sino que abarca la vinculación entre los niveles secundario y universitario; la preparación, diseño e implementación del curso introductorio, y las orientaciones durante el transcurso del primer año, en el cual los/as estudiantes comienzan a familiarizarse con la cultura universitaria; incluso en algunas situaciones contempla el segundo año de la carrera.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) sancionada en 1995 establece que cada institución tiene autonomía en cuanto al régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes. Según el texto original, en universidades de más de 50.000 estudiantes, como la UNLP, cada Facultad definía su propio régimen de admisión (Art. 50). Luego de años de lucha para cambiar esta ley, en 2015 se logró su reforma; una de las modificaciones principales establece explícitamente “la gratuidad de la educación superior en todo el territorio nacional para la instancia de grado”. La reforma también cambia el texto del mencionado artículo 50, anunciando que “Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles”.

En la Universidad de La Plata prevalece el *ingreso directo e irrestricto* (López; Montenegro y Condenanza, 2011) con cursos introductorios nivelatorios que abordan tanto la ambientación al mundo universitario, la alfabetización académica, la introducción a contenidos propios de las disciplinas.

No obstante, la gratuidad y el acceso irrestricto, por sí solos, no garantizan la educación de calidad y posibilidades reales de finalización de los estudios, por lo que se ve cuestionado el principio de democratización que supone el acceso directo. De acuerdo con Chiroleau (1998), sostenemos que son necesarias políticas específicas para favorecer la permanencia y el egreso. En esta línea de reflexión queremos compartir algunas estrategias institucionales que se elaboran en el marco del ingreso a la carrera de Trabajo Social.

Chiroleu (op. cit.) diferencia el *acceso formal* a la institución de educación superior, que implica anotarse a una carrera y comenzar a cursarla, del *acceso real* al conocimiento, que se vincula con el aprendizaje significativo y de calidad. Esta distinción puede ser analizada y

explicada teniendo en cuenta que, al masificarse el ingreso universitario, uno de los principales problemas que han surgido es el alto índice de abandono de los estudios, especialmente en los primeros años, junto a la extensión del promedio de años que tardan los/as estudiantes en recibirse.

El incremento en las universidades de estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas y de diferentes sectores sociales, va de la mano, sostiene Ezcurra, con una *“inclusión excluyente, socialmente condicionada”* (2011: 132).

Según diversos autores (García de Fanelli, 2005; Ezcurra: 2011; Tedesco: 1985; Sigal: 1998) esta nueva población estudiantil no cuenta con el capital cultural necesario para la permanencia y el egreso, por ser primera generación en sus familias que estudia en la Universidad; por una formación previa deficiente, entre otros aspectos.

Se comprueba, sumado a lo anterior, la dificultad de la universidad, como institución tradicional, para adecuarse a los/as nuevos/as estudiantes, al sostenerse de manera tácita, en gran medida, la imagen del estudiante esperado. Tenti Fanfani (2000:7) señala que la mayoría de las veces las instituciones educativas tienden a *“(...) negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares”*.

Como consecuencia, se produce un desgranamiento previo y/o durante las primeras evaluaciones en el primer año de estudios.

En el año 2007, la Secretaría de Políticas Públicas Universitarias plantea la preocupación por el alto porcentaje de abandono, siendo el mismo del 60 % respecto a los/as ingresantes a las universidades del país, exceptuando la UBA (Quiles y Cha, 2012). Específicamente en la UNLP se estima un abandono del 50 % durante primer año; en la Facultad de Trabajo Social un 25% de los/as estudiantes deja la carrera antes de rendir el primer parcial.

Un impulso considerable para abordar esta problemática se tomó desde el Consejo Interuniversitario Nacional, estableciendo en 2011 la promoción de un Sistema Nacional de Tutorías. (Anexo Acuerdo Plenario N° 798/11).

SOBRE EL PERFIL DE INGRESANTES A LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

Desde la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa, año a año se pone en marcha una encuesta on line a ingresantes, que incluye distintos ejes: *Datos personales; Trayectoria educativa previa; Prácticas de estudio y Acerca de los Estudios superiores.*

La información relevada previamente y durante el curso de ingreso, se sistematiza y analiza para elaborar un informe cuya finalidad es presentar la construcción del perfil de ingresantes actualizado, comparativo con los años previos.

Los datos obtenidos en 2015 muestran que el *lugar de procedencia* de la mayoría de los/as ingresantes es la ciudad de La Plata y Gran La Plata (59%). Del interior de la provincia de Buenos Aires proviene el 20% y de otras provincias de Argentina, el 11%.

Del total de ingresantes que respondieron la encuesta el año pasado, el 40% trabajaba (comercio, empleos públicos, cuidado de niños, etc). De estos, el 50% trabaja más de 24 horas semanales.

El 70% de los/as ingresantes es primera generación en la familia que ha accedido a estudios superiores universitarios.

En relación con las *trayectorias escolares*, la mayoría (67%) ha concurrido a una escuela media de gestión pública, el 71 % se ha llevado materias a examen; un 13% adeudaba materias.

La encuesta también evidencia que el 41% de los/as estudiantes iniciaron previamente otra carrera terciaria o universitaria. El 14 % la ha finalizado.

En cuanto al eje de *prácticas de estudio*, un porcentaje muy bajo (13%) expresó que no se le presentan inconvenientes para comprender y/o interpretar un texto.

Con respecto a la percepción acerca de si creen que la expresión oral o escrita puede constituirse en alguna dificultad para ellos/as durante el transcurso de la carrera, sólo el 37% respondió que no.

Son llamativas las respuestas, poniéndose en tensión ante las impresiones de los/las docentes de primer año, quienes muy frecuentemente manifiestan las “dificultades de los/as ingresantes” para comprender textos, elaborar trabajos escritos, afrontar evaluaciones parciales y finales, etc.

A partir de la caracterización del perfil de los/as ingresantes, presentada aquí de manera muy breve, retomando sólo algunos datos principales, ponemos énfasis en los heterogéneos recorridos, historias y trayectorias de los/as nuevos/as estudiantes de la carrera.

Es un desafío para nuestra unidad académica y para los equipos de cátedra en particular, diseñar y llevar adelante prácticas docentes que atiendan y tengan en cuenta el abanico de circuitos sociales y culturales por los que transcurren los/as estudiantes. En este sentido, el trabajo del equipo con los equipos de cátedra sobre el perfil de ingresantes, se visualiza como fundamental para promover estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las características de los/as estudiantes reales.

LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN CON EL INGRESO

En línea con lo escrito, y en el marco de la política institucional de la Facultad de Trabajo Social en cuanto a las estrategias de ingreso, distinguimos:

a. Acciones previas al curso de ingreso, que denominamos “de vinculación con estudiantes secundarios/as y posibles ingresantes”.

Estas acciones se pautan con los siguientes objetivos: promover la inclusión de estudiantes secundarios/as en el nivel universitario a través del acercamiento con la Facultad de Trabajo Social y el manejo de información institucional; difundir y hacer conocer la carrera de Trabajo Social de la UNLP entre estudiantes de secundaria próximos a terminar estudios de ese nivel y favorecer procesos posteriores de afiliación institucional e intelectual de futuros/as estudiantes.

Se suman articulaciones con los colegios de la universidad y con el Programa “Vivo la Universidad” de la UNLP.

Como parte de estas estrategias, el equipo participa además de diferentes espacios de difusión, como la Expo Universidad y la Expo Educativa de Ensenada.

Otro tópico son las actividades que anticipan el curso introductorio y se vinculan con su diseño. En este marco se actualiza cada año el “Cuadernillo de estrategias de trabajo intelectual en la universidad”.

El blog del ingresante es un recurso sumamente valioso en el sentido de la inclusión educativa porque permite el diálogo virtual entre estudiantes y docentes del equipo y de la

Facultad tanto antes, como durante y después del curso introductorio. Desde el equipo, el blog se utiliza como recurso virtual para comunicar todas las actividades que involucran a los/as estudiantes ingresantes, información sobre el curso de ingreso y la carrera, etc.

b. Acciones durante el curso introductorio.

En este período, corto pero muy significativo e intenso en términos de procesos de adscripción a la universidad, el equipo colabora en la coordinación del curso, atiende situaciones referidas a pautas para la construcción del oficio de estudiante, asesora en aspectos pedagógicos al equipo docente del curso, administra la encuesta a ingresantes.

La orientación a estudiantes en general que así lo requieren, se realiza en forma virtual (blog del ingresante, vía e- mail) y presencial (entrevistas, encuentros periódicos).

En relación a estudiantes en situación de discapacidad, a partir de información obtenida mediante el CESPI se toma conocimiento sobre los apoyos que puede llegar a necesitar un/a estudiante, es decir, todo lo que pueda llegar a requerir para garantizar el acceso a estudiar, por ejemplo, material digitalizado y/o acompañamiento y orientación al inscribirse a la carrera o posteriormente, junto al asesoramiento simultáneo a los equipos docentes en relación a la accesibilidad, forman parte de las estrategias del equipo que atraviesan los distintos momentos, hasta la *afiliación* (Coulon, 2005) de los/as ingresantes al medio universitario.

c. Acciones posteriores al curso de ingreso.

Las diferentes líneas de trabajo tendientes a promover la inclusión educativa de los/as ingresantes, en articulación con los equipos de cátedra de primer año, se refieren a múltiples aspectos del asesoramiento sobre: el perfil de ingresantes, las evaluaciones, el desgranamiento, la implementación de las materias cuatrimestrales en el nuevo plan de estudios.

Las actividades de acompañamiento pedagógico asumen dos modalidades: actividades dirigidas a la totalidad de los/as ingresantes de primer año y tutorías grupales.

Las primeras se llevan a cabo en articulación con las materias de 1º año, en espacios de clases y coordinadas con los equipos docentes de las asignaturas; se constituyen en una modalidad de orientación pedagógica universal. En estas actividades se abordan algunos temas de interés general de la/os nueva/os estudiantes, como sugerencias para preparar exámenes parciales, finales y libres; recomendaciones para preparar una exposición oral; formación en ciudadanía digital y alfabetización tecnológica, pautas para referenciar bibliografía, etc.

Las tutorías grupales, en cambio, se realizan en grupos reducidos y están a cargo de tutores-as formados-as para esta tarea. Se trabajan distintos temas relacionados con el aprendizaje en la universidad, como métodos y técnicas de estudio, modalidades de expresión oral y escrita en la universidad, hábitos de estudio, organización de los tiempos cotidianos, preparación de exámenes parciales y finales, conocimiento de recursos institucionales (biblioteca, gabinete de informática, etc.). Estas actividades complementan y no sustituyen la enseñanza que llevan adelante los equipos de cátedra, se conciben más bien como estrategias del “mientras tanto”.

Por supuesto, la clasificación anterior es una presentación esquemática, en las experiencias de trabajo emerge la complejidad y el atravesamiento necesario de los procesos involucrados en el ingreso universitario y las estrategias que se disponen en relación con él.

REFLEXIONES FINALES

El ingreso y la permanencia son una línea de trabajo político-académica de muchas unidades académicas y universidades de nuestro país. En este trabajo presentamos la experiencia de la puesta en acto de las *estrategias de ingreso* en sus distintos momentos: previo, durante y finalizado el curso introductorio a la carrera de la Facultad de Trabajo Social.

Resulta crucial sostener el ingreso a la Universidad irrestricto y público, pero entendemos que se necesita de la decisión política y el compromiso activo de todos los actores de la comunidad educativa universitaria para trabajar en los primeros años de las carreras en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes. En este sentido, Carli (2014: 16) señala la importancia de poner en juego mediaciones institucionales para que las experiencias disímiles de los/as estudiantes ingresantes se mixturen con otras, propicien nuevos tipos de intercambios sociales y culturales y desafíen a la enseñanza universitaria en pos de trabajar política y académicamente con las diferencias culturales y las desigualdades sociales de la población estudiantil.

Consideramos que la conceptualización acerca de la inclusión universitaria está en disputa, algunos elementos e interrogantes, que consideramos necesarios de colocar, son: ¿A quiénes incluir? ¿Cómo y para qué incluir? (D´ Emilio, 2010). Es preciso resignificar la concepción de los sujetos destinatarios de la educación universitaria, los recursos y estrategias institucionales y los propósitos de esa inclusión; teniendo como norte no sólo el ingreso y la permanencia, sino también los logros de aprendizaje y la culminación de los estudios universitarios.

Por último, pensamos que las políticas y acciones en dirección a la inclusión universitaria insuficiente deben superar las necesarias pero manifiestamente ayudas económicas y los programas de asistencia tutorial o de nivelación en el ingreso. Los asuntos de la inclusión estudiantil y del derecho a la educación superior universitaria deben situar en un primer nivel de análisis e intervención las condiciones en que se realizan las prácticas docentes, esto es, partir de la premisa de que la mejor política de inclusión es aquella que garantiza las mejores condiciones para la mejor enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Carli, S. (2013) *Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes*. En *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, N° 1 IEC- CONADU

Casco, M. (2007) *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Tandil.

Causa, M, Amilibia, I. (2013) *La asesoría pedagógica. Notas sobre la experiencia de trabajo en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP*. En: *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Departamento de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP.

Causa, M. Elverdln, F. Molina, C y Sala, D (2014) *Avances de la coordinación e implementación del dispositivo tutorial en la Facultad de Trabajo Social- UNLP*. Ponencia presentada en 2° Encuentro Nacional de Orientación Universitaria "Desafíos permanentes. Otras miradas en contextos actuales". UNR. Rosario, 24 y 25 de octubre.

Chiroleau, A (1998) *Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias*. En *Pensamiento Universitario*. Año 6, N° 7.

Consejo Interuniversitario Nacional (2011) *Acuerdo plenario N° 794/11. Declaración Hacia un Sistema Nacional de Tutorías para la Educación Superior de las Instituciones Universitarias Públicas*. Catamarca.

Coulon, A. (2005) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: Economica-Antropos.

D Emilio, A. L. (2010). *Tres aspectos de la inclusión: a quién, en qué y cómo*. En *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafío de la inclusión de los adolescentes*. Unicef

Equipo pedagógico (2011). Proyecto de Tutorías. FTS. UNLP.

D Emilio, A. L. (2015) Informe sobre encuesta a ingresantes 2015. Perspectiva comparada respecto a ingresantes 2011, 2012, 2013 y 2014. FTS. UNLP.

D Emilio, A. L. (2015) Cuadernillo de Estrategias de Trabajo Intelectual en la Universidad. FTS. UNLP.

Ezcurra, A. M. (2011) Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N (comp.). (2011) Políticas y Prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc.

Facultad de Trabajo Social (2009) Programa Institucional del Ingreso. UNLP

García de Fanelli, A.M (2005) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado el 9/8/14 de www.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_s_fanelli_articulo.pdf

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995)

López, M; Montenegro, E. y Condenanza, L. (2011) Acceso y permanencia en la Universidad Pública: los casos de Argentina y Brasil. Ponencia presentada en el XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Florianópolis.

Quiles, C. y Cha, R. (2012) Abandono y permanencia en la Universidad de La Plata. Avances de investigación. Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. UBA

Sigal, V. (1993) "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?" En Desarrollo Económico N° 33, Vol 133

Tedesco, J.C. (1985) Reflexiones sobre la Universidad Argentina. En Punto de vista. Año VII, N° 24. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2000) "Culturas juveniles y cultura escolar". Bs. As: IIPE-UNESCO

Vélez, G. (2005) Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. "Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria". Universidad Nacional de Río Cuarto.

Acciones para lograr la retención estudiantil

- ❖ **NELIDA COSCARELLI** | coscarelli@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **SERGIO SEARA** | seara@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **MERCEDES MEDINA** | medina@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **GUSTAVO PAPEL** | papel@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **FERNANDA SAPORITTI** | saporitto@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **SEBASTIÁN TISSONE** | tissone@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **LETICIA RUEDA** | rueda@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **LUIS MARTIN CANTARINI** | cantarini@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **LEANDRO TOMAS** | tomas@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **JOSÉ VERA ITURRIAGA** | veraiturriaga@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **SILVINA LOZANO** | lozano@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **CLAUDIA JOTKO** | jotko@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **MELINA BANDER** | bander@folp.unlp.edu.ar

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La población estudiantil conforma un grupo heterogéneo, con diferentes características culturales, sociales y económicas, y variadas expectativas y diversas necesidades, que pueden afectar su formación profesional, como así también el logro de sus objetivos y metas. Al ingresar un alumno a la universidad, su vida, es objeto de una gran transformación cosa que puede facilitar, o bien perjudicar su proceso de integración desde el punto de vista académico y social.

La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado distintos estudios sobre el desempeño y los resultados académicos de los estudiantes durante sus trayectorias de formación. Dichas investigaciones ponen de manifiesto que los procesos de

rezago y deserción son multicausales, con fuerte incidencia de variables y dimensiones sociales, culturales y económicas.

Objetivo: El objetivo de este trabajo es presentar las acciones implementadas para favorecer el ingreso y permanencia en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Además se presentan los resultados de un análisis sobre la duración real de la carrera, índices de deserción y eficiencia terminal, a partir de la implementación de dichas estrategias, realizado en 10 cohortes de ingresantes a la FOLP (1997 a 2006).

DESARROLLO

Se cuenta con diversas instancias destinadas al seguimiento académico y apoyo de los estudiantes, los mismos se han ido configurando a lo largo del proceso de implementación del Plan de Estudios vigente, atendiendo a las necesidades de contención de los estudiantes en sus trayectorias de formación.

Entre ellas se encuentran:

1. Programa de Tutorías y Orientación Académica de la FOLP:

Implementada a partir del año 1996 como propuesta institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la eficiencia terminal y el índice de titulación.

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación integral, a través de acciones personalizadas o grupales. La tutoría es una acción complementaria a la tarea docente, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicos, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales. Los tutores son Profesores Titulares, Asociados o Adjuntos que desarrollan una actividad de seguimiento y apoyo a los estudiantes. Los distintos Profesores Tutores tienen a su cargo el seguimiento de 20 estudiantes.

Son objetivos generales del Programa:

- Incorporar el sistema de tutoría universitaria como una estrategia permanente que ayude a disminuir el impacto del fenómeno de deserción y desgranamiento de alumnos.

- Revalorizar el vínculo personal y el aprendizaje en grupo como instancia válida para mejorar el rendimiento en el nivel universitario.
- Motivar, estimular y orientar al alumno para que realice sus tareas.
- Atender a los alumnos en aquellos problemas personales, (o derivar la problemática a especialistas) que puedan tener incidencia en la marcha de sus estudios.
- Aclarar las dudas de tipo académico derivadas del estudio en las distintas áreas del conocimiento.
- Informar y orientar al alumno con vistas a su promoción escolar, profesional, humana.

En el marco de sus tareas de seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes los Tutores realizan el análisis de información actualizada sobre el desempeño académico de los alumnos a su cargo, y colaboran en la planificación de sus actividades académicas (cursos obligatorios y complementarios, exámenes, actividades extracurriculares, entre otros).

En el caso de aquellos estudiantes que manifiestan problemas en los procesos de aprendizaje, los que obstaculizan su avance en la trayectoria de la carrera, los Tutores orientan a los estudiantes en la realización de cursos y talleres de apoyo, tales como estrategias de estudio o comprensión de textos. En ocasiones las dificultades de los estudiantes se vinculan a variables externas al proceso de aprendizaje de los , tales como condiciones sociales, económicas y culturales, ante las cuales, los Tutores favorecen el acceso a los servicios o equipos institucionales más pertinentes, tales como: Área de Orientación Vocacional de la UNLP; Dirección de Bienestar Estudiantil; Dirección de Salud, entre otros. Ante un alumno con dificultades más serias que requieran un tratamiento profesional especializado en el área psicológica o psicopedagógica, realizará la sugerencia al mismo de concurrir a los ámbitos de la Universidad que prestan tal servicio.

2. Programa de Seguimiento de alumnos y graduados:

La Facultad de Odontología cuenta con un Programa institucional que ha venido desarrollando estrategias de estudio y seguimiento de la situación de los alumnos y egresados desde diferentes dimensiones, y en distintas etapas y proyectos.

En ese marco el seguimiento de egresados junto a otras líneas de investigación retroalimentan la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones, dentro de una congruencia regional y nacional.

En el marco de este Programa se realizaron los siguientes proyectos:

- “Diseño Experimental para Evaluación y Seguimiento de los Egresados” define el objetivo general de probar un modelo factible para la evaluación y seguimiento de los egresados universitarios.
- *“Itinerarios en el Mercado Laboral y el entorno productivo”* desarrolló como objetivo general, el análisis del ejercicio profesional de los egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata
- “Evaluación y Seguimiento de los egresados de la FOLP”. El Objetivo general del mismo es el de indagar la relación entre la representaciones que sobre su formación profesional tienen los graduados recientes y la inserción laboral lograda.

En el marco de este programa, con respecto al seguimiento de los alumnos se realizaron los siguientes proyectos:

- “Análisis de la graduación, deserción y permanencia según el rendimiento de los estudiantes”, se encuadra en la línea de trabajo vinculada al seguimiento de alumnos y a los estudios de deserción. Las tasas de deserción, graduación y permanencia asociadas al rendimiento estudiantil actúan como indicadores de la eficacia del sistema en las IES.

Otra línea de estudio desarrollada en el marco de este Programa, es el que rastrea la dimensión de las estrategias del aprendizaje de los alumnos a través de los siguientes proyectos:

- “Análisis Exploratorio de Estrategias y Enfoques de Aprendizaje” tuvo como objetivo indagar como aprenden los alumnos de Odontología e identificar sus motivaciones, estrategias y metas académicas.
- “Análisis de los Estilos de Aprendizaje en la FOLP” basado en la hipótesis de que los alumnos aprenden en forma más efectiva cuando se les enseña de acuerdo a sus estilos predominantes de aprendizaje. Las conclusiones generales obtenidas a partir del Programa significaron aportes fundamentales al mejoramiento curricular en diversas dimensiones.
- Curso de Introducción a la Odontología

Este curso conforma la primera asignatura de la carrera, surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del nivel medio al superior. Dicha estrategia es una estrategia institucional no eliminatoria, de nivelación y orientación a los estudiantes, que se propone como objetivos institucionales:

- Contar con un espacio de formación general previa a la inserción de los alumnos ingresantes en el sistema universitario que contribuya a optimizar su posterior desempeño en el mismo.
- Ofrecer a los alumnos ingresantes un panorama general del campo de la Odontología y de la profesión Odontológica que les permita conocer y valorar las problemáticas inherentes al ámbito en el que se inserta.

Este curso se organiza en 3 módulos que son: módulo biológico, módulo pedagógico y de competencia en idioma inglés y módulo de destreza manual.

De este modo, el Curso de Introducción a la Odontología se propone como objetivos referidos a los alumnos ingresantes:

- Proveer al estudiante la instrumentación teórico - práctica que le permita encarar su propio proceso de aprendizaje en forma reflexiva, crítica, creativa y autónoma a través del dominio de diferentes momentos y manejo técnico de fuentes de información, elaboración, y organización de la misma y su posterior expresión, tanto en forma teórica (oral o escrita) como práctica.
- Afianzar los conocimientos biopsicosociales y culturales que lo capaciten para la iniciación del siguiente ciclo de formación.
- Desarrollar habilidades manuales.

El desarrollo del Curso Introductorio, conjuntamente con el Programa de Tutorías de Seguimiento y Orientación Académica, constituyen dos estrategias institucionales que han impactado fuertemente en la contención de los estudiantes en su trayectoria académica y han contribuido, por ejemplo, al acortamiento de la duración de carrera y el mejoramiento en el desempeño académico de los estudiantes.

Además otras medidas implementadas tendientes a favorecer la inserción y permanencia de los estudiantes son:

- Incremento de la planta y dedicaciones docentes

En los últimos años el incremento de la planta y dedicaciones docentes ha favorecido la relación docente alumno, permitiendo constituir pequeños grupos de trabajo que posibiliten una mejor comunicación, un diálogo permanente y una enseñanza personalizada, lo que da lugar a la utilización de técnicas de enseñanza que posibiliten el análisis, la reflexión, problematización, discusión, observación objetiva, razonamiento crítico y el desarrollo de la personalidad del estudiante.

- Gabinete de Apoyo Docente dependiente de la Secretaría Académica de la FOLP. El mismo está integrado por profesionales con formación en el campo pedagógico que participan activamente en las acciones de seguimiento y apoyo desarrolladas en el marco del Programa de Tutorías, así como las actividades de diagnóstico y formación en estrategia de trabajo intelectual (comprensión y producción de textos, técnicas de estudio). Al mismo tiempo, el gabinete desarrolla acciones que repercuten, de modo indirecto, en la contención de los estudiantes. Entre otras, es posible mencionar: asesoramiento pedagógico a las asignaturas; cursos de Formación Docente destinados a ayudantes alumnos, seminarios de posgrado de capacitación pedagógica y actividades de asesoramiento a solicitud de los equipos docentes.

- Horario de clases:

Se cuenta con un amplio horario de cursada en las diferentes asignaturas, que son de lunes a viernes de 8 a 23 hs dividido en 5 turnos de 3 hs cada uno, y los sábados de 8 a 17 hs dividido en 3 turnos de 3 hs cada uno, lo que le permite al estudiante optar por el más conveniente según sus actividades.

RESULTADOS

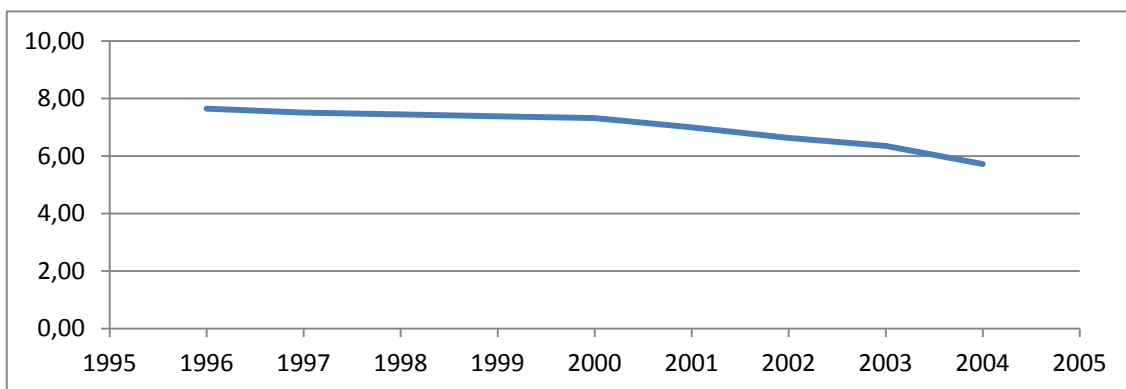
En el marco de un programa de evaluación y seguimiento de estudiantes y egresados de dicha unidad académica, este trabajo presenta resultados sobre la duración real de la carrera, índices de deserción y eficiencia terminal a partir de la implementación de estas estrategias destinadas a favorecer el ingreso y la permanencia.

El universo objeto de estudio está representado por 10 cohortes de ingresantes a la FOLP, cohorte 1997 a 2006. Es una investigación de tipo observacional, longitudinal, descriptiva. La información fue obtenida de la Oficina de Registro y Control Académico de Alumnos.

Es de destacar como un indicador de impacto de las políticas de contención y graduación la duración de la carrera. En este sentido la duración teórica de la carrera es de 5 años y de 5.657 hs.

A continuación se presentan los datos de duración real de la carrera en las cohortes mencionadas.

Duración real de la carrera Gráfico N° 1 (Fuente: elaboración propia)



Promedio de duración real de carrera por cohorte de ingresantes - TABLA 1

Año de Ingreso	Corresponde egreso	Duración de la carrera
1997	2001	7,65
1998	2002	7,51
1999	2003	7,45
2000	2004	7,38
2001	2005	7,32
2002	2006	7
2003	2007	6,63
2004	2008	6,35
2005	2009	5,72
2006	2010	5,70

Los datos presentados en el Gráfico 1 y en la Tabla 1 permiten observar una tendencia decreciente en el promedio de duración real de los estudios, siendo significativo que la

duración consignada para la cohorte 2005, de 5,72 y para la cohorte 2006, de 5,70 es inferior al promedio general de todas las cohortes analizadas.

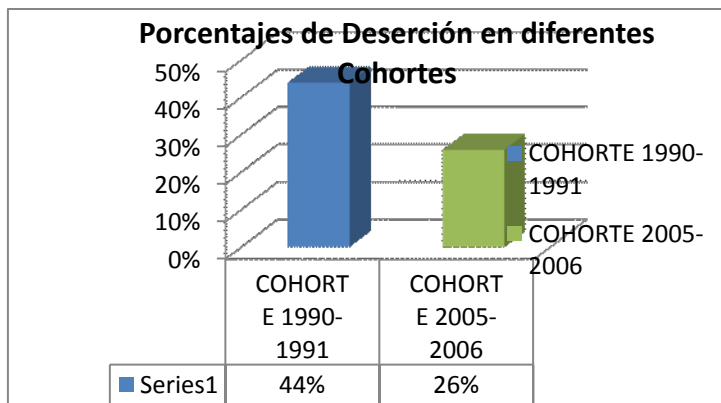
Es importante también destacar que desde el análisis de los datos de graduación por cohorte se evidencia que entre un 15% y un 20% de los estudiantes se gradúan en el tiempo teórico de duración de la carrera, estando el pico más elevado de egreso en los dos años subsiguientes. En el grupo que egresan el año inmediatamente posterior a la duración teórica, se incluyen casos de estudiantes que solo adeudaban exámenes finales. Al mismo tiempo, comparativamente al interior de la UNLP la duración real promedio de los estudios es significativamente menor al promedio general de la UNLP que se aproxima a los 9 años.

También como indicadores del impacto institucional es importante destacar los estudios realizados en la FOLP con respecto a la deserción en diferentes cohortes, los cuales evidenciaron: (Gráfico 3)

Cohortes (1990 y 1991) la eficiencia en la retención era del 56.0%, es decir, estudiantes que finalizaban su Plan de Estudios y el 44% representaba a los desertores. La principal causa de deserción obedeció a motivos académicos con un 48.0%.

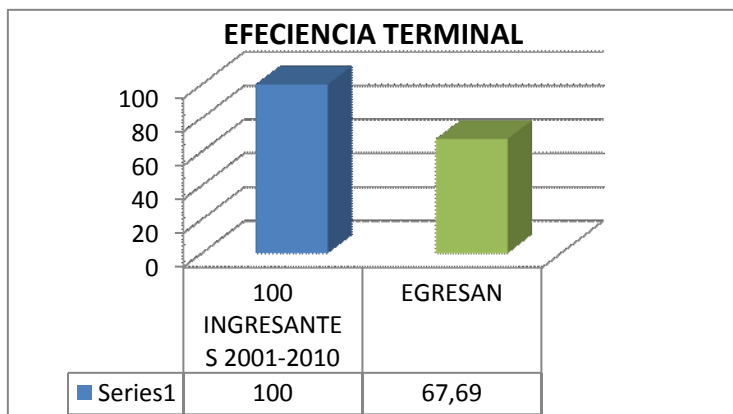
Cohortes (2005 y 2006) últimas cohortes analizadas, luego de la implementación de las estrategias de inclusión y retención se evidenciaron una disminución del porcentaje de deserción al 26 % y la principal causa continuó siendo académica.

Gráfico N° 3 (Fuente: elaboración propia)



Otro indicador interesante es la eficiencia terminal, es decir la cantidad de egresados por cada 100 ingresantes que entre 2001 y 2010 fue en promedio de 67,69 resultando la segunda Unidad Académica de la UNLP (después de Ciencias Médicas 83,41).

Gráfico N° 4 (Fuente: elaboración propia)



CONCLUSIÓN

El análisis realizado permite concluir que la diferencia entre duración teórica y real de los estudios no es significativa, manifestándose una tendencia decreciente en la duración de la carrera, también se evidencia una disminución en los porcentajes de deserción. Esto puede vincularse con el impacto de las múltiples estrategias institucionales tendientes a apoyar y orientar la trayectoria de los estudiantes. Por otra parte la institución cuenta con sistemas de información universitaria respecto de Alumnos a través del programa SIU Guaraní y del cubo de procesamiento estadístico que permite acceder a análisis transversales y longitudinales del desempeño académico de los estudiantes lo que posibilita realizar lecturas y cortes de análisis estadístico, aportando a la gestión y a los distintos programas institucionales en desarrollo indicadores permanentes de desempeño y permanencia. Se cuenta de esta manera con mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento estudiantil lo cual ha permitido la identificación de situaciones que requirieron estrategias de mejoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

Almeyda, O. (2002). *Tutoría y la Orientación Educativa*. Perú. Ed. M.A.S.

Álvarez Pérez P., (2012). *Tutoría universitaria inclusiva: Guía de "buenas prácticas"*. Madrid. España. Ed. Narcea.

Aparicio, M., (2012) *La Deserción Universitaria como Parámetro de Calidad y su relación con factores Psicosociales*. Rev. Diálogo Canoas N 20.

Castaño, E., Gallón, S, Gómez, K. y Vásquez, J., (2007). "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia", *Lecturas de Economía*, 65.

Díaz Peralta, C. (2008) *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2. 2008.

García, A.; Navarrete, M., (2005) "Estrategias para mejorar la calidad educativa, con énfasis en la retención y eficiencia terminal", *Universidad Autónoma de Hidalgo*. Ponencia presentada en el "Encuentro internacional sobre deserción en educación superior: experiencias significativas. Bogotá.

Rodríguez Núñez, L.; et al (2011) *Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria*. "Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 33, (mayo-agosto de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>].

Vásquez, C., et al. (2007). *La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia*. [En línea]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37. Recuperado en febrero de 2011.

Vásquez, R. (2003). *Deserción en educación a distancia en educación superior*. Universidad de Guadalajara. [En línea] Recuperado en febrero de 2010. Disponible en: http://www.virtualeduca.org/encuentros/miami2003/es/actas/11/11_22.pdf.

Vélez White, C. et al (2008) *Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y Tratamiento*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.

Vélez, A.; López Jiménez. (2004) *Estrategias para vencer la Deserción Universitaria*. Educación y Educadores, año/vol. 007. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.

El ingreso a la carrera de Bibliotecología de la UNLP: Trayec-torias estudiantiles, imaginarios y realidades

- ❖ **MARCELA FUSHIMI** | mfushimi@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **MARINA BORRELL** | mborrell@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **GABRIELA PURVIS** | gpurvis@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **FELIPE QUINTEROS** | f.quinteros23@gmail.com
- ❖ **M. DEL ROSARIO SCHROH** | mdelrosario88@gmail.com
- ❖ **AYELÉN DORTA** | ayelendorta@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La preocupación por aumentar y sostener la matrícula de alumnos ingresantes a las carreras que ofrece el Departamento de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (en lo sucesivo, FaHCE-UNLP) llevó al diseño e implementación de diversas estrategias por parte de la comunidad de alumnos, graduados y docentes de la carrera.

Una de ellas fue la formación de una Comisión interclaustró de difusión de la carrera que comenzó a pensar, diseñar y llevar a cabo una serie de actividades concretas de promoción en ámbitos diversos.

La segunda fue la propuesta de implementar un curso introductorio a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información, que se presentó y puso en práctica por primera vez en el ingreso 2015, ya que anteriormente en el Departamento de Bibliotecología sólo se realizaba una charla informativa con los ingresantes en la semana anterior al inicio del ciclo lectivo.

Las acciones implementadas desde ese momento, que han estado en consonancia con las estrategias de ingreso desarrolladas por los Departamentos Docentes y la Secretaría Académica de la FaHCE-UNLP, han resultado una experiencia valiosa y necesaria, que fue valorada positivamente tanto por los ingresantes 2015 como por los que acaban de asistir al curso en 2016. En este breve relato damos cuenta de una experiencia nueva en nuestra carrera, sus motivaciones y desarrollo, los resultados obtenidos y las reflexiones que nos surgen a partir de aquí.

DIFUSIÓN DE LA CARRERA

Con la idea de aumentar y diversificar las acciones de promoción de la carrera, se creó a mediados de 2014 en el ámbito del Departamento de Bibliotecología una comisión interclaustrales integrada por profesores, graduados y alumnos¹⁴² que tuvo a su cargo el diseño de diversas estrategias de difusión de las carreras, entre las cuales podemos mencionar la renovación de la folletería informativa existente, el aggiornamiento de la imagen institucional del Departamento, el uso de las redes sociales a partir de la creación y mantenimiento de páginas y perfiles en Facebook y Twitter¹⁴³, la organización de charlas a estudiantes secundarios que visitaron la FaHCE en el marco de programas de difusión especiales¹⁴⁴, y la presencia activa y permanente de docentes, alumnos y graduados de la carrera en el stand que la FaHCE tiene en la Expo-Universidad.

142 Entre otros, participaron los graduados Carolina Unzurrunzaga, Israel Jorquera, Carolina Monti junto con la Directora del Departamento, Dra. Sandra Miguel

143 La página de facebook se llama “Bibliotecología y ciencia de la información” y cuenta con casi 3000 seguidores (información chequeada al 13-3-2016)

144 Como por ejemplo, el Programa de pasantías del Liceo Víctor Mercante, mediante el cual alumnos del colegio pueden elegir hacer una pasantía en una carrera de su interés, o bien las Jornadas “Estudiá en Humanidades”, mediante la cual se invita a escuelas secundarias de la zona a que visiten la FaHCE para conocer su oferta académica.



Fig. 1: Uno de los folletos de difusión elaborados por la Comisión de Difusión

Las acciones desarrolladas por la Comisión de difusión durante 2014 y 2015 fueron efectivas para lograr aumentar el conocimiento de las carreras de Bibliotecología, tanto dentro de la propia Facultad como en el resto de la Universidad y en el público en general, tal como se observará en el apartado de resultados alcanzados.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DEL CURSO DE INGRESO

En un diagnóstico inicial observábamos que los ingresantes llegaban con un importante grado de desconocimiento de la carrera, de su plan de estudios y organización, de su nivel de exigencia, y en particular de las posibilidades y proyecciones laborales que ofrecía cada uno de los títulos, limitándose su imaginario al trabajo en bibliotecas. Este desconocimiento contribuía a la formación de una imagen de la carrera, del profesional_bibliotecario y de su perfil, así como de la vida universitaria, que en líneas generales no se condecía con la realidad, lo cual generaba expectativas equivocadas o bien profundas decepciones.

Por otra parte y tal como sucede en el ingreso al resto de las carreras de la Universidad, en muchos casos se siguen observando dificultades propias del paso de nivel de la educación

secundaria a la superior relacionadas fundamentalmente con los hábitos de estudio, lectura y comprensión de textos académicos, así como de escritura y redacción.

Por estos motivos, si bien el curso de ingreso no pretendía ni podría resolver tales cuestiones con un mes de cursada, nos propusimos un primer acercamiento y toma de conciencia al respecto que consideramos fundamental, tanto para los futuros alumnos como para los docentes, a fin de adaptar las prácticas y planificar acciones hacia el interior de las cursadas de los primeros años en función de superar gradualmente estas falencias.

El curso se propuso entonces como una instancia de acompañamiento institucional y básicamente informativa, tanto de las particularidades de la carrera como de la vida universitaria y las prácticas académicas, incluyendo las facilidades y estrategias de contención disponibles en la UNLP. De este modo el curso puede inscribirse como parte de una estrategia mayor en el acompañamiento a los estudiantes en su primer año en las carreras de la FaHCE, siguiendo la propuesta de “mejorar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en las distintas carreras” (Secretaría Académica. Área de Estadística Educativa, 2015), y hace foco en el inicio de estas trayectorias.

CARACTERÍSTICAS DEL CURSO DE INGRESO

El curso se estructuró alrededor de tres ejes:

- El primero orientado a brindar información general y específica sobre la dinámica de la vida universitaria en la FaHCE-UNLP y los programas institucionales de ayuda y contención para estudiantes;
- El segundo destinado a ofrecer un panorama introductorio de la disciplina mediante el conocimiento de los planes de estudios de la carrera, los recorridos curriculares y sus contenidos puntuales, el perfil profesional del bibliotecario y sus diversos ámbitos de acción, las líneas de investigación vigentes, entre otros aspectos;
- Y el tercero, pensado como un espacio de reflexión sobre los modos y hábitos de estudio, las prácticas de lectura, análisis y reconocimiento de textos y vocabulario académico mediante el uso de documentos específicos de la disciplina bibliotecológica.

Inicialmente se formó una comisión de trabajo con los docentes de la carrera que se manifestaron interesados en esta iniciativa, quienes junto con la Directora del Departamento armaron la propuesta inicial. Para la primera instancia de dictado del curso a inicios de 2015 se conformó un equipo docente integrado por una coordinadora y dos profesores a cargo de las comisiones, mientras que en la segunda instancia de 2016 se sumaron al equipo tres colaboradores alumnos.

Por la cantidad de aspirantes registrados se decidió abrir dos comisiones en dos bandas horarias distintas (mañana y tarde), y repartir los contenidos programados de modo tal que los alumnos no tuvieran que concurrir todos los días a la Facultad. En total el curso tuvo una duración de 24 horas reloj en 2015 y 28 horas en 2016, distribuidas a lo largo de las últimas tres semanas del mes de febrero.

Asimismo, como parte de las estrategias de acompañamiento y contención, se decidió crear una cuenta de correo electrónico específica para el ingreso (ingresobiblio@fahce.unlp.edu.ar) desde la cual se comenzó el envío periódico de información a los aspirantes, cuyos mails son provistos por la Dirección de Enseñanza una vez finalizada la inscripción a la FaHCE. De esta forma, se logró mantener un contacto fluido para enviar avisos y recordatorios de las fechas de inicio del curso de ingreso, sobre la inscripción a las cursadas del primer cuatrimestre y demás información de interés para los aspirantes.

CONTENIDOS, METODOLOGÍA DE TRABAJO Y ACTIVIDADES

El curso de ingreso se pensó con modalidad de taller, con actividades de lectura, discusión y escritura, tanto de carácter individual como grupal, a fin de generar instancias de reflexión y conceptualización en torno a los temas desarrollados. El trabajo en grupo fue clave para fomentar el intercambio y los primeros lazos entre los alumnos.

Como eje estructurador se habilitó un espacio para el curso en el Campus virtual de la FaHCE, al que tanto los alumnos como el equipo docente tenían acceso. Usando el formato de un bloque por clase, se incluyeron allí todos los contenidos, actividades y bibliografía a utilizar, de modo tal que sirviera como guía de las actividades a desarrollar y a la vez permitiera que los alumnos que no podían asistir, igualmente pudieran realizar las actividades a distancia. Asimismo, las clases tuvieron lugar en un aula informática con computadoras y acceso a internet. El primer día del curso se destinó un espacio de tiempo para las explicaciones de registro y uso de la plataforma por parte de los alumnos.

Dentro de la plataforma se utilizaron foros, para la presentación individual de cada alumno y para el comentario de los textos leídos. Se propusieron actividades de producción de textos breves en relación a la definición de la disciplina, la imagen social del bibliotecario y a las posibles tareas que realizan los bibliotecarios; las entregas de estos textos se realizaron a través del campus para fomentar en los alumnos el uso de la plataforma.

Durante el curso se realizaron recorridos y visitas de reconocimiento a distintos sectores del predio de la FaHCE y de sus edificios para lograr la identificación de las áreas y oficinas que utilizarán los ingresantes con más frecuencia una vez iniciada la vida académica.

También se programaron reuniones con los integrantes de los tres claustros del Departamento de Bibliotecología, quienes comentaron los proyectos de investigación vigentes y las líneas de trabajo que ofrece cada uno; el funcionamiento y utilidad de la Junta Asesora Departamental; y las actividades de extensión realizadas por docentes y alumnos como una forma de devolverle a la comunidad los saberes adquiridos en las aulas.

Otras propuestas presentadas a los alumnos fueron charlas, talleres y actividades institucionales programadas por la FaHCE para todos los ingresantes, como la visita a la Biblioteca de la FaHCE, que en el caso de Bibliotecología se solicitó una especial que incluyera los espacios de trabajo para ofrecerle a los alumnos una visión más amplia de la futura profesión; la charla de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles donde les informaron de las actividades y tareas que realiza la Secretaría y mencionaron los beneficios que ofrece tanto la Facultad como la Universidad para sus alumnos (comedor universitario, becas y asistencia sanitaria entre otros) y por último el taller de la Comisión de memoria, recuerdo y compromiso de la FaHCE, que ofrece una recorrida por el predio del ex BIM3 donde se encuentra actualmente la Facultad, poniendo en conocimiento de los alumnos los hechos ocurridos en ese lugar y rescatando la memoria para los futuros alumnos.

Finalmente, resta mencionar que tanto el primer día como el último del curso se solicitó a los alumnos que respondieran dos encuestas¹⁴⁵: una inicial que incluía preguntas sobre los estudios previos realizados y el nivel alcanzado, el conocimiento de la carrera y los motivos para inscribirse, sus hábitos de estudio, actividad laboral actual y conocimiento y empleo de

145 Ambas encuestas se respondían mediante un formulario web, el enlace a la encuesta inicial es: <https://docs.google.com/forms/d/1ih0EbrV7bp9zop6QT5SIWMS7Db3NNPLBCJ2atSCi66o/viewform> y a la encuesta final: <https://docs.google.com/forms/d/1GT5GCYNEE0OihvbpNw5qBOH7RdqwIyPK8IagyLO8BTo/viewform> (versiones 2016)

herramientas informáticas, cuyas respuestas nos permitieron elaborar un perfil de los ingresantes. Y una encuesta final que indagó sobre las opiniones del curso de ingreso, cantidad y calidad de las actividades propuestas, uso del campus virtual, desempeño de los colaboradores alumnos, aspectos que le resultaron más interesantes del curso y en cuales se debería mejorar. Esta encuesta final resultó un insumo muy importante para los docentes del curso de ingreso ya que nos permite conocer cuáles son los temas o actividades que resultaron más complejos o poco interesantes para los alumnos y así mejorar en los sucesivos cursos.

LOS COLABORADORES ALUMNOS

Si bien la figura del colaborador alumno no es novedosa en la Facultad, sí lo es para la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información (BCI), que hasta 2015 no había tenido curso de ingreso y recién en 2016 los incorpora con el fin de enriquecer esa experiencia. La convocatoria tuvo como objetivo involucrar a los alumnos avanzados de la carrera en el curso de ingreso con objetivos claros y explícitos: funcionar de intermediarios entre el ingresante y el cuerpo docente, agregar opiniones a los debates o generar nuevos a partir de su propia mirada, instar a los ingresantes a participar, aportar su experiencia tanto en la carrera como en la vida universitaria y extender su ayuda a los docentes en su tarea académica y a los ingresantes a adaptarse al nuevo ámbito.

La experiencia general de los colaboradores alumnos fue positiva. Impulsados tanto por razones individuales como colectivas, los integrantes sintieron realizados sus objetivos aportando sus ideas, vivencias y formas de pensar en los momentos que consideraron apropiados, articulando con el cuerpo docente para enriquecer las discusiones en las que los ingresantes participaron, muchas veces, ayudados por éstas intervenciones. También se logró establecer un vínculo positivo con los ingresantes, quienes encontraron en los colaboradores una figura en la cual apoyarse para generar imaginarios futuros de su vida como estudiantes de BCI.

RESULTADOS ALCANZADOS: CARACTERIZACIÓN DE LOS INGRESANTES 2015-2016: TRAYECTORIAS PREVIAS E IMAGINARIOS

En el ingreso 2015 hubo un total de 48 inscriptos, en tanto que para el 2016 los aspirantes fueron 59. En términos de género, en el período 2015, 38 aspirantes eran mujeres y 14 varones; mientras que en el 2016 de los 59 ingresantes, 48 fueron mujeres y 11 hombres.

Aquí ya puede observarse un predominio del sexo femenino en ambos años de ingreso, reflejo quizás de la visión tradicional de la sociedad sobre la carrera, no obstante sin desestimar la presencia masculina que también denota el interés de los dos géneros por este área de conocimiento.

En base al procesamiento de los datos recabados con la encuesta inicial, cuya tasa de respuesta fue del 65% sobre la totalidad de inscriptos en 2015 y del 83% en 2016, podemos caracterizar a los ingresantes de Bibliotecología en el período 2015-2016 según los aspectos que estimamos más relevantes a los fines de éste relato: sus trayectorias estudiantiles previas (ingresantes puros o ingresantes con experiencia anterior en otras carreras de la FaHCE u otras facultades/universidades/institutos terciarios), motivación para elegir la carrera y medio a través del cual la conocieron y, sus perspectivas laborales.

Respecto a sus trayectorias estudiantiles previas los ingresantes conforman un grupo muy heterogéneo,—siendo la media de años transcurridos desde que terminaron la escuela secundaria de 10 en 2015 y 8,5 en 2016; con unos valores máximos de 39 y 36 años respectivamente. No obstante ello, es de destacar que cada vez son más quienes optan por Bibliotecología como primera carrera al terminar sus estudios secundarios: en 2015 fueron 3 los ingresantes que lo hicieron, y en 2016 han sido 14. Asimismo, vinculado a las trayectorias universitarias o terciarias precedentes se observa que en los dos cursos de ingreso aproximadamente un 70% del grupo había cursado o estaba cursando otras carreras, mientras que para alrededor de un 30% era la primera carrera universitaria. De las carreras iniciadas, finalizadas y/o en curso por los ingresantes, el 67% en 2015 y el 77% en 2016 pertenecen a las ciencias sociales, artes y humanidades (Comunicación Audiovisual, Letras, Profesorado en Nivel Inicial y Comunicación Social, están entre las más mencionadas). Respecto a la situación académica actual de los alumnos en relación a estas carreras, sólo 3 en 2015 y 8 en 2016 informaron ser graduados; en tanto que otros 5 en 2015 y 7 en 2016 dijeron que continuaban cursándolas paralelamente con Bibliotecología.

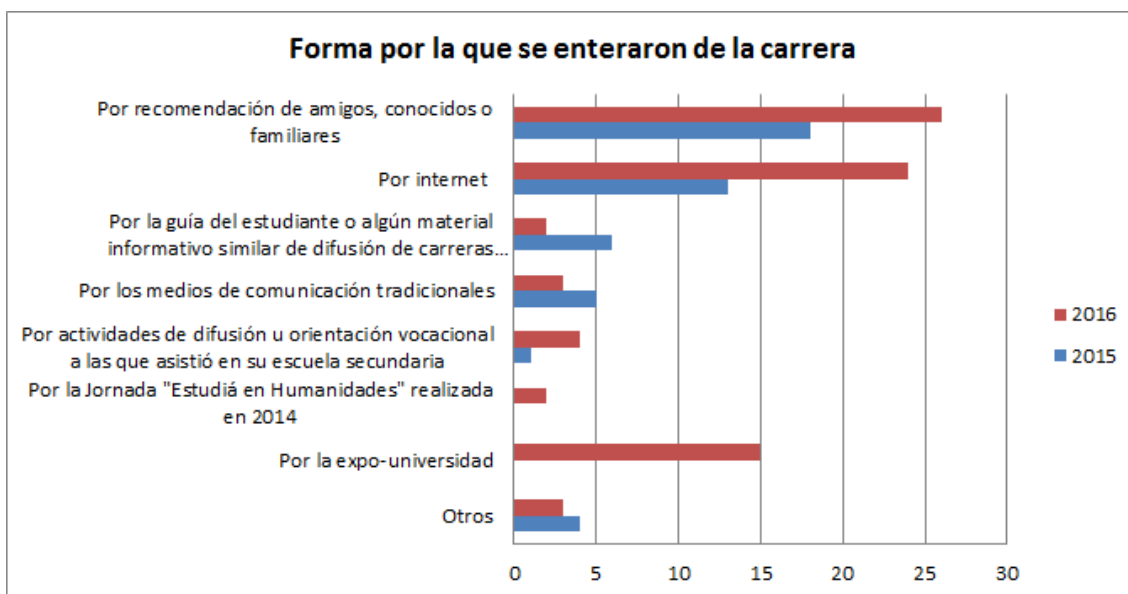


Gráfico 1: forma por la que se enteraron de la carrera

Otra de las preocupaciones del equipo docente a cargo del curso fue conocer cómo y con qué perspectivas llegaron los ingresantes a la carrera. Ante la consulta por los medios a través de los que se enteraron de su existencia, tanto en 2015 como en 2016 los más mencionados fueron internet (sitio web, página en Facebook y/o Twitter de la carrera) y la recomendación de amigos, conocidos y/o familiares (ver gráfico 1).

Con relación a los motivos por los que escogieron nuestra carrera, en ambos años una notable mayoría indicó hacerlo porque la Bibliotecología le resulta interesante y/o por la salida laboral. La tercera motivación más mencionada en 2015 fue el tener conocidos que estudien lo mismo, en tanto que para el 2016 lo fue el sentimiento de vocación por éste área del conocimiento.

Finalmente, al preguntar por la salida laboral de su interés, tanto en 2015 como en 2016 el 94% de quienes respondieron a ese interrogante indicó que esperaba ejercer su profesión en bibliotecas u otras instituciones; poco menos de la mitad (el 48% en 2015, y el 45% en 2016) señaló que aspiraba a investigar (aunque en la mayoría de los casos esta aspiración no fue excluyente a la del ejercicio profesional); mucho menor fue el porcentaje de individuos con interés en la docencia (un 6% en 2015 y un 13% en 2016), aunque debe destacarse que el mismo se duplicó de un año al otro. Bajo la opción 'otros', se hizo mención al trabajo en librerías, la promoción de la lectura, la gestión cultural y la restauración de libros y textos. Estos datos dan cuenta de la imagen que tienen los ingresantes a Bibliotecología de la carrera como una más orientada al ejercicio profesional que al desarrollo disciplinar; de

hecho sólo un 6% no mencionó tener intenciones de ejercer la profesión en unidades de información. No obstante ello, si se tiene en cuenta el origen y la larga trayectoria profesional de nuestra actual disciplina (Delgado López Cózar, 2002; Liberatore, 2011); no es un dato menor que casi el 50% en ambos años mencionase -aún antes de iniciar el curso- a la investigación como una de sus posibles inserciones laborales futuras. Si bien no contamos con datos numéricos precisos para afirmarlo, tanto los docentes como los colaboradores alumnos observamos a lo largo de nuestros años en la carrera que en el imaginario del común de los estudiantes, la investigación sólo en casos aislados era vista como una actividad posible. Creemos que las mencionadas tareas de la Comisión de Difusión, tienen que ver con este cambio en la percepción del campo por parte de quienes recién están ingresando a él.

RESULTADOS DEL CURSO DE INGRESO

Inició el curso un 67% del total de inscriptos en 2015 (asistieron al menos una vez 32 de los 48 aspirantes), y un 81% en 2016 (asistieron al menos una vez 48 de los 59 aspirantes). Cabe señalar que 1 de los ingresantes en 2015 y 2 en 2016 no asistieron por haber solicitado ser eximidos de esta instancia. Asimismo, en ambos años, 2 de los ingresantes que iniciaron el curso lo abandonaron luego de la primera o segunda clase. Sin contar a estos últimos, el promedio de asistencias fue del 80% en 2015 y del 78% en 2016.

En general, la mayoría de los asistentes al curso cumplimentó y participó de las actividades propuestas individuales o grupales, aunque su entrega no era obligatoria. Desde el equipo docente se percibió un buen clima general, interés por los contenidos y actividades realizadas y ganas de iniciar el cursado de la carrera.

Como problemática menor, observamos una primera resistencia inicial al uso de la tecnología y del campus por parte de algunos ingresantes, que se vio subsanada con el tiempo que se dedicó en la primer clase y de manera personalizada para el registro de cada alumno y las explicaciones de uso.

LA OPINIÓN DE LOS INGRESANTES

Con propósito de conocer la valoración de los ingresantes sobre diversos aspectos del curso y, considerando que sus opiniones son una importante fuente de información para evaluar cuán efectiva ha sido la puesta en marcha de ésta nueva estrategia, y además, mejorarla a futuro; el último día se solicitó a los cursantes que respondieran una breve encuesta.

Al procesar sus resultados, en general se comprueba una evolución en la calificación del curso de ingreso ya que la mayoría de los encuestados consideró interesante el curso en 2015 mientras que en 2016 subió esta valoración a muy interesante (en 2015 consideró interesante un 64% y muy interesante un 36%; en 2016 interesante un 36% y muy interesante un 62%). Respecto a las actividades propuestas, se indagó en dos aspectos: el grado de interés y el nivel de dificultad encontrado en las mismas. Se observa tanto en 2015 como en 2016 que las actividades de índole analítico y teórico son las que resultan más difíciles pero registran un mayor grado de interés para los alumnos, puesto que como se verá a continuación los ingresantes aprecian aquellas tareas que los acercan a los contenidos de la disciplina que estudiarán.

Por otra parte, también se solicitó a los ingresantes mediante una pregunta de respuesta abierta que explicaran los aspectos que más les gustaron del curso, que pueden resumirse en estos puntos: panorama profesional y de trabajo amplio de la Bibliotecología; aproximación a los contenidos de la carrera con la lectura de textos, los cuales ayudaron a romper el estereotipo tradicional del bibliotecario, acercarse a la historia de los libros y la lectura, e introducirlos en el análisis y la producción textual; visita a la biblioteca de la FaHCE-UNLP para conocer su funcionamiento interno y uso del catálogo en línea; ofrecimiento de información general de la carrera (plan de estudios, estatuto de la universidad, régimen de enseñanza y promoción, plantel docente, proyectos de investigación y extensión del departamento, página web de la FaHCE, y uso del campus); y destacaron la calidez y trato amable de los docentes que dieron el curso, con clases participativas de diálogo fluido entre el profesor y los alumnos.

A modo de síntesis de las opiniones de los estudiantes, pueden destacarse algunas de sus sugerencias para continuar mejorando los cursos de ingreso venideros, como ser: profundizar en la descripción de la salida laboral de la carrera, tratar mayor variedad de temas conjugando teoría y práctica, realizar visitas a otras bibliotecas, incluir videos en las clases para hacerlas más dinámicas e interactivas desde otros enfoques y, mantener la clase en base a la charla docente-alumnos, que flexibilizan y enriquecen el curso.

REFLEXIONES FINALES: TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES, IMAGINARIOS Y REALIDADES

Como hemos venido mencionando, el curso se inscribió dentro de las estrategias pensadas por los Departamentos Docentes y la Secretaría Académica de la FaHCE-UNLP, que tuvieron como objetivo primordial conocer quiénes son los estudiantes de primer año en las carreras de la

FaHCE y de qué manera se podía colaborar en la construcción del vínculo académico. El curso de ingreso es, en este sentido, el primer paso en la construcción de dicho vínculo.

El documento sobre el primer año en las carreras de la FaHCE (2015)_desarrolla la noción de “trayectorias estudiantiles” en la Universidad para describir un conjunto amplio y diverso de situaciones de ingreso de los estudiantes; a saber: estudiantes que ingresan por primera vez a la FaHCE (ingresantes puros), ingresantes con experiencia previa en la FaHCE (estudiantes con materias cursadas y/o aprobadas de la misma carrera u otra) e ingresantes con experiencia previa en otras Facultades y/o Universidades. En la Universidad dichas “trayectorias estudiantiles” dibujan un recorrido que se inicia con el ingreso, transcurre con la permanencia con promoción en la institución y finaliza con el egreso. Trabajar desde el concepto de “trayectorias estudiantiles” representa un desafío tanto a nivel institucional como si se piensa en el impacto sobre las prácticas docentes. La noción de trayectoria estudiantil ancla en la realidad de los estudiantes (cuestión en la que este curso indagó a través de la encuesta inicial, elaborando un perfil de los ingresantes) y no en la idea de “trayectorias esperadas”. Así como los estudiantes poseen un imaginario sobre la vida académica/universitaria en general y sobre la carrera y/o profesión elegida en particular, creemos importante señalar que también el docente universitario posee un perfil ideal de ingresante. Al respecto parece pertinente traer aquí las ideas del historiador Ignacio Lewkowicz (2010) cuando señala: *“Toda institución se sostiene en una serie de supuestos. Por ejemplo, la institución escolar necesita suponer que el alumno llega a la escuela bien alimentado; la institución universitaria necesita suponer que el estudiante llega sabiendo leer y escribir. En definitiva, las instituciones necesitan suponer unas marcas previas. Ocurre que las instituciones presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta”*. Entonces, ¿por qué es importante conocer las trayectorias previas de nuestros ingresantes? Es importante porque es durante el primer año de la vida universitaria donde se produce *“un contraste entre las prácticas que los estudiantes desarrollaron en su escolaridad secundaria y las lógicas de la vida universitaria”* y, porque es importante tener presente que *“sus experiencias educativas no se inician con su ingreso a la universidad”* (2015). Esto es determinante a la hora de diseñar actividades al interior de las cátedras y al momento de pensar la práctica como docentes de primer año. Asimismo, porque no es deseable traspolar la lógica de las trayectorias estudiantiles previas, las de la escolarización secundaria, a las de la vida universitaria. Las trayectorias previas de los estudiantes están marcadas por ciclos, niveles y grados y por cierta homogeneidad; las trayectorias estudiantiles en la universidad, en cambio,

muestran una diversidad de situaciones que rompen con cualquier intento de definir una trayectoria teórica para los estudiantes.

Nuestros ingresantes han confirmado estas ideas, presentándose como un grupo muy heterogéneo respecto a sus trayectorias previas al momento del ingreso.

La experiencia que se relata permitió conocer quiénes eran nuestros estudiantes alejándonos de imaginarios estudiantiles que podían llegar a influenciar nuestras prácticas pedagógicas, contribuir a ir creando el lazo académico, explicitando cuestiones iniciales tales como la dinámica de la vida académica, acercamiento a la carrera elegida por parte del estudiante y exploración de imaginarios de la profesión así como exploración de textos académicos y prácticas de lectura y escritura que interpelaron a los alumnos ingresantes al proponerles desafíos no previstos en sus recorridos anteriores al ingreso.¹⁴⁶

Centrándonos en ejes planteados en el cuerpo de este trabajo podemos concluir que, respecto al imaginario del profesional bibliotecario y de su perfil mediante diferentes recursos utilizados (lectura de textos, visualización de videos, debate grupal, redacción de escritos breves), los estudiantes han modificado la valoración de la profesión en un sentido positivo, interpelando ese imaginario y explorando, como consecuencia de ello, el amplio campo de acción profesional con que cuenta el profesional bibliotecario/a. La idea de que el ámbito profesional se reducía al trabajo en bibliotecas fue entonces cuestionada y enriquecida. En este sentido también, mediante la puesta en conocimiento de las líneas de investigación vigentes en la carrera, se intentó un acercamiento a la Bibliotecología en tanto disciplina, susceptible de despertar en los ingresantes el interés por investigar, como un camino posible de inserción laboral.

Vinculado a este aspecto (nos referimos concretamente al eje trabajado como “leer y escribir en la universidad” y a la cuestión de leer y escribir dentro de un determinado campo disciplinar) se trabajaron en el curso nociones de alfabetización académica. Estas clases fueron pensadas sobre todo como un espacio de reflexión (y autorreflexión por parte de los ingresantes) sobre hábitos de estudio, prácticas de lectura y escritura y reconocimiento de textos y vocabulario académico propios de la disciplina bibliotecológica (ver anexo).

146 En uno de los textos trabajados con los estudiantes se lee: “*Es probable que en tu vida escolar previa vieras la escritura como una repetición de lo que decían los profesores y los textos leídos (...). Ahora te están pidiendo algo más, Tus ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico son fundamentales, pero deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por tu futura campo profesional (...)*”. (Bazerman, 2014).

Para finalizar, creemos que los objetivos planteados al diseñar e implementar la propuesta del curso de ingreso a las carreras de Bibliotecología vienen siendo cumplidos y las expectativas, superadas de un año a otro (2015-2016). Tanto las encuestas de cierre como la participación cada vez mayor en las actividades propuestas y el nivel de asistencia al curso (aún en los casos de aquellos ingresantes eximidos de realizarlo) dan cuenta de un espacio pensado para los estudiantes de primer año que es valorado por éstos y que deja a los docentes involucrados en estas iniciativas una rica experiencia pedagógica y un estímulo para seguir pensando las propias prácticas docentes, en el marco de los procesos formativos universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

Bazerman, Ch. (2014) "El descubrimiento de la escritura académica". En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Delgado López Cózar, Emilio. (2002). *La investigación en Biblioteconomía y Documentación*. Gijón: Ediciones TREA.

Fushimi, Marcela. (2015). *Informe sobre ingresantes a Bibliotecología 2015. Parte 1: Perfil de los ingresantes*.

Fushimi, Marcela. (2015). *Informe sobre ingresantes a Bibliotecología 2015. Parte 2: El curso de ingreso*.

Lewkowicz, L.; Corea, C. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Liberatore, Gustavo. (2011). *Niveles de institucionalización de la Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Argentina. Una aproximación desde un enfoque empírico. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 150-162, jan./jun. Disponible en: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/download/9802/5625>*

Secretaría Académica. Área de estadística educativa. (2015). *Documento 1: El primer año en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Serie Trayectorias estudiantiles*.

ANEXO: ALGUNAS OPINIONES TEXTUALES DE LOS INGRESANTES

CURSO 2015:

1) "Con el curso de ingreso pudimos ver un panorama general de lo que abarca la bibliotecología; desde analizar los avances tecnológicos y sus implicaciones en el mundo de la información hasta escuchar las líneas de investigación que se llevan a cabo, el curso nos mostró otra forma de ver la carrera, permitiéndonos conocer todas las posibilidades que tiene por ofrecernos. Me gustaron las actividades que realizamos, las clases fueron muy interesantes y dinámicas ¡¡Estoy ansiosa por empezar!!"

2) "Los aspectos que más me gustaron son los relacionados al trabajo que desarrolla un bibliotecario, porque son mucho más amplios y muy distintos a los que me imaginaba o a las referencias que tenía sobre esta profesión. Me ayudó a conocer las amplias tareas que se pueden realizar y los distintos servicios que se pueden dar a los usuarios y en la variedad de bibliotecas que se puede llegar a trabajar."

CURSO 2016:

1) "Las ideas iniciales, y la realidad sobre el estereotipo del bibliotecario, también el diccionario de bibliotecología fue muy entretenido, dieron a entender que la profesión es mucho más de lo que se imaginaba e incentivaron a seguirla."

2) "Me gustó mucho el trabajo que se hizo sobre la idea del bibliotecario en el imaginario colectivo, y también sobre los distintos aspectos del quehacer bibliotecario, ya que no sabía que esta disciplina abarcaba tantas áreas."

3) "Lo abarcativo de la carrera en sí, como todas las distintas variedades de investigación que existen sobre la misma, así como la conexión con distintas carreras. El hecho de conocer los proyectos de investigación y de extensión, ayudan también a definir el camino que uno puede tomar, como las opciones que tiene. Me pareció muy útil saber que hay mucha variedad en la investigación y que es un área muy importante también en la carrera."

4) "Lo que más me gustó es poder ver lo que es la bibliotecología en sí, porque te permite ver las demás facetas de la carrera. No solo podés ser bibliotecario, si no también dedicarte a la investigación."

Rendí tu primer final

- ❖ **VIOLETA GANGOITIA** | Latorre violeta_gangoitia@yahoo.com.ar
- ❖ **ADELINA PETON** | adelinapeton@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

El taller Rendí tu primer final surge del trabajo conjunto entre el Programa de Tutores Pares dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, la Secretaría Académica y la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa de la FAHCE.

Desde el Programa de Tutores Pares concebimos a las tutorías como un espacio de acompañamiento que permite pensar estrategias para potenciar el conjunto de trayectorias estudiantiles expresadas en el primer año de la universidad. Creemos que participar de la vida universitaria, ser estudiante en la universidad no debe ser entendido como un saber que los/as ingresantes traen consigo o que deben construir en soledad. Desde este programa entendemos que este es un “saber-hacer” que se aprende, y que por lo tanto es pertinente generar espacios que permitan compartir las herramientas para construir este *saber hacer*. Herramientas que les permitan a los/as estudiantes participar de las culturas discursivas de cada disciplina fortaleciendo, en palabras de la Prosecretaría de Vinculación Educativa, el lazo académico.

A partir de los diálogos con dicha Prosecretaría y de la lectura del informe que realizaron sobre “El primer año en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP”, coincidimos en trabajar el *primer final*; por ser un momento en el cual se ponen en juego gran cantidad de los saberes necesarios para “ser un estudiante universitario” y que en muchos casos aún con una breve trayectoria dentro de la facultad resulta difícil que el/la estudiante los haya desarrollado.

Dicho informe nos permitió matizar un conjunto de ideas previas acerca de lo que es ser estudiante de dicha facultad, y así comenzar a visualizar a los/as estudiantes reales y las dificultades que tienen para transitar ese primer año.

Hubo dos aspectos del informe que motivaron la iniciativa de generar un espacio para trabajar los miedos, inquietudes y dificultades a los que se enfrentan los/as estudiantes al momento de preparar el primer final. Por un lado el porcentaje de estudiantes que vienen de un clima educativo medio y bajo, es decir estudiantes que sus padres no tuvieron inserción en el nivel universitario y que representan sectores de la población antes excluidos de la universidad. El segundo aspecto a destacar es la postergación del momento de rendir el primer examen final.

En la misma línea que sostiene Ana María Ezcurra (2011), creemos que el fenómeno de crecimiento de la matrícula de nuestra universidad se encuentra enmarcado en una tendencia "*estructural, intensa y global*" (p. 129) que ha promocionado el ingreso de sectores de la población antes excluidos. Este fenómeno nos invita a reflexionar acerca de aquellas prácticas institucionales y académicas que han sido naturalizadas e invisibilizadas y a las que subyacen un tipo de estudiante deseado o esperado, prácticas opacas para el estudiante que no viene de un clima educativo alto y que generan una desigualdad de base a la hora de empezar a estudiar una carrera universitaria.

En concordancia con lo anterior coincidimos con el informe en que el primer año es fundamental para desarrollar el lazo académico y promover la permanencia "sin interrupciones motivadas por factores académicos". El concepto de *lazo académico* nos parece clave puesto que contribuye a desnaturalizar ciertas prácticas que se dan por supuestas y que los alumnos deben ir descubriendo, muchas veces en soledad; entendemos que la experiencia familiar en este nivel educativo puede condicionar los resultados de dicha búsqueda.

En este sentido compartimos la hipótesis de que la postergación del primer final es un factor que dificulta la construcción del lazo académico. Coincidimos por lo expuesto en la necesidad de aportar a la problematización de la experiencia de rendir el primer final. Los datos que relevó la Prosecretaría muestran que cerca de la mitad de los estudiantes que ingresaron en el 2014 no habían rendido ningún final al transcurrir un año y medio de su ingreso. Frente a estos datos la hipótesis que manejamos conjuntamente es que el primer

final es un momento de gran dificultad para el/la estudiante que al no sentirse lo suficientemente preparado/a lo posterga.

A partir del diagnóstico expuesto avanzamos en la elaboración de un taller que nos permitiera generar un espacio de acompañamiento desde la facultad, retomando los fundamentos con los cuales trabajamos desde el programa de *Tutores Pares*. A partir de ello buscamos transmitirle al/la estudiante que lograr sortear la instancia del primer final no es una situación individual, promoviendo el encuentro entre pares con los cuales pudieran potenciarse mutuamente.

La experiencia se repitió en dos ocasiones: en diciembre y febrero. La primera decisión que tomamos fue la de pensar el espacio de trabajo a través de la modalidad de *taller*, en el que pudiéramos abordar junto con los/as estudiantes algunas herramientas en el mismo proceso de estudio de cara al examen.

El taller constó de tres encuentros distribuidos en tres semanas en diciembre y dos semanas en febrero. Esta distribución en el tiempo constituyó una definición relacionada con una de las herramientas que pretendíamos trabajar en el taller: la planificación del final, abordando la idea fuerza que no se prepara un final, sobre todo el primero, en una semana. Es un proyecto que necesita tiempo, que tiene etapas y que sobre todo no puede encarárselo sin un plan. La reducción de una semana en febrero, se debió a que visualizamos que tres semanas de planificación resultaba mucho tiempo para los/as estudiantes. En los dos casos dividimos los contenidos en tres talleres.

Aún entendiendo que la diversidad de carreras que contiene humanidades nos reportaba una gran complejidad para llevar adelante el taller, nos centramos en un conjunto de herramientas que consideramos transversales a todas las carreras: construcción de un plan para rendir, construcción del tema especial, estrategias de repaso y el programa como el principal organizador de la asignatura. Los contenidos del taller fueron acordados en diálogo con la Prosecretaría y los Departamentos de las distintas carreras de la facultad.

Si bien había herramientas que no podían adaptarse a todas las carreras (puesto que no todas las materias tienen como práctica la elaboración de un tema especial), los representantes de cada departamento señalaron a la *planificación* como una herramienta de gran importancia. Así ésta junto a la utilización del *programa* (que adquirió fuerza durante el mismo desarrollo de los talleres), se constituyeron en ejes transversales del taller.

Entendemos a la instancia de planificación como un momento en que el/la estudiante vuelve a encontrarse con la materia pero de una forma más global e integral, y en el que puede construir una reflexión sobre lo que se está haciendo. Muchos/as estudiantes nos señalaban que para ellos/as preparar un final era “sentarse a estudiar”; en el transcurso de las tres semanas del taller los/as estudiantes comenzaron a visualizar que necesitaban de una etapa de selección de bibliografía, de diálogo con la cátedra, construir un espacio de repaso identificando las particularidades de dos momentos diferentes: el estudio y el repaso.

También pudimos observar a lo largo de los encuentros que los/as estudiantes al no retomar el programa de la materia no lograban integrarla, ni establecer relaciones entre los contenidos, las unidades y la bibliografía, por lo cual el contenido se volvía arbitrario y difícil de abarcar. Durante los talleres los/as estudiantes realizaron la selección de la bibliografía para rendir, recuperando los apuntes de las clases teóricas y prácticas, como primer paso para dilucidar cuáles eran los temas centrales de la materia. Logramos identificar que a la hora de trabajar con la bibliografía en muchos casos ésta se veía desarticulada, y que existe una idea acerca de que hay que estudiar “todo”, opuesta a la práctica de leer y estudiar en los textos los temas/problemas que estructuran la materia. Fue por ello que incorporamos al programa como un eje ordenador.

Cuando hablamos del *programa* nos estamos refiriendo a un conjunto de elementos de variada especificidad y nivel de prescripción que forman parte de los procesos de regulación sobre los contenidos. El hecho de que la mayor parte de los/as estudiantes que se acercaron no contaran con el programa; que aquellos que sí lo tenían, lo utilizaran como el listado de textos que necesitaban leer a los fines de estudiar para rendir, implica una reducción de los contenidos. En este sentido retomamos los aportes de Daniel Feldman (2015) al definir a los contenidos de enseñanza como “todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso completo [incluyendo] las propias actitudes del profesor frente al conocimiento y a su disciplina” (p. 22). Los elementos relacionados a las actitudes que deben adoptarse frente al conocimiento, a las estructuras y lógicas específicas de cada campo disciplinar, así como los relacionados a las formas de leer y decir que se esperan de los/as estudiantes al finalizar un curso, suelen permanecer en plano de lo implícito, de lo no dicho en los programas ni en las clases. De esta manera, el *programa* fue incluido dentro de los contenidos del taller.

Por otra parte, en sucesivas reuniones con el departamento de Lenguas Modernas observamos que las carreras de este departamento resultaban las más complejas de acompañar, dadas las particularidades de las materias específicas. En este sentido empezamos a trabajar en coordinación con la profesora Constanza Massano, enfocándonos principalmente en la diferencias entre las estrategias de estudio necesarias para encarar los diversos finales de primer año. Otra de las dificultades con la que nos encontramos en estas carreras consistió en que no hay una sola materia que suela ser la primera escogida para rendir.

La situación académica de los/as estudiantes que participaron en los distintos encuentros es profundamente diversa, según los datos que logramos relevar a pedido de la Prosecretaría de Vinculación pudimos observar: a) un grupo de estudiantes había cursado todas las materias e incluso promocionado, pero se sentían desconcertados específicamente con la preparación del final; b) otro grupo que ya había rendido finales pero que se encontraban preparando uno que consideraban muy difícil o bien lo habían desaprobado en otra/s ocasión/es; c) un grupo cuya situación de desconcierto era con la facultad en general, que no habían podido cursar las materias o que durante todo el año solo habían aprobado alguna cursada; y d) por último, hubo estudiantes que se acercaron a buscar únicamente alguno de los contenidos del taller, dado que se difundió el contenido de cada encuentro, por ejemplo se acercaron estudiantes a trabajar únicamente el tema especial.

Dicho lo anterior, podemos señalar nuevos desafíos que fueron surgiendo en el devenir de los encuentros. Por un lado, nos parece importante, desde “Rendí tu primer final”, comenzar a abrir el diálogo con las cátedras de las materias que hemos observado como las primeras que son escogidas por los/as estudiantes para rendir en cada carrera. Por ejemplo: Introducción a la Filosofía (Filosofía y Sociología), Introducción a la Geografía, Introducción a la Bibliotecología, Introducción a la Historia, Historia del Pensamiento Filosófico y Científico (Ciencias de la Educación), Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Trabajar en relación con las cátedras nos permitirá tener un diagnóstico más preciso sobre las dificultades a las que se enfrentan los/as estudiantes, así como también de lo que cada cátedra busca en la evaluación final.

Otro desafío que emerge a partir de la experiencia del año pasado tiene que ver con la comunicación con los/as estudiantes en relación a la difusión del taller; puesto que cuando terminamos de consensuar la realización del taller a mediados de noviembre las cursadas prácticamente habían terminado o se estaban desarrollando las evaluaciones. En febrero

también se llevó a delante cuando los/as estudiantes prácticamente no acuden a la facultad; por esto la difusión se realizó por mail (los departamentos reenviaron a las cátedras) en diciembre y por la página de la facultad en febrero. La concurrencia de estudiantes en los talleres no fue significativa en comparación con la cantidad de estudiantes que se diagnostica que aún no han rendido su primer final. A pesar de ello asistieron estudiantes de las carreras de licenciatura y profesorado de Bibliotecología, Filosofía, Sociología, Geografía, Historia, Educación Física, Ciencias Biológicas, Física, Química, Ciencias de la Educación, Letras, y Traductorado de Inglés. Si bien avanzamos en la difusión por “facebook” a través de una página que creamos para esta propuesta (ya que es el medio que los/as estudiantes usan mayoritariamente), entendemos que trabajar coordinadamente con las cátedras también puede potenciar la difusión y apropiación del taller por parte de los/as estudiantes.

Presentamos esta experiencia en las “Primeras Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública” porque entendemos que puede aportar a la reflexión en torno a lo complejo que resulta para los/as estudiantes el primer examen final, así como también sobre los *saberes hacer* que implica ser estudiante universitario y a la posibilidad de seguir construyendo espacios donde esos saberes se expliciten y por tanto puedan ser enseñados. Por otra parte la participación en este espacio nos resulta fundamental para seguir constituyendo y fortaleciendo esta experiencia, a través de las voces de otros/as docentes que incluyan en sus materias la preparación de los finales, o bien experiencias que desconocemos sobre cómo otras facultades preparan a sus estudiantes para rendir finales.

Nuestra intención es, también, invitar por un lado, a la problematización de nuestras prácticas docentes y, por otro, realizar un trabajo de –podríamos decir- *introspección*; es decir de tratar desarmar nuestra propia trayectoria académica, mirar los distintos saberes (más allá de los teóricos) que hemos ido construyendo y que nos han permitido sortear con éxito las distintas dificultades a las que nos hemos tenido que enfrentar para terminar una carrera universitaria. Entendemos que leer, escribir, estudiar, prepararse para rendir una evaluación parcial o final en la universidad, ha sido un aprendizaje de los/as estudiantes sin embargo es necesario seguir aportando para que estos saberes se visibilicen e incluyan como contenidos en la formación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino (2013) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ezcurra, A. M. (2011) "Enseñanza universitaria. Inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos". En: Nora Elichiry (Comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Secretaría Académica (2015) "Documento N° 1: El primer año en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Feldman, D. (2015) "Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad". *Trayectorias Universitarias*. Vol. 1 N° 1. Recuperado de <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307/2252>

La inclusión en la Universidad es igualdad de oportunidades

❖ **SOLANGE C. NUGOLI** | solangenugoli@gmail.com

❖ **EDGARDO D. CHACÓN** | sirchacon@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

PRESENTACIÓN

En el trabajo abordamos concisamente, pero a la vez de manera consciente las condiciones que circunscriben el anhelo de un joven por estudiar o completar su formación -en el caso universitaria- y las vicisitudes que presenta el devenir inevitablemente si necesita trabajar, para obtener un «sustento económico» a fin de hacer frente entre otros, a los gastos que requiere estudiar, pues cabe distinguir, sí simplemente con sanas ambiciones educativas, a fuerza de sus propios méritos, por más pobre que fuera, tendría *igualdad de oportunidades* para hacer de sí mismo lo que quisiera o resulta una rareza que los hijos de la pobreza extrema puedan traspasar el «techo de chapa» de su origen social a través de la educación y obtener un ascenso en la escala social.

Sabemos que el contexto de pobreza atrapa a las personas en un círculo del cual es muy difícil salir: aquellos que no tienen garantizadas sus necesidades básicas cotidianas se ven obligados a pensar obcecadamente en ese día a día y están más condicionados para enfocarse en el largo plazo. Recordemos que la Universidad, desde la recuperación de la democracia en nuestro país, ha sido una ánfora que permaneció inmune a las políticas desarrolladas en los últimos años por los gobiernos de turno, sin embargo, no logro cambiar, aquella la utopía de la *igualdad de oportunidades educativas*, pues todavía sigue siendo eso: una *utopía*. La inclusión es responsabilidad de todos, pero más aún de quienes tenemos esas necesidades satisfechas y el compromiso de educar. No nos debe sensibilizar solamente el espasmo de una foto desgarradora en un diario, una nota en televisión que visibiliza por un momento la desigualdad, o una visita fortuita a una zona carenciada. Pensemos que la Universidad cumple varias funciones. Entre ellas las de formar profesionales, socializar a los jóvenes, reproducir los valores de la cultura universal, fomentar la investigación y la innovación tecnológica o cultural. Siendo así, deviene como principal objetivo estudiar

brevemente la contención institucional y académica que desarrolla la Universidad, así como los métodos y estrategias propuestas para atender estos casos y promover *igualdad de oportunidades*.

Pues, no podemos permanecer impávidos y dejar de comprender que mientras la educación y sus frutos sean un privilegio de los sectores mejor posicionados, no puede hablarse ni de *merito personal* ni de *igualdad de oportunidades*.

Por ello, analizamos estos contrastes durante el desarrollo del Curso de Adaptación Universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Universidad Nacional de La Plata.

¿SE PUEDE ESTUDIAR Y TRABAJAR AL MISMO TIEMPO?

En la actualidad cuando el avance imparable del conocimiento exige una mayor dedicación, las horas destinadas al trabajo parecen en muchos casos que conspiran contra ello, transformándose en un déficit para la formación y el aprendizaje. Atrás ha quedado el tiempo en que trabajar y estudiar era la síntesis perfecta en la formación de los universitarios y un motivo de íntimo orgullo (la llamada *meritocracia*).

Hoy el mundo ha cambiado por el avance arrollador del conocimiento y las carreras demandan mucho tiempo y estudio que, para quienes no se lo pueden dedicar, termina siendo una brecha difícil de acortar, un obstáculo.

Inés Domínguez (comunicación personal, 13 marzo de 2015), alumna de la carrera de Abogacía en la *Universidad Torcuato Di Tella* (UTDT), dice: "*Lo que más me sorprendió el primer día de clases es que en una charla introductoria nos dijeron que nos desalentaban a trabajar. Además, nos pusieron unos horarios que lo hubieran hecho imposible*". Pero la tendencia no es exclusiva de las universidades privadas, como podría suponerse. Aníbal Y. Jozami, rector de la *Universidad Nacional de Tres de Febrero* (Untref), lo dice sin vueltas: "*el imparable avance del conocimiento exige mucho más estudio y dedicación que antes y quienes tengan que distraer ocho (8) o nueve (9) horas diarias trabajando estarán, indefectiblemente, en inferioridad de condiciones a la hora de enfrentar en el futuro el mundo profesional*".

En nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, un gran porcentaje de los alumnos trabajan; sobre ello, algunas experiencias entre tantas del Curso de Adaptación Universitaria (CAU) 2016, que denotan esta problemática.

-Gabriela, separada y con dos hijos, vivía en Florencia Varela (Prov. de Buenos Aires) y trabajaba como peluquera en su propia casa, venía a cursar en el turno noche de 20 a 22 hs., única banda horaria accesible para atender las demás obligaciones, entre ellas criar a sus

hijos en edad escolar. Con gran esfuerzo, cursó un 90 % del CAU, y luego de rendir el primer Trabajo Práctico Obligatorio y sin perjuicio de haber aprobado con la nota mínima, abandonó.

-Federico, es padre de dos hijos, en el momento en que cursó tenían (uno y cuatro años respectivamente), vivía en Berisso (Prov. de Buenos Aires), trabajaba en una empresa que distribuía agua mineral con un horario prolongado (desde las 8 hasta las 18 hs.), asistió al CAU en la banda nocturna (de 20 a 22 hs.), inmediatamente después del primer Trabajo Práctico Obligatorio, el cual aprobó con una nota exigua, sin siquiera notificarse de ella, abandonó.

-Ignacio, proveniente de la una zona rural del Partido de La Plata recientemente graduado de la escuela de nivel secundario, mostraba graves inconvenientes en la lectura y escritura, además dificultades con la comprensión de los temas que se desarrollaron en el Curso, oportunamente manifestó haber asistido a una Escuela con muchas carencia y en la que no le enseñaron una forma de estudiar, por otra parte decía tener limitaciones de tiempo para el estudio y un obstáculo con la distancia entre la Facultad y su hogar, agudizados por el transporte.

Por otra parte, durante el desarrollo del CAU 2016, los alumnos que trabajaban se mostraban con notorias dificultades en el aprendizaje, pues se los advierte cansados, fatigados y dispersos, de algún modo se dejaba entre ver que las horas dedicadas al trabajo repercuten de manera negativa. Además es una realidad que uno de cada diez jóvenes en Argentina trabaja y estudia¹⁴⁷, la pregunta, es cuántos pertenecen a sedimentos sociales bajo o humildes y cuántos de ellos logran su objetivo.

¿LA UNIVERSIDAD PREVÉ ESTA SITUACIÓN?

La *Universidad Nacional de La Plata* cuenta con el programa llamado «Igualdad de Oportunidades para Estudiar» (<http://www.unlp.edu.ar/becas>), el cual facilita:

Beca de ayuda económica: consiste en un beneficio económico que se propone como mecanismo de contención para facilitar la permanencia en los estudios de grado a sectores estudiantiles de bajos recursos.

Beca para estudiantes inquilinos: esta beca tiene como objeto facilitar la permanencia en los estudios de grado a los/as estudiantes que sean inquilinos/as.

¹⁴⁷ Encuesta Permanente de Hogares así lo confirman: el 10,9% de las mujeres y el 10,3% de los varones de 14 a 24 años cursan algún tipo de estudios -secundario, terciario o universitario- y forman parte del mercado laboral.

Beca para estudiantes con discapacidad: este beneficio busca facilitar la permanencia en los estudios de grado a estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad.

Beca de jardín materno-infantil: este programa está dirigido a estudiantes que tienen hijos/as de entre 45 días y 5 años de edad. El monto económico otorgado está destinado a cubrir los costos de su guarda en establecimientos especializados o a cargo de una persona debidamente capacitada.

Beca de transporte-micro urbano: este beneficio contempla un descuento del 75% sobre el valor de 40 pasajes mensuales para las líneas de micro urbano de la ciudad durante los diez meses del ciclo lectivo.

Beca de bicicleta universitaria: consiste en el préstamo de una bicicleta que el/la beneficiario/a podrá utilizar durante el período que duren sus estudios de grado.

Beca de tren a La Plata: esta beca contempla el pase en los ferrocarriles de la Línea Roca para estudiantes que provienen del Gran La Plata y del sur del Gran Buenos Aires.

Beca de Albergue Universitario: está destinada a estudiantes universitarios del interior del país que se encuentren atravesando una situación socioeconómica emergente, lo cual les impide solventar los gastos de alquiler de un inmueble o de una pensión.

Pretende acoger económicamente y brindar una estructura a algunos de los aspectos que afectan a quienes pertenecen a estratos bajos y medios a fin de acompañar sus anhelos.

En este aspecto debemos destacar, que la Universidad Nacional de La Plata lamentablemente no cuenta con un sistema de seguimiento del alumnado beneficiado con algún tipo de estas becas, es decir que no se realiza un análisis cuantitativo ni cualitativo del resultado que tiene el otorgamiento. Justamente, este acompañamiento entendemos como un tema pendiente dentro de la universidad, por lo que proponemos su implementación.

TRABAJAR, UN OBSTÁCULO

Pero ¿qué quedó entonces de la idea de que el trabajo aporta un plus de experiencia, de maduración emocional, de capacitación invaluable a la hora de insertarse laboralmente una vez recibidos? Además ¿se alarga notablemente la duración de una carrera cuando se trabaja?

Estudiar y trabajar es algo que casi todos los estudiantes de todas las carreras pasados los primeros años desearían, pero no todas las carreras lo permiten. Veamos.

Son tradicionales las dificultades de las Ingenierías con excepción de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), que nació con el proyecto de permitir el trabajo y el estudio y en

general de todas las Ciencias Exactas, por la exigencia horaria de cada materia. También es prácticamente imposible trabajar en la carrera de Medicina.

La experiencia lleva a afirmar que la duración de las carreras universitarias cuando se trabaja es, en general, un sesenta por ciento más largo del previsto, si bien también otorgan experiencia en el campo laboral que es algo que todas las empresas exigen, a excepción de los programas de jóvenes profesionales y pasantías rentadas.

Si bien es cierto que el trabajo necesariamente retrasa la fecha de graduación, la inserción laboral no es el único motivo. También las cada vez más frecuentes conductas fóbicas ante el estudio hacen que los jóvenes no se puedan concentrar, que no se puedan sentar a estudiar, que se duerman, que se aburran o que estudien exclusivamente a último momento generándose gran stress con sus consecuentes somatizaciones.

También la hiperexigencia interna con que encarar el estudio hace que no se puedan presentar en los exámenes, que no puedan hablar, que se bloqueen. Las dificultades para jerarquizar les impiden organizar adecuadamente la información, encontrar un método de estudio eficaz, ponderar los conceptos en un texto y entender las categorías abstractas de los estudios superiores.

Ello sumado a las dificultades de ponerse en situación de aprendizaje hacen que se desmotiven, y avancen muy lentamente en muchos de los casos alargando así los estudios o que directamente abandone.

En este contexto los docentes son simples espectadores

El docente afronta un trance, pues, *“fabricar un hombre y abandonarlo es correr, efectivamente, el riesgo de hacer de él un «monstruo». Si la criatura es un «monstruo» es porque ha sido abandonada por su «padre». Puede descubrir el mundo gracias a sus sentidos; tiene la oportunidad de acceder a la cultura gracias al encuentro milagroso de situaciones que le permitan aprendizajes esenciales. Pero le falta algo aún más esencial: aprende mucho, pero nadie, propiamente hablando, se ocupa de su educación” (Meirieu, 1998, p. 60).*

Por eso, el docente no puede sólo ser un espectador, tiene que ser un protagonista que rompa con la pérdida de individualidad que existe habitualmente en el aula creando comunicación, la clase no puede ser simplemente una exposición entre desconocidos que se desarrolla en dos tiempos de 45 minutos y de la cual se desconecta automáticamente cumplida esa tarea en la cátedra en especial cuando el alumno atraviesa la etapa de adopción a la Universidad. Máxime, que somos contemporáneos a una apertura hacia

quienes son una primera generación que accede a ella, y proviene de un origen donde las inclemencias del destino y ninguno de los datos de su biografía permiten imaginar a priori una experiencia exitosa.

Por ello, los docentes tienen que advertir situaciones y problemas en los alumnos, y proporcionar un contexto que facilite la «*construcción del conocimiento*», transformándose en un guía, en la luz que alumbra el camino, pues no todo se resuelve en la frase “que estudien”, porque el alumno viene a aprender, y esa es la misión del docente colaborar, acompañar, ser un tutor en la construcción de ese aprendizaje. Despertar conciencias, no sólo transmitir conocimientos.

En los puntos siguientes expondremos un simple sistema de interacción con el alumno –*en el caso aspirante*-, que permite intermediación entre el educador y el educando; aun fuera del aula - crear el aula extendida-, y con ello no sólo se fortalece la figura del «docente tutor», sino también que el estudiante pueda aprovechar y extremar sus tiempos para el estudio portando con material, contención y dirección más allá del aula.

Recordamos en tal sentido, las extensas posibilidades que existen en la actualidad para acceder a las redes sociales y la tecnología (PC, tabletas, notebook, minibook, celulares inteligentes, entre otros dispositivos que nos permiten conectarnos al ciber espacio on line y en tiempo real).

APROVECHAR LA TECNOLOGÍA

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo.

Entre ellos, la plataforma virtual, es un método muy efectivo; el foro colabora en la tarea de “Fabricar un hombre educado”; otra herramienta esencial en la construcción del conocimiento, el chat; un viejo pero efectivo instrumento a la hora de educar, el mail y una aplicación que ofrece muy buenas oportunidades de comunicación es el WhatsApp.

Al respecto veamos de estas últimas algunas cualidades en su práctica: en particular quisiéramos presentar la ayuda que aportó el seguimiento por correo electrónico al caso de Carolina una alumna del CAU 2016. Ella trabaja en una dependencia Municipal e ingreso a la Universidad con muchos problemas de concentración y comprensión de textos. Esta combinación determino la necesidad de optimizar el tiempo de estudio, y diseñar una técnica

propia para suplir sus carencias. No fue la única, pues en general los alumnos del CAU presentan escasas técnicas que le permitan adaptarse al medio universitario con facilidad y esta situación empeora y se complica cuando además trabajan y proviene de barrios pobres o de lugares alejados a la sede de la Facultad de un modo u otro necesitan apoyo, contención y una mirada atenta de quien les toca circunstancialmente estar al frente de ellos.

Destacamos que en los cursos del CAU 2016, creamos por medio del whatsapp grupos de alumnos, coordinando a través de ellos el estudio, repasos o leer al menos tres horas por semana durante la primera semana, incrementando luego el tiempo de las reuniones, asimismo se intercambiaban los grupos según las diferentes interacciones entre los mismos estudiantes. Durante los primeros minutos de la clase conversábamos sobre las reuniones, como no había día fijo, se iban dando casi a diario. Por este medio, sin darse cuenta iban perdiendo poco a poco la timidez y también iban analizando los temas que debían leer para cada clase, sin quererlo había un técnica en donde se construía conocimiento y no estaban tan solos o aislados, pues compartían sus problemas y situaciones personales aun fuera de clase y horarios no convencionales.

También tenían una casilla de correo. En dicho sitio cargamos la agenda del CAU, las fechas y temas de cada clase, examen, recuperatorios y vencimiento de entregas, por supuesto se enviaba material. Ninguno de los chicos sabía que existía esta agenda digital, sin embargo todos la utilizaron como mayor fluidez al pasar los días (hasta en la actualidad la utilizan).

Cabe destacar en este punto, que la deficiencia en la conexión a Wifi en la Facultad, dificultaba muchísimo la utilización de las tecnologías para la educación, porque muchas veces no podíamos conectarnos, o bien la conexión era sumamente lenta.

En cuanto a los chicos que presentaban mayor dificultad, se les encomendó la asistencia al gabinete psicológico, y se perfecciono un nuevo seguimiento, a través del correo electrónico. Todos los días se le enviaba un comentario corto sobre los textos y se dividía la lectura semanal en días (diez hojas por día a veces mas), muchas veces los mails no se contestaban, pero si existía la preocupación del alumno por intentar leer esas hojas y el entendimiento que la organización es lo único que permitía su avance.

Así, cada clase comentábamos las técnicas de estudio que figuraban en el libro del CAU, las recordábamos y utilizábamos a diario, ello lo conversábamos vía mensaje de voz por whatsapp.

El avance de los alumnos fue cuantioso, en tanto todos mejoraron el manejo de la tecnología orientada a la educación, y las comprendieron como herramienta para lograr profundizar conocimiento.

PROBLEMAS ESTRUCTURALES

Sin perjuicio de esta simple propuesta, creemos importante también reconocer los graves inconvenientes de infraestructura que existen al menos «a priori», pues a modo de ejemplo en los casos de –Gabriela, Federico e Ignacio–, citados, no tenían en sus casas acceso a Internet, y lo que es peor –en al menos uno de los casos–, siquiera un espacio propicio para la concentración que amerita el estudio de una carrera universitaria.

Por otra parte la implementación de la TIC, requiere de una estructura, conexión wifi, aulas acondicionadas y también que el docente cuente con un tiempo considerable. Esta situación que en nuestra Facultad es difícil, pues contamos con muy pocos profesores que tengan designaciones llamadas de «dedicación exclusiva» y ello limita las posibilidades de aprovechar todas las virtudes del sistema propuesto, pues el hecho de afrontar más de un curso en distintas unidades académicas y tener un trabajo diferente (magistraturas, empleos públicos o privados o profesión liberal), creo conlleva de la atención y de un tiempo considerable en desmedro de la implementación de la propuesta. Asimismo, se carece de una conexión de internet propicia, la que es deficiente, cuando no nula.

CONCLUSIONES

Argentina es el único país en América latina que tiene en su área urbana una red tan significativa de universidades nacionales, además de tener por lo menos una universidad pública en cada provincia. Nuestra gran virtud es que recibimos a los sectores medios y bajos en la universidad, pero el mayor problema es que no los acompañamos adecuadamente para que avancen en los estudios y se gradúen. Hasta los últimos años estábamos acostumbrados a atender a poblaciones relativamente homogéneas e integradas, con una formación pareja, pero ahora llegan a la universidad chicos de sectores medios bajos, en su mayoría primera generación de estudiantes universitarios. Nuestra responsabilidad es lograr que estos sectores también puedan graduarse, todo un desafío de política universitaria.

Cuando se habla de riqueza en una sociedad del conocimiento, se habla también de inclusión social. La inversión en educación, en nuevas ideas y en investigación científica y tecnológica otorga capacidades y crea trabajos genuinos, lo que, a su vez, forja una economía sólida y sustentable que promueve la equidad. Sería contradictorio si esto no fuera así.

Hay que pensar a qué universidad van a entrar, ¿a una que los expulse en el primer o segundo año? Hay que recibirlos en una universidad que les ayude a dar el paso hacia

modalidades del conocimiento que lamentablemente no recibieron, repensando el modelo universitario histórico, por uno más inclusivo.

En este aspecto, entendemos que deberíamos repensar los planes de estudios, tenemos todavía una universidad basada en la estructura de las disciplinas. Es decir, empezamos por los fundamentos, por lo teórico. Y para quienes tienen debilidades en su formación, empezar por lo teórico no es lo más fácil ni lo más atractivo.

BIBLIOGRAFÍA

Morin, E. (2003). El Método. Tomo 3: el conocimiento del conocimiento. Madrid, Cátedra. El Método. Tomo 5: la humanidad de la humanidad. Madrid, Cátedra.

Nino, Carlos S. (2003) Introducción al análisis del Derecho, Bs.As., Astrea.

Ibarra, María Inés y Szychowki Andrés (2014); "El oficio de estudiante universitario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Aportes para su construcción. Selección de textos. Bs. As. Curso de Adaptación Universitaria.

Merieu Philippe (1998); "Frankenstein Educador", Barcelona, Editorial Laertes.

Steiman Jorge (2008); "Mas didáctica (en la educación superior)" Bs. As, Editorial UNSAM.

Elaboración de propuestas pedagógicas para los Institutos Superiores: una experiencia en el marco de una cátedra

- ❖ **NORA ELISABET ROS** | nora.ros@live.com
- ❖ **MARÍA DANIELA EIZAGUIRRE** | danielaeizaguirre@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia relata la situación didáctica: Producción de una Propuesta Pedagógica para los Institutos Superiores, realizada por primera vez en el año 2015, en el marco de la asignatura Prácticas Educativas en el Nivel Superior, correspondiente al 4° año del Plan de Estudios de la carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En un primer momento, se detallan los antecedentes de la experiencia, luego se dan a conocer algunos componentes de la materia que pueden colaborar en la contextualización de la situación didáctica presentada. Seguidamente, se presentan una pequeña fundamentación teórica sobre la importancia de la escritura en el nivel superior. Por último, se detallan contenidos, actividades y formas de trabajo en la secuencia didáctica para finalizar con algunos ajustes necesarios para el año en curso, en función de la evaluación realizada por la cátedra.

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La presente propuesta tiene como *antecedentes principales*: por un lado, la lectura y análisis de la normativa que enmarca las presentaciones a concurso para los institutos superiores, así como el análisis de propuestas pedagógicas de acuerdo a la normativa vigente -desde el año 2011- en la materia Prácticas educativas en el Nivel Superior de 4° año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas. Y por otro lado, la

realización durante el año 2014 de una Charla-Taller “Presentaciones a concurso para los institutos superiores” en el marco de las actividades del Área de Graduación del Programa Ingreso, Permanencia y Graduación de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que coordina una de las integrantes de la cátedra mencionada. En esa charla, los asistentes – graduados y alumnos avanzados- solicitaron la posibilidad de ser acompañados en el proceso de escritura de una propuesta pedagógica ya que la docencia en los institutos superiores es un espacio laboral posible y la concreción efectiva de ese espacio laboral depende precisamente del desempeño en las presentaciones a concurso. Asimismo, relataron que esos conocimientos y herramientas metodológicas no son contenidos curriculares de ninguno de los planes de formación.

LA ASIGNATURA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL SUPERIOR¹⁴⁸

La materia Prácticas Educativas en el Nivel Superior, se encuentra ubicada en el 4° año del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, dentro del Área de Prácticas Educativas. La misma es anual con un régimen promocional, siendo la modalidad de cursada teórico-práctica desglosada de la siguiente manera: 2 horas semanales a cargo del titular para teórico-prácticos, 2 horas semanales a cargo del auxiliar docente para teórico-prácticos y 2 horas semanales de prácticas-pasantías.

Para cumplimentar la modalidad promocional de esta asignatura son requisitos:

- Cumplir con un 75% de asistencia
- Cumplir con el régimen de pasantía acordado con el Profesor a cargo de la cátedra donde se realice la pasantía.

Dicha pasantía tendrá la duración correspondiente a la extensión de la cursada de la materia elegida por los alumnos para llevar adelante sus prácticas. Se pretende que durante este período las practicantes realicen todas aquellas funciones correspondientes a la tarea de la figura de un auxiliar alumno.

- Acreditar los trabajos prácticos que dan cuenta del seguimiento de la cursada.

¹⁴⁸ Este apartado se elabora en función de los componentes centrales del Programa de la materia del año 2015.

- Cumplir con las actividades que se organicen en el Instituto de Formación Docente que se designe para tal fin¹⁴⁹.

Si nos detenemos en el Encuadre metodológico-didáctico, podemos identificar que la materia propone dos grandes líneas de trabajo: una de ellas, se refiere al desarrollo del encuadre teórico planteado a partir de materiales que abordan los tres bloques en los cuales se divide el programa. La otra hace referencia a la inserción, a través de la figura de alumno-practicante-pasante, del alumnado en las distintas cátedras que componen el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Con la modalidad de la figura del alumno-practicante-pasante se intenta crear un espacio de prácticas más real que permita una formación más profesional y crítica de lo que sería la función de un Auxiliar de Cátedra.

La interrelación de los dos ejes-el sustento teórico y el conocimiento de la realidad de la práctica pedagógica-se realizará permanentemente desde una postura de reflexión crítica de la propia labor. Se estima que las transformaciones en las prácticas profesionales sólo son posibles si, entre otras condiciones, se procede a una deconstrucción crítica del rol, de sus estereotipos y creencias implícitas. Esta tarea tiene un efecto metodológico, supone hacer hincapié en una indagación individual y colectiva de esas prácticas profesionales. Es por eso que, con esta asignatura, nos proponemos:

- Reflexionar e interpretar críticamente el ámbito de la Educación Superior como posible lugar de desempeño profesional.
- Reconstruir una pedagogía de la Formación Docente que pueda desarrollarse en contextos institucionales actuales y que sustente criterios fundamentales de acción y variados dispositivos metodológicos para realizarla.

En relación con lo que pretendemos que nuestras alumnas “aprendan”, son nuestros objetivos generales:

- Que las alumnas conozcan una práctica docente profesional transformadora que contribuya al mejoramiento de la calidad de la función académica en el ámbito de las instituciones de educación superior (universitaria y no universitaria).

¹⁴⁹ Cabe aclarar que en el año 2015 comenzamos un trabajo de vinculación interinstitucional con dos institutos superiores de la ciudad: uno de gestión pública y otro de gestión privada.

- Que las alumnas realicen un análisis reflexivo y comprometido sobre la Formación Docente de Nivel Superior, comprendiendo sus relaciones con el contexto socio-cultural y político.

Nos proponemos aportar a pensar un rol activo como posibles docentes de la Educación Superior de este tiempo y discutir acerca de sus límites y sus posibilidades. Es en ese sentido que trabajaremos la Formación de Formadores, el Formador y el Currículum de Formación Docente. Para profundizar y avanzar sobre estas cuestiones, reflexionaremos acerca de ¿qué posturas pedagógicas han permeado los currículums, programas y experiencias formativas del Nivel Superior? ¿Cómo se está constituyendo el campo de la Didáctica del Nivel Superior? ¿Qué prácticas han atravesado nuestra formación docente? ¿Cuáles son los componentes y las problemáticas que presentan las instituciones de Formación Docente, universitarias y no universitarias, de Nivel Superior? Se retomarán conceptos brindados por otras asignaturas de la carrera (Política y Administración, Sociología, Escuelas Contemporáneas de la Educación, entre otras) que tengan que ver con la problemática planteada, ya que toda la información sistematizada operará como marco de referencia. También nos interesa trabajar la importancia de la reconstrucción de la propia Biografía Escolar e Institucional.

En el marco de las funciones de la Educación Superior nos parece necesario discutir el papel de la Investigación, la Extensión y la Capacitación en la Formación del Docente relacionándolas con los modelos y demandas actuales en virtud de un replanteo profesional.

SITUACIÓN DIDÁCTICA: PRODUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LOS INSTITUTOS SUPERIORES

La propuesta de trabajo que se comunica tiene como objetivo principal que los alumnos sean acompañados -por la coordinadora de la clase y por sus compañeros- en la escritura de una propuesta pedagógica para el nivel superior no universitario. Durante la primera parte del taller se da a conocer la normativa en la que se enmarcan las presentaciones a concurso, así como algunos materiales teóricos que desarrollan contenidos vinculados con la enseñanza en el nivel superior: estrategias de enseñanza, la evaluación en el nivel, entre otros.

La consigna de escritura de la propuesta pedagógica se caracteriza por proponer a las estudiantes las denominadas "tareas híbridas" (Spivey y King, 1989, citado en Solé et al, 2006), entendidas como aquellas que poseen mayor potencial epistémico ya que requieren tanto la lectura como la escritura y quien desempeña estas tareas asume el rol de lector y

autor. La combinación de ambas tareas sin ser idénticas guarda estrecha relación entre sí y la combinación de ambas en la resolución de determinadas tareas potencia el pensamiento y el aprendizaje. A su vez, el desdoblamiento en lector y autor obliga a descentrarse y a tener en cuenta diversas perspectivas en la resolución de la tarea.

En este sentido, se trata al alumno participante del taller como un autor capaz de desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación de sus producciones; un escritor que tenga en cuenta el destinatario y la circunstancia de comunicación en función de los cuales ajustará su producción, con la ayuda de sus pares y con la intervención sostenida del docente.

Adherimos a la idea de que "(...) En la Educación Superior, entendemos la enseñanza como el proceso que lleva a cabo el formador para hacer posible la apropiación, por parte de los estudiantes, de los conocimientos requeridos para desempeñarse en su futuro ámbito de trabajo. Se trata de una acción intencionalmente orientada al desarrollo de las capacidades necesarias para seguir formándose durante toda su trayectoria profesional: capacidad de acceder a información actualizada, de participar en comunidades profesionales, de orientar éticamente su ejercicio profesional"¹⁵⁰.

Por lo antes expuesto, se formula una propuesta de enseñanza que brindará a los participantes ciertas herramientas teóricas y metodológicas que en un futuro cercano podrán utilizar para producir sus propias propuestas pedagógicas cuando se realicen llamados a coberturas de cátedras "reales" en los institutos superiores. De ese modo, nuestros alumnos para transformar sus respuestas y sus conocimientos en saber deberán (...) redeshpersonalizar y redeshcontextualizar el saber que han producido, para poder reconocer en lo que han hecho algo que tenga carácter universal, un conocimiento cultural reutilizable" (Brousseau, 1996: 65).

¹⁵⁰ Documento de Apoyo "Estrategias de enseñanza en educación superior" Parte del Documento final del Seminario "Estrategias de enseñanza en educación superior" Dictado en 2003 por la Profesora Beatriz Allen, pág. 1.

¿Qué nos proponemos con esta situación Didáctica? ¿Qué contenidos se abordan?

Son nuestros propósitos:

- Dar a conocer la Resolución N° 5886/03 que regula la Cobertura de Cátedras del Nivel Terciario y la Disposición N° 30/05.
- Analizar propuestas pedagógicas del nivel terciario en el marco de la normativa señalada
- Producir una propuesta pedagógica en función de las áreas temáticas afines con la carrera de procedencia

Podríamos sintetizar los contenidos en dos grandes. En el Bloque I abordamos la constitución de la Didáctica del Nivel Superior como campo específico; algunas estrategias didácticas en el nivel superior; la lectura, la escritura y la oralidad en el nivel superior y criterios e instrumentos de la evaluación de la enseñanza. En el Bloque II: damos a conocer la Resolución N° 5886/03 que regula la Cobertura de Cátedras del Nivel Terciario, haciendo hincapié en las instancias de evaluación (antecedentes, propuesta y entrevista), la composición de la Comisión Evaluadora, los requisitos para la inscripción, la documentación necesaria y plazos para las presentaciones a concurso, los aspectos a considerar en la evaluación de las propuestas pedagógicas y en la entrevista y ejemplos de convocatorias vigentes. También la Disposición N° 30/05: que explica puntualmente cada una de las partes de la propuesta pedagógica.

En relación con la modalidad de trabajo, el desarrollo de los encuentros alternará momentos expositivos donde la coordinadora enfocará en los núcleos temáticos fundamentales de la normativa así como de algunos materiales de apoyo para fundamentar la enseñanza en el nivel superior, con momentos de discusión y puesta en común de esos nudos temáticos así como de producción efectiva y la revisión individual y en pequeños grupos del texto "propuesta pedagógica".

En relación con las actividades, tal como lo adelantamos, se harán pequeñas exposiciones sobre los puntos centrales de la normativa. También la lectura y el análisis de propuestas pedagógicas del nivel terciario en función de los aspectos a evaluar según la Resolución N° 5886/03 y Disposición N° 30/05. Los alumnos elegirán una asignatura para la elaboración de la propuesta y diseñarán un plan textual en función de los componentes a escribir.

En paralelo, los alumnos también leerán los textos que apoyan la escritura de la propuesta referidos a las estrategias didácticas en el Nivel Superior y realizar exposiciones de los puntos centrales. En el anteuúltimo encuentro, se concretará una situación de revisión entre pares, en función de la normativa que enmarca la presentación y considerando que la propuesta se ajuste también a las definiciones institucionales. Para finalizar, se planifica efectuar un simulacro de entrevista (tercera instancia de evaluación). Los compañeros y la coordinadora del taller serán jurados del concurso y evaluarán la propuesta en función de los aspectos señalados por la normativa. Esta última actividad no pudo ser realizada, por falta de tiempo didáctico, en la cursada del 2015.

Para cerrar, nos resta decir que tenemos planificado trabajar en el año 2016 con un Aula Moodle como apoyo a las actividades de los encuentros presenciales. Creemos que es un buen espacio virtual para armar ciertos foros de intercambio sobre cuestiones conceptuales como metodológicas que pueden ir surgiendo durante la producción. Si no surgen ciertas discusiones se utilizarán los foros justamente para promover algunos intercambios entre cada encuentro presencial. Socializar dudas, interrogantes o posiciones tanto de los alumnos como nuestros, colabora en la construcción social del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. J. (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós.

Brailovsky, Daniel; Menchón, Angela (2014) Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo. Buenos Aires. Colección Universidad. Noveduc.

Carlino, Paula (2005) "La escritura en el nivel superior". En Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula (2005). "La lectura en el nivel superior". En Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior. (2003) Resolución 5886/03 "Cobertura de Cátedra".

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior. (2005) Disposición N° 30.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior (2004) Resolución 4105. "Extensión e Investigación".

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior (2009). Resolución 4043. Ingreso, Trayectoria y Promoción (Régimen Académico Marco).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior. Diseños Curriculares. Tecnicaturas Superiores en Gestión Cultural, Administración Pública y Comunicación Social.

Documento de Apoyo "Estrategias de enseñanza en educación superior" Parte del Documento final del Seminario "Estrategias de enseñanza en educación superior" Dictado en 2003 por la Profesora Beatriz Allen.

Monetti, E. (comps.) (2014) Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Buenos Aires. Noveduc, Edi UNS.

Programa Prácticas Educativas en el Nivel Superior, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, año 2015.

El ingreso a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El Capítulo 1 del curso de adaptación universitaria

- ❖ **ANDRÉS SZYCHOWSKI** | andres.tutoria@gmail.com
- ❖ **MARÍA INÉS IBARRA** | mariainesibarra@uolsinectis.com.ar

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Universidad Nacional de La Plata ha dado impulso a políticas centradas en el ingreso desde un marco inclusivo. Las unidades académicas, con sus particularidades, desarrollan diversas estrategias en este sentido.

A pesar de los avances de estas políticas es habitual que resurjan, cíclicamente, discursos que convergen en un diagnóstico inicial, sobre los estudiantes ingresantes, que remite a cierto “déficit” en su trayectoria académica previa, como así también un desacople entre las expectativas que tienen los docentes respecto a los alumnos noveles y de éstos respecto a lo que se espera de ellos. El objetivo de este trabajo es compartir algunas dimensiones de un instrumento escrito por el Gabinete de Orientación Educativa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, que busca reconocer las trayectorias educativas de los ingresantes y acompañarlos en los procesos de adaptación al ámbito universitario. Dicho instrumento constituye el capítulo 1 del libro “Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales”, material de lectura en el Curso de Adaptación Universitaria, y de la futura materia “Introducción al estudio de las Ciencias Sociales” del nuevo Plan de Estudios (res. 313/15 del Consejo Directivo).

Las dimensiones que presentaremos, con el objeto de problematizar la construcción del oficio de estudiante universitario, son las siguientes: diseño e implementación de una agenda universitaria, la diferencia entre técnica y estrategia en relación al estudio, la reflexividad como estrategia y el aprendizaje cooperativo.

DESARROLLO

Diversas publicaciones llevados a cabo por docentes universitarios de diferentes facultades y universidades a nivel nacional e internacional, dan cuenta de una inquietud común referida a las prácticas de aprendizaje (hábitos, técnicas, conocimientos) que disponen los ingresantes a las carreras de grado (Narvaja de Arnoux, E, 2002; Lisel, S. 2006; Villamizar Acevedo, G., 2008).

Diferentes investigadores han desarrollado trabajos con el fin de analizar, comprender y echar luz sobre esta problemática que caracteriza la educación del siglo XXI y requiere de un fuerte acompañamiento por parte de las instituciones universitarias. Algunas de estas producciones están referidas a la construcción del oficio del estudiante (Coulon, A., 1998), tema que ocupa la centralidad de la presente propuesta, como así también el abordaje desde las subjetividades contemporáneas, potencialidades de los jóvenes, nuevas formas de aprendizaje y, como consecuencia deseada, la inclusión educativa de los ingresantes a la Universidad.

La carrera de abogacía en el marco de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales posee y ofrece una estructura legal, vincular y académica que le es propia y que no se encuentra representada como objeto de conocimiento previo en la historia escolar de los ingresantes. De manera que es responsabilidad de la Institución habilitar un tramo de la vida estudiantil en el cual los estudiantes logren una mayor y mejor aproximación a la Facultad y a la carrera que a priori les es ajena, con el objeto de lograr un primer sentido de pertenencia, insoslayable para la sustanciación del otro, temporalmente más tardío, que lo denominamos: identidad profesional.

Si bien todos los alumnos que ingresan a la Facultad lo hacen con un conjunto de ideas acerca de lo que ellos consideran que es la Universidad, esta idea original no es suficiente para que se desenvuelvan en el ámbito universitario. Es importante que conozcan la institución, su organización académica y administrativa, para que se apropien paulatinamente de este espacio y operen en él.

A partir de este análisis hemos escrito –desde 2013, con diversas modificaciones y agregados– un capítulo que busca promover el reconocimiento de los trayectos construidos por los ingresantes y aportar las voces de estudiantes de la carrera más avanzados.

En las capacitaciones a los docentes del Curso de Adaptación Universitaria, este instrumento nos ha permitido convocarlos desde sus experiencias, considerando que los docentes también atravesaron estos procesos y pueden compartir sus decisiones y vivencias.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA AGENDA UNIVERSITARIA:

Al indagar sobre prácticas que contribuirían al desempeño como estudiante universitario, los estudiantes de los primeros tres años de la carrera destacan la “organización de tiempos y espacios para estudiar” por sobre la “organización de bibliografía y materiales de estudio”, la “utilización de técnicas de estudio acordes a los textos académicos del ámbito universitario” y la “utilización de los recursos que ofrece la Facultad –Biblioteca, Página Web, Gabinete de Orientación Educativa, otros-”¹⁵¹.

Las personas que comienzan una carrera universitaria están sujetas a cambios significativos en la vida cotidiana, en virtud de la incorporación de una nueva agenda: cuándo estudiar, en qué momentos del día, en dónde, con quién o quiénes, con qué técnicas de estudio, cómo armonizar los tiempos que demanda la Facultad con los ritmos de vida habituales (trabajo, familia y amistades, pasatiempos y otros intereses).

Estos interrogantes suelen estar acompañados por una serie de sensaciones en torno a las modalidades de vinculación con el conocimiento que han sido suficientes en etapas anteriores y que ahora no lo son. Compartimos algunas frases habituales en ingresantes y estudiantes de primer año de la carrera de Abogacía a modo de ejemplificación:

- *“quiero anotar todo lo que dice el docente pero me cuesta seguir el ritmo de la clase”,*
- *“no me alcanza el tiempo con textos tan extensos”,*
- *“no me puedo concentrar durante un tiempo muy prolongado y me cuesta retomar el hilo de la lectura”,*
- *“resumir los textos me lleva mucho tiempo y no sé si es la mejor técnica de estudio para este momento”,*
- *“en casa no tengo un lugar tranquilo para estudiar, por eso intento estudiar de noche o cuando se puede”,*
- *“me gustaría estudiar con compañeros pero no he formado aún un grupo de estudio”.*

Entendemos que es de suma importancia aprender a tolerar la ansiedad que provoca un esfuerzo de acomodación complejo. No se trata en este punto de una falta de conocimientos

¹⁵¹ Cuestionario sobre prácticas de aprendizaje, Gabinete de Orientación Educativa.

disciplinares que se irá sorteando con la acumulación, precisamente, de conocimientos; nos referimos, antes bien, a las reconfiguraciones cognitivas que se producirán en diálogo con los nuevos saberes y las nuevas exigencias. Este proceso lleva tiempo. Un tiempo singular para cada sujeto.

Los procesos psicológicos vinculados a los aprendizajes –memoria, lenguaje, percepción, razonamiento– constituyen estructuras complejas y dinámicas. Las reestructuraciones cognitivas propias de los procesos de aprendizaje, que atraviesan la construcción del oficio de estudiante universitario, conllevan una serie de decisiones. La diferenciación entre “técnica” y “estrategia” nos permite profundizar en esta dinámica.

LA DIFERENCIA ENTRE TÉCNICA Y ESTRATEGIA EN RELACIÓN AL ESTUDIO:

Cuando pensamos en *técnicas* de estudio nos referimos a procedimientos e instrumentos que posibilitan relacionarnos con situaciones de aprendizaje, tanto en la lectura individual, como en los diversos momentos de una clase. La característica principal de una técnica es su *automatización*. Se utiliza determinada técnica de manera fija en circunstancias similares, por ejemplo, al realizar resúmenes siguiendo la secuencia *introducción, desarrollo, conclusiones* en textos informativos.

Ahora bien, si varían las condiciones en las que se aplican las técnicas adquiridas, pasamos al plano de las decisiones que se deben tomar para elegir oportunamente qué instrumento es más adecuado en el nuevo escenario de aprendizaje. Por ejemplo, si nos encontramos con un fallo jurídico, el resumen aplicable sin grandes variaciones a textos informativos puede afectar la comprensión global del nuevo texto. En los fallos jurídicos los aspectos argumentativos están en primer plano y es menester dialogar con el texto identificando los hilos conductores de esa argumentación.

A diferencia de las técnicas, nos situamos en el plano de las *estrategias* cuando reflexionamos abiertamente sobre las técnicas de estudio que utilizamos en determinadas situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta el tipo de texto que debemos leer y los tiempos con los que contamos para hacerlo, los momentos de la clase y los temas que desarrolla el docente. Las estrategias son, por consiguiente, procedimientos que se realizan de modo controlado, reflexivo, dentro de un plan determinado (Pozo Muncio, 2002). De esta manera podemos considerar la revisión de las técnicas de estudio que nos han servido en otros niveles educativos, y la incorporación de técnicas que desconocíamos, como parte destacada de una

estrategia general que contenga estas decisiones: la estrategia de aprender a estudiar, reflexivamente, en el contexto universitario.

LA REFLEXIVIDAD¹⁵² COMO ESTRATEGIA:

Además de aprender a tolerar la ansiedad que provoca un esfuerzo de acomodación complejo, en el que los estudiantes deben armonizar las responsabilidades personales (familiares y laborales, entre otras) con los tiempos que demandan las exigencias propias de una carrera universitaria, el oficio de estudiante universitario implica desarrollar una *posición reflexiva* referida a las técnicas de aprendizaje utilizadas hasta el momento, reflexividad que nos remite al plano de lo estratégico.

La elección de la técnica debería responder a las características de los textos, considerando a su vez las potencialidades del estudiante. No todos nos sentimos cómodos con cada técnica de estudio; por otra parte, muchas veces debemos combinarlas en función de los objetivos propuestos. La *reflexividad* constituye un aspecto relevante dentro del sostenimiento de un proyecto vital, como lo es el estudio de una carrera universitaria.

Más allá de los tiempos propios de la lectura comprensiva y de la utilización de técnicas de estudio para jerarquizar y sistematizar la información, una estrategia universitaria demanda dimensionar los *tiempos de recuperación* de aquello que se comprendió, tanto en forma oral como escrita. De esta manera, no solamente se continúa estudiando y relacionando ideas sino que permite, además, anticipar las instancias evaluativas. En general, los estudiantes descuidan este tiempo dedicándose especialmente a la lectura y a la incorporación de conceptos, más que a la explicitación de conocimientos.

Cómo incluir los *tiempos de recuperación* en una agenda de estudio:

- Organizar los materiales de estudio, considerando las recomendaciones y propuestas de los docentes de las Cátedras.
- Planificar la agenda semanal: los días y horarios dedicados a estudiar, incluyendo la posibilidad de contar con un espacio físico propicio para el estudio. En este sentido, les

¹⁵² El término reflexividad proviene de la bibliografía anglosajona. En inglés, se distingue *reflectivity* de *reflexivity*. Mientras que *reflectivity* se refiere a pensar después del acontecimiento y, por lo tanto, es un proceso distanciado de la acción concreta, *reflexivity* implica una toma de conciencia más inmediata, continua, dinámica y subjetiva.

recordamos la posibilidad de recurrir a los espacios que brinda la Universidad, entre ellos, las Salas de Lectura de sus Bibliotecas.

— Incluir horarios de recuperación de las lecturas de manera sistemática. Se puede acudir a compañeros que oficien de docentes y realicen preguntas sobre los textos (este ejercicio permite recrear una situación de evaluación y reconocer cuánto de lo comprendido puede verbalizarse). Además, sugerimos plantearse preguntas por escrito (de acuerdo a los conceptos relevantes de los textos, a los trabajos prácticos realizados en las cursadas, a las sugerencias o recomendaciones que los docentes realizan en las clases), con el fin de contestarlas en un tiempo preestablecido (una hora y media, aproximadamente, que es el tiempo que se dispone, en general, para las evaluaciones escritas). Una vez respondidas, se sugiere revisar las producciones recurriendo al material de lectura correspondiente.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO:

Cuando un grupo de estudiantes reproduce un texto, queda sujeto a dicha fuente; en cambio, si sus integrantes comprenden el contenido del material en cuestión, lo explicitarán de una forma diferente, recreándolo de acuerdo a la formación y singularidad de cada lector. El aprendizaje constructivo, contrariamente al aprendizaje reproductivo, está más ligado a la autonomía y, por consiguiente, al deseo e interés por comprender. Este compromiso con los propios aprendizajes, que implica la asunción de una posición investigativa, constituye una condición necesaria para avanzar en la carrera y proyectarse como futuro profesional.

Además de la predisposición hacia la comprensión, para esta perspectiva tienen un valor destacado los conocimientos previos sobre el tema (Pozo Municio, I., 2002). En este punto, deseamos resaltar que los estudiantes ingresan a la Universidad con una historia, con una trayectoria que denota múltiples relaciones con el conocimiento y con lo educativo. Es importante la identificación y valoración de estos trayectos, de sus vínculos con pautas y culturas institucionales, con el fin de construir, desde allí, nuevas relaciones con el conocimiento, considerando que la comunidad universitaria cuenta con otras formas discursivas construidas históricamente.

En la comunidad científica existe consenso respecto a que el conocimiento es una construcción social. Diversos enfoques teóricos dentro de la Psicología de la Educación plantean la relevancia del trabajo en grupo para la construcción de conocimientos, debido a que los aprendizajes no se producen aisladamente, sino en un contexto social. Los

investigadores plantean que los intercambios con otros (compartir información, confrontar puntos de vista y perspectivas, colaborar en la resolución de problemas, intercambiar ideas, socializar dudas e interrogantes), estimulan los aprendizajes significativos.

La esencia de esta propuesta consiste en crear una interrelación positiva entre los participantes, de tal modo que puedan comprender que el trabajo colectivo les permitirá lograr mejores aprendizajes, enriqueciéndose y complementándose en los intercambios y en los roles. Es relevante la evaluación que periódicamente irán haciendo sus integrantes para realizar las modificaciones necesarias en el funcionamiento del grupo¹⁵³.

Por otra parte, aprender con otros también implica sostener una posición ética, solidaria, vinculada al compromiso con el otro. Esta posición incluiría respetar y cumplir con los horarios de los encuentros pautados, sostener la agenda compartida en el tiempo, realizar recomendaciones y sugerencias para que el compañero o la compañera revise sus estrategias de aprendizaje. En este sentido, la *reciprocidad* constituye el eje central del funcionamiento de un grupo de estudio, modalidad que aporta, a su vez, al desarrollo profesional de los futuros abogados y abogadas.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se observan, entre otras, las siguientes modalidades en la conformación de grupos de estudio:

— Grupos de estudio con encuentros continuos. Características: en general, esta modalidad es elegida para la preparación de exámenes parciales y finales. Conlleva el armado de una agenda de encuentros presenciales de manera sistemática, con una importante carga horaria. Incluye lecturas en conjunto, intercambios de técnicas y estrategias en función de las singularidades de los integrantes y de las características de los textos académicos, y repasos de los contenidos estudiados.

— Grupos en contextos de actividades prácticas. Características: se conforman en las cursadas regulares para la resolución de actividades prácticas solicitadas por los docentes de las Cátedras. Sus rasgos distintivos se corresponden con las tareas solicitadas por los docentes. El número de integrantes puede estar determinado por las consignas, y los encuentros pueden efectuarse tanto en las cursadas como fuera de ellas. El estilo de trabajo grupal dependerá, entre otras variables, de la distribución de las tareas entre sus integrantes.

¹⁵³ Esta perspectiva es desarrollada por autores como David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe Johnson Holubec (1994) y retomada en la actualidad, desde una enseñanza para la diversidad, por Rebeca Anijovich.

— Grupos de estudio discontinuos. Características: contrariamente a los grupos que denominamos continuos, estos grupos se caracterizan por encuentros esporádicos, generalmente con la intencionalidad de compartir lecturas realizadas de manera individual. A pesar de la discontinuidad, pueden ser de suma utilidad cuando los encuentros adquieren cierta sistematicidad y planificación. Suele ser la modalidad utilizada por estudiantes que tienen compromisos laborales, familiares o que viven en domicilios distanciados entre sí.

REFLEXIONES FINALES

El ingreso a la Universidad se ha convertido en una de las problemáticas más desafiantes para las distintas unidades académicas, lo que hace necesaria la revisión permanente de las estrategias de entrada a la carrera universitaria, con el fin de articular los requerimientos propios de este nivel educativo y las características de los estudiantes ingresantes.

Es recurrente que los actores institucionales intervengan desde una lectura del déficit que presentan los estudiantes en función de los procesos formativos previos -educación media o secundaria- sin contemplar las características de las subjetividades contemporáneas, con sus potencialidades, especificidades, saberes, aprendizajes, recorridos, nuevas formas de aprender.

Además del volumen de lecturas, de la necesaria reconsideración de los tiempos de estudio, de textos que responden a estructuras específicas, el ingreso significa nuevos compañeros, docentes, autoridades, en un contexto de multiplicidad de ofertas y demandas. Estas y otras características de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales hacen al complejo proceso de adaptación a una cultura institucional novedosa. Cuando hablamos de “adaptación”, lo hacemos en términos constructivos, es decir, nos referimos a una interacción entre estudiantes e institución, en donde ésta debe brindar oportunidades, y quienes ingresan también deben tomar decisiones y asumir nuevas responsabilidades. Los docentes, los textos, las disciplinas y los campos científicos, constituyen diversos aspectos de la cultura universitaria, cultura que mediatiza los procesos de aprendizajes, siempre de una manera singular (Carlino, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva Cognitiva*. España: Paidós.

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

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

Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.

Ibarra, María Inés, Szychowski, Andrés (2016) "La construcción del Oficio de Estudiante Universitario. Reflexiones y estrategias". En Introducción al Estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Curso de Adaptación Universitaria 2016. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, p. 9-27. ISBN 978-950-34-1295-4.

Lisel, S. (2006). Estrategias de aprendizaje en el nivel medio y en el primer año universitario. En: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-011.pdf>

Müller, M. (2001). Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría IV: Las técnicas para la función orientadora y tutorial. Buenos Aires: Bonum.

Narvaja de Arnoux, E.; Distéfano, M. & Perreira, C. (2002). La lectura y escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Nogueira, S. (2007). La Lectura y la Escritura en el inicio de los Estudios Superiores. Buenos Aires: Biblos.


Pozo, J. & Monereo, C. (coord.) (1999). "El aprendizaje estratégico". Madrid: Aula XXI, Santillana.

Urresti, M. (2008). Ciberculturas juveniles. Buenos Aires: La Crujía.

Villamizar Acevedo, G. (2008). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. En Revista docencia universitaria Vol 9., diciembre de 2008. Universidad Industrial de Santander. Colombia. Disponible en

<http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/viewFile/566/927>

EJE 3



“Tecnologías digitales y entornos virtuales en la enseñanza universitaria: perspectivas actuales y escenarios futuros”

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES

Tics aplicadas para el dictado de curso electivo programa de prerrequisitos y bases para implementar análisis de peligros y puntos críticos de control (haccp)

- ❖ **FLORENCIA ALIVERTI** | florencia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **KARINA PELLICER** | pellicerk@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **RAFAEL BARBERO** | rafaelbarbero@yahoo.com.ar
- ❖ **GISELDA BIGEON** | bigeong@hotmail.com
- ❖ **VICTORIA BRUSA** | toibrusa@hotmail.com
- ❖ **JULIÁN DE LA TORRE** | julianh83@yahoo.com.ar
- ❖ **GREGORIO LASTA** | gregoriolasta@hotmail.com
- ❖ **PATRICIO LEADEN** | pjleaden@yahoo.com.ar
- ❖ **EMANUEL ORTEGA** | emanuel_ortega@live.com.ar
- ❖ **LEANDRO SALUM** | leosalum@yahoo.com.ar
- ❖ **JULIO COPES** | julioalbertocopes@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) son tecnologías digitales para almacenamiento, transmisión y recepción de informaciones. Las necesidades de la sociedad cambiaron y la educación universitaria debe cubrir esas demandas de distintas maneras adaptándose a la vía de la informática y otras TICs. Las formas de estudio y abordajes del curso electivo, sumados a la importancia a nivel de la salud pública, lo constituyen un vasto campo para la implementación de TICs. El objetivo de este trabajo fue evaluar la importancia de las TICs como herramienta pedagógica en la enseñanza del dictado de curso electivo programa de prerrequisitos y bases para implementar análisis de peligros y puntos críticos de control (HACCP) a los estudiantes universitarios. Las TICs son la base para un entorno

nuevo en el que tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia la necesidad de fomentar una concepción “integradora-educacional” de las TICs.

INTRODUCCIÓN

Entendemos por Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) a las tecnologías digitales utilizadas para el almacenamiento, tratamiento, transmisión y recepción de informaciones y mensajes (Gros, 2000; Levis, 2006; Levis, 2007; Skinner, 1958). La sociedad en la que se desenvuelve la educación universitaria no es la misma en la que fue creada, por lo cual su metamorfosis es necesaria y hasta obligada. La educación en sus diferentes modalidades y niveles debe adaptarse a la presencia de la informática y de otras TICs en la mayoría de sus actividades (Brunner, 2003; Levis, 2006; Marengo & Urvoy, 1975). El ingreso masivo de computadoras y dispositivos informáticos en actividades educativas condiciona la conceptualización, el pensamiento y hasta la memorización de experiencias y conocimientos, influyendo en la resolución futura de tareas (De Kerckhove, 1999; Skinner). Diversos autores señalan que la presencia de TICs no implica que hayan cambiado de manera significativa las prácticas áulicas y que su uso responde a propuestas pedagógicas innovadoras y transformadoras. Las TICs han reabierto debates sobre las formas de enseñanza y sobre cómo otros espacios (incluyendo los virtuales) son un soporte para el aprendizaje (Brunner).

En relación con el dictado del curso electivo programa de prerequisites y bases para implementar un sistema de análisis de peligros y puntos críticos de control (HACCP), su importancia en la salud pública y la aplicación práctica de sus contenidos, lo constituyen como un vasto campo para la implementación de TICs en su enseñanza.

Actualmente asistimos a la transición entre dos paradigmas pedagógicos referentes al modo de enseñanza y aprendizaje con TICs: el instrumental-utilitario que propugna la utilización de las mismas como recurso didáctico a modo de “máquinas de enseñar” y complementariamente como “bibliotecas de información”; y el “integrador-educacional” que asigna un rol activo al enseñar y aprender basado en la exploración, experimentación, debate y reflexión, propone que las TICs sean desarrolladas como prácticas pedagógicas innovadoras (proyectos en red, formas bimodales de clase; uso de materiales hipermedia y simulaciones) (Levis, 2007; Marengo & Urvoy).

El presente curso electivo Programa De Prerequisites Y Bases Para Implementar Análisis De Peligros Y Puntos Críticos De Control (HACCP) aporta al futuro profesional las

herramientas para que pueda conocer, comprender y analizar los requisitos higiénicos sanitarios de un proceso de elaboración de alimentos. Esto le permite al Médico Veterinario la oportunidad de desarrollarse laboralmente en plantas industrializadoras de alimentos y en entes Oficiales Fiscalizadores.

Actualmente, la profesionalización radica en promover un individuo a la medida de la sociedad donde vive, susceptible de adaptarse a las evoluciones necesarias del buen funcionamiento del sistema social. En los ámbitos académicos, la formación de grado constituye uno de los factores principales para consolidar la propia carrera profesional y para garantizar, a su vez, la movilidad ocupacional dentro del sistema. Las expectativas y proyectos asociados a la formación de grado tienen estrecha relación con los motivos de la elección (Aliverti, 2014).

Es así que actualmente la globalización mundial crea un mercado que exige como resultado una gran variedad de productos de condición superior que cumpla con la legislación vigente, los cuales van a ser evaluados por la propia industria, agencias de control, organismos de investigación y desarrollo tecnológico, y juzgado en su escalón final por el consumidor.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo fue evaluar la importancia de las TICs como herramienta pedagógica en la enseñanza del dictado de curso electivo programa de prerrequisitos y bases para implementar análisis de peligros y puntos críticos de control (HACCP) a los estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

El curso electivo: Programa de Prerrequisitos y Bases para Implementar Análisis de Peligros y Puntos Críticos de Control (HACCP), se desarrolla en el primer cuatrimestre, en el aula de informática los días viernes en el horario de 8 a 12 hs, tiene una carga horaria total 40 h de las cuales 24 h están dedicadas a clases teóricas, y 16 h a clases prácticas. Estas últimas incluyen visitas al comedor Universitario para la visualización de procesos y desarrollo del trabajo final, el cual consta de la elaboración y redacción de un procedimiento con 5 h destinadas a la exposición y evaluación de dichos trabajos durante la última clase. Los estudiantes cuentan también con un viaje opcional a planta para poder observar el desarrollo e implementación de los diferentes procedimientos de programas de prerrequisitos y HACCP. Para el desarrollo del

curso, se establece un cupo de mínimo de 10 y un máximo de 20 estudiantes. Cada estudiante tiene a su disposición una computadora con acceso a internet; los mismos tienen un usuario y contraseña para acceder al Soporte aula virtual Moodle FCV-UNLP.

El programa del curso, así como información general, material bibliográfico, mensajería y la evaluación se realiza a través del entorno virtual Moodle. (ANEXO Figura 1, 2 y 3). Durante la primera semana del curso, los docentes realizan una clase teórica expositiva sobre la introducción a los sistemas de seguridad alimentaria; y a partir de la segunda semana los estudiantes incorporan sus actividades prácticas en el comedor universitario, de esta manera los estudiantes podrán interpretar y evaluar por ellos mismos los beneficios y cualidades de la seguridad alimentaria. Los docentes realizan la evaluación de forma continua de los estudiantes a fin de apoyar y reorientar el trabajo de los alumnos en pos de la recuperación/adquisición de los saberes, y para el logro de las habilidades y destrezas necesarias. Al finalizar el curso, el estudiante realizará una autoevaluación utilizando la plataforma virtual Moodle. Se tendrá en cuenta para la evaluación la habilidad del estudiante para seleccionar una metodología diagnóstica adecuada, de acuerdo al problema que se presente.

Los criterios aplicados en la evaluación se basan principalmente en verificar la adquisición por parte del estudiante de los conocimientos básicos fundamentales para cada área con una clara definición de conceptos, aplicación de diagramas de flujo a los diferentes procedimientos y, extrapolación de los conocimientos adquiridos a situaciones reales.

La evaluación consiste en una actividad práctica que se llevará a cabo durante todo el desarrollo del curso con una exposición al final del mismo.

RESULTADOS

Para este curso electivo, las nuevas tecnologías, los espacios virtuales, se constituyen en una forma de pensar la educación de manera diferente, no tradicional. Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad de transmitir información tienen especial importancia, dado que afectan los ámbitos de la actividad de las personas. Esta nueva forma implica por un lado una incorporación tecnológica, y por otro una reflexión pedagógica para el desarrollo de la relación docente- estudiante- contenidos. Expone al estudiante a la situación en tiempo real de un futuro profesional en una planta para que desarrolle las habilidades y destrezas del saber hacer.

Escenarios virtuales, con nuevas formas de entender el aprendizaje, desarrollo de materiales a partir del planteo de otras relaciones entre los sujetos, los espacios y los tiempos, resultan necesarios para lograr una acción formativa pensada, desarrollada y diseñada para destinatarios específicos. Internet, facilita el acceso a recursos y servicios educativos, con independencia del lugar donde estos se encuentren, estimula la colaboración entre los agentes involucrados y permite el establecimiento de intercambios remotos.

CONCLUSIONES

Las TICs son la base para el surgimiento de un entorno nuevo y diferente dentro del cual tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia la necesidad de fomentar una concepción “integradora-educacional” de las TICs más que “instrumental-utilitaria”, acorde con los requerimientos planteados por los estudiantes. En la actualidad, a la transmisión de conocimiento a través del lenguaje se agregaron otros métodos alternativos que obligan al personal docente al conocimiento, perfeccionamiento y actualización de nuevas tecnologías para el manejo de la información y la comunicación.

Consideramos que el curso electivo Programa de Prerrequisitos y Bases para implementar HACCP, satisface las demandas de futuros profesionales vinculados a la inocuidad de alimentos, ya que les permite profundizar los conocimientos adquiridos durante el curso de la carrera y obtener una mayor destreza tanto en el manejo como en la interpretación de las situaciones que se les presenten para el diagnóstico de patógenos en alimentos. Esta propuesta, gira en torno a la participación del estudiante desde la práctica, utilizando como complemento escenarios virtuales con resultados altamente satisfactorios para su desenvolvimiento en la práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aliverti V. *Trabajo final integrador carrera de especialización en docencia universitaria unlp diseño de un curso de posgrado [facultad de ciencias veterinarias. Unlp] (2014) Facultad de Ciencias veterinarias Universidad nacional de La Plata*
http://www.fcv.unlp.edu.ar/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=185&Itemid=1255

Brunner, J. J. (2003) *Educación e Internet ¿La próxima revolución? Santiago de Chile, Editorial Fondo de Cultura Económica.*

De Kerckhove, D. (1999) *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web. 1ª Edición.* Barcelona, Gedisa Editorial.

Gros, B. (2000) *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. 1ª Edición.* Barcelona, Gedisa Editorial-Biblioteca Educación.

Levis, D. (2006) *Alfabetos y saberes: La alfabetización digital. Comun. Rev. Medios Comun. Educ.*

Levis, D. (2007) *Enseñar y aprender con informática / Enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. En: Cabello-Levis (editores). Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI. Buenos Aires, Prometeo.*

Marenco, C. & Urvoy, J. (1975) *Informática y sociedad. Barcelona, Editorial Labor SA.*

Skinner, B. F. (1958) *Teaching Machines. From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction. Science.*

ANEXO

Figura 1: Entorno virtual Moodle. Curso Electivo: Programa De Prerrequisitos Y Bases Para Implementar Análisis De Peligros Y Puntos Críticos De Control (HACCP) FCV-UNLP.

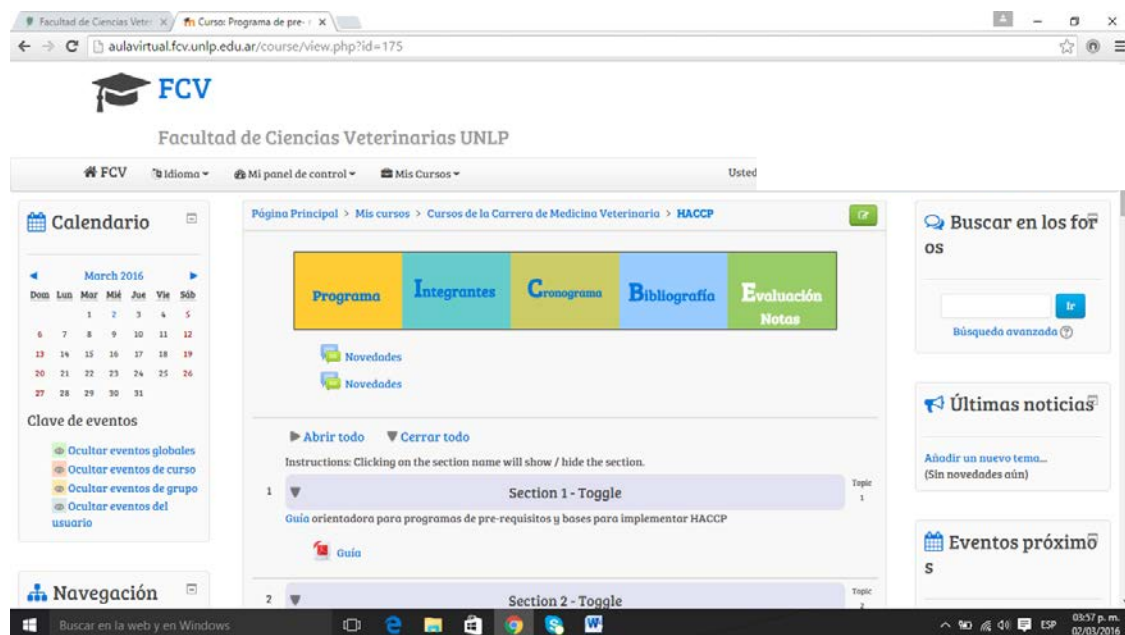


Figura 2: Entorno virtual Moodle. Curso Electivo: Programa De Prerrequisitos Y Bases Para Implementar Análisis De Peligros Y Puntos Críticos De Control (HACCP) FCV-UNLP. Planificación de actividades curriculares.

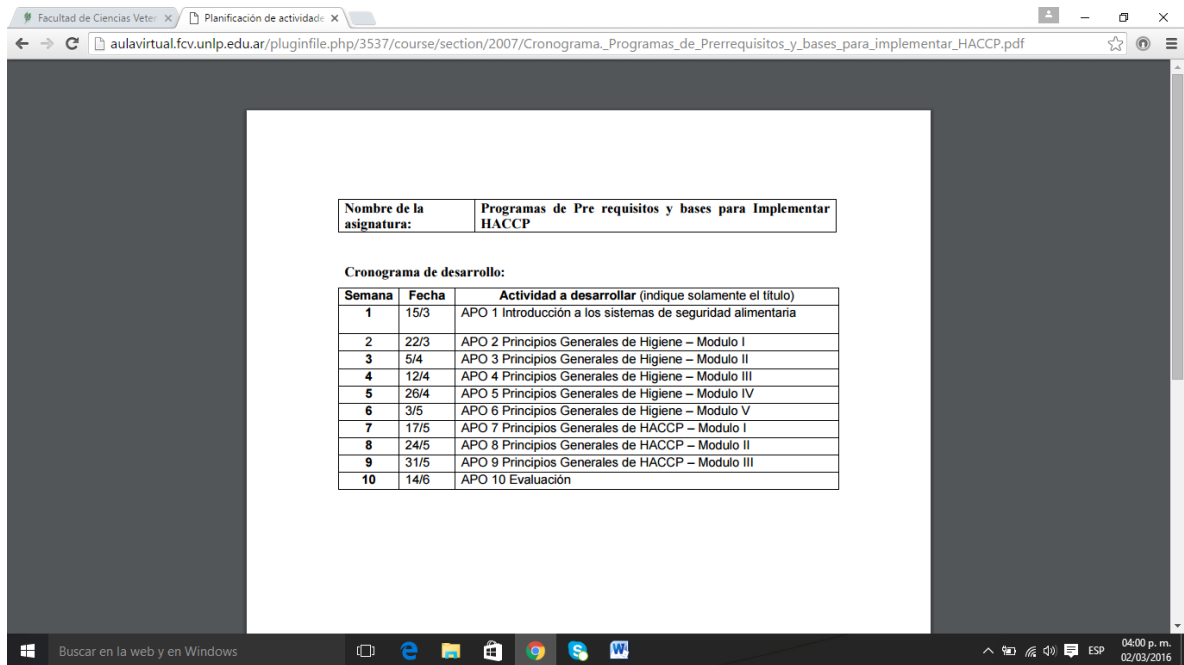
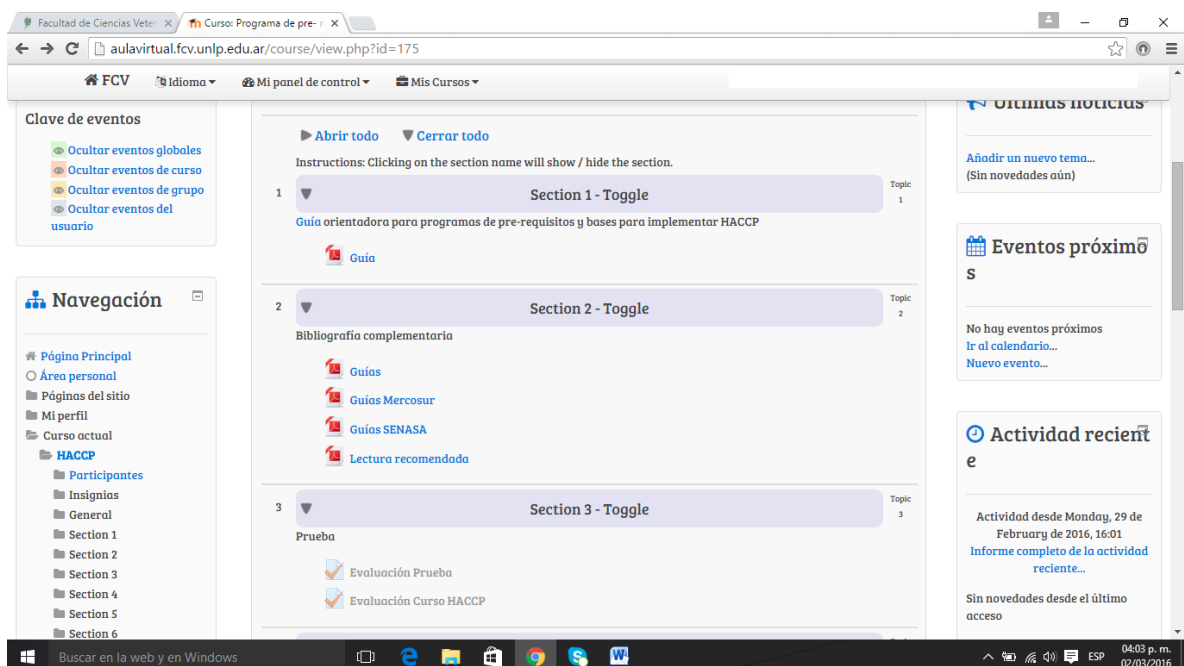


Figura 3: Entorno virtual Moodle. Curso Electivo: Programa De Prerrequisitos Y Bases Para Implementar Análisis De Peligros Y Puntos Críticos De Control (HACCP) FCV-UNLP. Bibliografía y Evaluación.



Utilización de entornos virtuales para el diseño de un curso de posgrado en la Facultad de Ciencias Veterinarias

- ❖ **VIRGINIA ALIVERTI** | virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **FLORENCIA ALIVERTI** | floraliverti@yahoo.com.ar
- ❖ **JULIO COPES** | julioalbertocopes@yahoo.com.ar
- ❖ **PILAR PERAL GARCÍA** | ppgarcia@fcv.medvet.unlp.edu.ar
- ❖ **TERESA QUEIREL** | tqueirel@gmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La creciente demanda de formación superior, el avance tecnológico y las demandas de comercialización y aseguramiento de la calidad en la cadena de producción-comercialización de alimentos, signan un siglo donde el conocimiento constituye una preocupación social fundamental y las universidades se ven obligadas a procurar más y mejores ofertas educativas. La actividad de Posgrado en la Facultad de Ciencias Veterinaria, ha experimentado un sólido avance en los últimos años con lo cual se ha convertido en un eficiente y eficaz mecanismo para fortalecer la formación de recursos humanos de excelencia. El objetivo del proyecto de intervención: *Diseño de un curso de posgrado en la FCV-UNLP "Diagnóstico microbiológico de patógenos en alimentos"*, está dirigido a capacitar y perfeccionar a los profesionales relacionados con la industria de alimentos, y de este modo realizar una mejora continua en la profesión en el área de Salud Pública. Esta propuesta, considerada innovadora, gira en torno a la participación del alumno desde la práctica presencial y además, en una universidad presencial, el uso de las *NTICs* (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación) se utiliza como complemento. De esta forma el curso aportará los recursos/herramientas necesarios para que los profesionales puedan conocer y realizar métodos rápidos que se utilizan actualmente en las industrias alimentarias para certificar acciones sanitarias y estudios epidemiológicos destinados a la prevención, control y

erradicación de las enfermedades transmisibles por los alimentos. Finalmente, y considerando el auge de las Capacitaciones de Posgrado en las Universidades, consideramos que la oferta de este curso de posgrado generaría un impacto positivo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

INTRODUCCIÓN

La universidad participa en la tarea de construir un nuevo tipo de vida y de hombre y es imprescindible crear en ella nuevos modos y estructuras educativos con una determinada programación educativa y una coherente metodología del aprendizaje y la enseñanza Nassif (1984). Buscar los conocimientos dinámicos y fértiles, aquellos que abren el acceso a nuevos conocimientos y entrenan la mente para el aprendizaje, es una de las grandes tareas pedagógicas en un mundo sacudido por cambios vertiginosos y reclamos de toda índole.

La creciente demanda de formación superior, el avance tecnológico y las demandas de comercialización y aseguramiento de la calidad en la cadena de producción-comercialización de alimentos, signan un siglo donde el conocimiento constituye una preocupación social fundamental y las universidades se ven obligadas a procurar más y mejores ofertas educativas.

La educación de posgrado se ha desarrollado en Argentina notablemente en los últimos quince años, aunque en forma tardía si la comparamos con países de Europa, Estados Unidos o bien otros de América Latina como México y Brasil (Bacigalupi et al., 2009).

La actividad de Posgrado en la Universidad Nacional de La Plata ha experimentado un sólido avance en los últimos años. Actualmente, ofrece 187 carreras de posgrado (Doctorados, Maestrías y Especializaciones) con una matrícula de 10.126 alumnos, manteniendo un crecimiento sostenido en los últimos cinco años (Anuario 2013, <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>). Estas cifras nos hacen reflexionar y asegurar que el posgrado se ha convertido en un eficiente y eficaz mecanismo para fortalecer la formación de recursos humanos de excelencia.

Junto con los aspectos referidos a las actividades y carreras, las trayectorias laborales previas de las personas (ya sea durante la realización de sus estudios de grado) o con posterioridad a ello, constituyen elementos que influyen sobre las decisiones de estudiar un posgrado. Es por estos motivos que la profesionalización radica en promover un individuo a la medida de la sociedad donde vive, susceptible de adaptarse a las

evoluciones necesarias del buen funcionamiento del sistema social. En los ámbitos académicos, la formación de posgrado constituye uno de los factores principales para consolidar la propia carrera profesional y para garantizar, su vez, la movilidad ocupacional dentro del sistema. Las expectativas y proyectos asociados a la formación de posgrado tienen estrecha relación con los motivos de la elección.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) desde 1979 se presentaron las bases de la creación del Departamento de Posgrado que incluían "aspectos organizativos curriculares de contenidos para la implementación de cursos y grados académicos de cuarto nivel". En tal sentido queda aclarado que los cursos y actividades a desarrollar por este Departamento serán estrictamente considerados de perfeccionamiento y nivelación, donde los graduados perfeccionen y profundicen conocimientos mediante cursos de corta, mediana y larga duración; excluyendo taxativamente todo lo referente al otorgamiento de grado académico, hasta tanto las reglamente la superioridad en toda su extensión. Respecto de las áreas de desarrollo de la actividad profesional pueden definirse dentro de las siguientes orientaciones: Clínica y Salud animal, Salud Pública y Medicina Preventiva y Producción Animal.

Cuando se quiere mirar en perspectiva nuestra profesión, se logra avizorar las múltiples demandas por venir en el campo de la capacitación, sobre todo en área de Salud Pública. Es así que actualmente la globalización mundial exige como resultado una gran variedad de productos de condición superior; los cuales van a ser evaluados por la propia industria, agencias de control, organismos de investigación y desarrollo tecnológico, y juzgado en su escalón final por el consumidor.

Las actuales demandas de mercado, influyen básicamente en la seguridad y la calidad microbiológica de los alimentos. Es por este motivo que las industrias procesadoras de alimentos, organismos de control, e investigación requieren profesionales capacitados para poder cumplir con la legislación en seguridad alimentaria.

El proyecto de intervención: *Diseño de un curso de posgrado en la FCV-UNLP*, está dirigido a capacitar y perfeccionar a los profesionales relacionados con la industria de alimentos, y de este modo realizar una mejora continua en la profesión en el área de Salud Pública.

Dicho curso, es una propuesta Innovadora que aportará los recursos / herramientas necesarios para que los profesionales puedan conocer y realizar métodos rápidos que se

utilizan actualmente en las industrias alimentarias: certificar acciones sanitarias y estudios epidemiológicos destinados a la prevención, control y erradicación de las enfermedades transmisibles por los alimentos (ETA). De esta manera los profesionales podrán interpretar y evaluar por ellos mismos los beneficios y cualidades de cada método.

El curso se basa en nuevos conceptos curriculares y en la utilización de nueva tecnología analítica bajo criterios de excelencia académica.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un curso de posgrado utilizando un entorno virtual como soporte, destinado a capacitar a profesionales comprometidos con la industria de alimentos, respecto a la utilización de métodos rápidos para el control de los mismos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el diagrama del mismo utilizamos la reglamentación de cursos vigente en la FCV-UNLP. El curso se desarrollará en dos semanas, tendrá una carga horaria total 40 h de las cuales 15 h estarán dedicadas a clases teóricas y 25 h a clases prácticas. Se establece un cupo de máximo de alumnos: 12.

El programa del curso, así como información general, material bibliográfico, mensajería y la evaluación se realizará a través del entorno virtual Moodle. Durante la primera semana del curso, los docentes realizarán una clase teórica expositiva presentando los métodos rápidos que se utilizan habitualmente en la industria de los alimentos; y en la segunda semana los alumnos realizarán en el Laboratorio de Microbiología de Alimentos (LaMA) las clases prácticas, de esta manera los alumnos podrán interpretar y evaluar por ellos mismos los beneficios y cualidades de cada método. Los docentes realizaran la evaluación de forma continua de los alumnos a fin de apoyar y reorientar el trabajo de los estudiantes en pos de la recuperación/adquisición de los saberes, y para el logro de las habilidades y destrezas necesarias. Al finalizar el curso, el alumno realizará una autoevaluación utilizando la plataforma virtual Moodle. Se tendrá en cuenta para la evaluación la habilidad del alumno para seleccionar una metodología diagnóstica adecuada, de acuerdo al problema que se presente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Existe una larga tradición universitaria de formación profesional que se percibe en el currículum oficial pero al que también se le suma el currículum oculto, yendo ambos que van de la mano de representaciones sociales muy asentadas sobre la preeminencia de la formación de un profesional volcado a las especialidades por sobre la perspectiva de los profesionales generalistas.

En niveles educativos universitarios de grado y posgrado, el estudio de las ciencias incluye temas altamente complejos y abstractos que serían difíciles de comprender sin el apoyo de la manipulación y del razonamiento que propician el desarrollo de las actividades prácticas. Por medio de ellas, y más allá de que estas tareas puedan favorecer el aprendizaje en el ámbito conceptual, los estudiantes pueden aprender destrezas relacionadas con determinadas técnicas experimentales o de diagnóstico y participar en tareas de investigación o en el estudio de casos clínicos, que les permitan desarrollar habilidades y actitudes científicas Muñoz Chapúli (2007). Tal como lo plantea Lucarelli (1994) "...si bien nuestras instituciones educativas tienden a tratar todas las disciplinas como teóricas, los momentos dedicados a las prácticas sirven para la aplicación de aquello que se ha trabajado teóricamente (p.13).

Un proyecto de innovación responde a una necesidad de diferenciación estratégica. En una universidad presencial, la tecnología suele usarse como complemento y su forma de aplicación es más fácilmente adaptable ya que las experiencias de uso de las *NTICs* (*Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*) no necesariamente comprometen a toda la organización. Precisamente por ello, es importante plantear y sistematizar la innovación para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje. Además, el aprendizaje con soporte tecnológico se está desarrollando con mucha rapidez en el ámbito de la educación superior, por lo que incorporar la innovación constituye más que un indicador de calidad, una necesidad ineludible Gros Salvat y Fernandez (2010).

Para este proyecto, las nuevas tecnologías, los espacios virtuales, se constituyen en una forma de pensar la educación de manera diferente, no tradicional. Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad de transmitir información tienen especial importancia, dado que afectan los ámbitos de la actividad de las personas. Esta nueva forma implica por un lado una incorporación tecnológica, y por otro una reflexión pedagógica para el desarrollo de la relación docente- alumno- contenidos. Sigalés (2001).

Escenarios virtuales, con nuevas formas de entender el aprendizaje, desarrollo de materiales a partir del planteo de otras relaciones entre los sujetos, los espacios y los tiempos, resultan necesarios para lograr una acción formativa pensada, desarrollada y diseñada para destinatarios específicos. Internet, facilita el acceso a recursos y servicios educativos, con independencia del lugar donde estos se encuentren, estimula la colaboración entre los agentes involucrados y permite el establecimiento de intercambios remotos.

CONCLUSIONES

Consideramos que la propuesta de Intervención: *Diseño de un curso de posgrado "Diagnóstico Microbiológico de Patógenos en Alimentos"* podría satisfacer las demandas de profesionales vinculados a la inocuidad de alimentos, ya que les permitiría profundizar sus conocimientos en la especialidad y obtener una mayor destreza tanto en el manejo como en la interpretación de los métodos rápidos para el diagnóstico de patógenos en alimentos. Esta propuesta, gira en torno a la participación del alumno desde la práctica, utilizando como complemento escenarios virtuales. Finalmente, y considerando el auge de las Capacitaciones de Posgrado en las Universidades, la oferta de este curso generaría un impacto positivo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

BIBLIOGRAFÍA

Anuario 2013. <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>.

Bacigalupi, SC; Cortés, F; Spinosa, M y Suarez N. (2009) *¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de postgrado? Análisis comparativo de tres carreras universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización*. *Diego RAES / Año 1 / Número 1*.

Gros Salvat, B; López Fernández, O; Castillo Navarro, J y González Prieto, F. (2010). *Entornos Virtuales de Comunicación On-line en la Enseñanza Superior*.

<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html>

Lucarelli, E. (1994). *"Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica"*. IICE. Cuadernos de Investigación N° 10. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Muñoz Chapuli, M. (2007). *Escribir para aprender: Ensayo de una alternativa en la enseñanza universitaria de las Ciencias*. Departamento de Biología Animal. Facultad de Ciencias. Universidad de Málaga.

Nassif, R. (1984). *Teoría de la Educación*. Madrid, Cincel-Kapelus. Cap. 14: *Dialéctica de la educación*.

Sigalés, C. (2001). *X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*, Guadalajara, México.

ANEXO



Figura 1: Entorno virtual Moodle. Portada del Curso de Posgrado

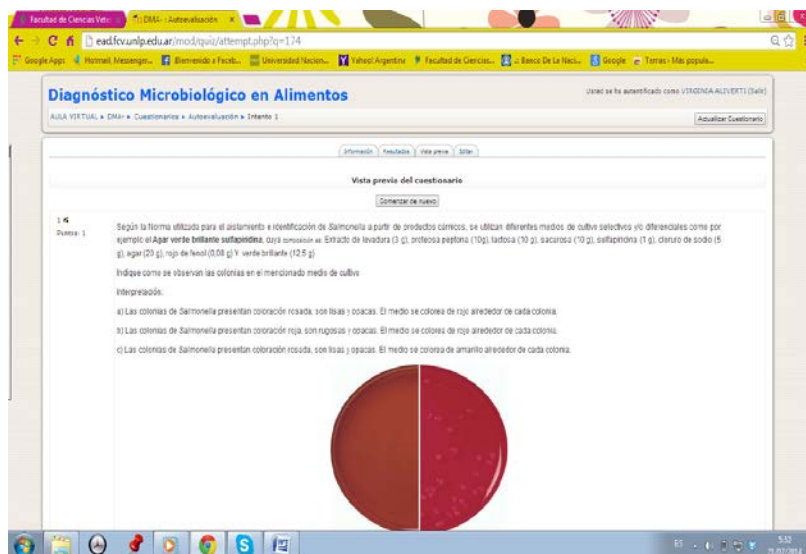


Figura 2: Entorno virtual Moodle. Autoevaluación del Curso de Posgrado.

Uso de la plataforma Moodle en el curso de Biología celular y del desarrollo en la Carrera de Medicina Veterinaria: el de-safío de incorporar los espacios virtuales a la enseñanza

- ❖ **MARÍA FIORELLA ALVARADO** | Pinedo falvarado@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **NORMA VIVIANA GONZÁLEZ** | nvgonzalez@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MÓNICA ELIZABETH DIESSLER** | diessler@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **CAROLINA NATALIA ZANUZZI** | carozanuzzi@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MIRTA ALICIA FLAMINI** | aflamini@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

El acceso a la información a partir de herramientas informáticas data de varias décadas, transitando desde el uso de computadoras, hasta la utilización de teléfonos celulares que nos permiten rápidamente explorar, acceder e interactuar prácticamente con todo tipo de información. Para nuestra sociedad informatizada, las tecnologías de la información constituyen uno de los elementos claves y su incorporación en contextos educativos supone un uso mecánico y probablemente eficiente.

Las plataformas educativas en el nivel universitario se emplean desde hace muchos años, pero su aplicación como soporte tecnológico en la educación universitaria, aún no tiene gran promoción.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP se incorporó el uso de aulas virtuales desde el año 2009, y actualmente se utiliza la plataforma Moodle 2. En sus inicios, la tendencia de la mayoría de los cursos fue utilizar estos espacios para ubicar archivos generados con distintos programas (documentos *Word*, Pdf, presentaciones en formato *Power Point* de diapositivas, entre otros) de fácil acceso para que los estudiantes los descarguen como material de estudio. Paulatinamente estos cursos fueron implementando otras herramientas que poseen las plataformas educativas virtuales, con el fin de

complementar los temas desarrollados en las actividades presenciales obligatorias (APO), que constituyen la modalidad utilizada en todos los cursos de grado de la carrera de Medicina Veterinaria.

A esta realidad debe sumarse en el primer año de la carrera, una matrícula que supera ampliamente los 700 inscriptos, siendo los cursos pertenecientes al Departamento de Ciencias Básicas, como el curso de Biología Celular y del Desarrollo, los que reciben a estos estudiantes. Esta situación genera diferentes inconvenientes y desafíos, como la necesidad de contar con una mayor cantidad de aulas para las clases presenciales, de mejorar la relación docente-estudiante y la comunicación a lo largo del curso, ya sea para informar imprevistos o para facilitar el acceso al material de lectura. Además, sabemos que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad tienen dificultad para adaptarse a esta nueva etapa de sus vidas, que los puede llevar a abandonar o reprobado cursos en este primer año de la carrera universitaria.

En este contexto, contar con las herramientas que brindan las plataformas educativas motivó durante el año 2015 a los docentes de este curso, a generar nuevos materiales y actividades en línea, con el objetivo principal de mejorar la interacción con nuestros estudiantes.

OBJETIVOS

- Evaluar el grado de dificultad que tienen los estudiantes con los temas desarrollados en el curso de Biología Celular y del Desarrollo en la carrera de Medicina Veterinaria.
- Estimar el impacto en la condición final del curso de aquellos estudiantes que resolvieron todos los cuestionarios de autoevaluación propuestos.
- Analizar el grado de correlación entre los cuestionarios de resolución obligatoria y no obligatoria que fueron propuestos para algunos temas de biología del desarrollo.

METODOLOGÍA

Este estudio se realizó con la información recopilada de todos los cuestionarios resueltos por los estudiantes del curso de Biología Celular y del Desarrollo (BCyD) en la plataforma Moodle. Además se compararon los resultados del parcial integrador y la condición final de estos estudiantes al concluir el curso.

Cuestionarios de autoevaluación. Se diseñaron en la plataforma Moodle siguiendo el tutorial correspondiente (Conde Vide y col., 2013) y se efectuaron con dos modalidades distintas: cuestionarios de participación no obligatoria (CNO) y un cuestionario de participación obligatoria (CO).

Los CNO, creados para cada una de las APO dictadas en el curso (los temas se presentan en la Tabla 1) podían ser resueltos por cualquier estudiante y *debían* ser resueltos por aquellos que habían superado el porcentaje de inasistencia permitido. El CO se diseñó para ejercitar los temas concernientes a la APO "Introducción al desarrollo embrionario", cuyos contenidos fueron presentados en una clase teórica presencial masiva. Con este CO se realizó un primer ensayo de revisar una clase del curso en el aula virtual de forma obligatoria.

N° de APO	Contenidos desarrollados
APO I	Características generales de los procariotas y eucariotas
APO II	Estructura y funciones de las membranas celulares
APO III	Citoesqueleto y movimientos celulares
APO IV	Sistema de endomembranas y tráfico de vesículas
APO V	Mitocondrias y peroxisomas
APO VI	Núcleo interfásico y cromosomas
APO VII	Procesos genéticos básicos
APO VIII	Ciclo celular y división celular
APO IX	Interacciones entre las células y su entorno (1° parte): matriz extracelular y adhesión celular
APO X	Interacciones entre las células y su entorno (2° parte): señalización celular
APO XI	Introducción al estudio del desarrollo embrionario
APO XII	Desarrollo temprano de mamíferos (1° parte): primeras etapas de desarrollo
APO XIII	Desarrollo temprano de mamíferos (2° parte): anexos extraembrionarios y placentación
APO XIV	Desarrollo temprano de las aves

Tabla 1. Contenidos desarrollados en cada una de las actividades presenciales obligatorias (APO) del curso de Biología Celular y del Desarrollo 2015.

Los cuestionarios se confeccionaron con las siguientes características:

- Cuestionarios de participación no obligatoria (CNO): se diseñaron para cada APO cuatro cuestionarios con preguntas de tipo opción múltiple, verdadero-falso y de emparejamiento, los estudiantes tuvieron dos intentos permitidos, un límite de tiempo para su realización de una hora y la calificación correspondió al último intento.
- Cuestionario de participación obligatoria (CO): este cuestionario se preparó con seis preguntas del mismo estilo que aquellas utilizadas en los CNO y con dos intentos permitidos, en este caso, los estudiantes tuvieron un límite de tiempo de tres horas y la calificación correspondió al último intento.

Ambos cuestionarios contaban con mensajes de retroalimentación que justificaban o explicaban el error o el acierto para cada pregunta. Además, estos cuestionarios estuvieron activos para ser resueltos hasta la semana previa a la primera instancia del parcial. Posteriormente, siguieron disponibles solamente para ser revisados y cotejar sus resoluciones.

Análisis estadístico. Se utilizó la prueba de χ^2 con la corrección de Yates, considerándose diferencias significativas los valores de $P < 0.05$. Para analizar los CNO y CO de la APO XI se utilizó la prueba de regresión lineal y se calculó el coeficiente de correlación (r) en el programa estadístico R disponible en: <http://www.R-project.org>., con el paquete estadístico RCommander (Rcmdr).

RESULTADOS

En el año 2015 el curso de BCyD registró 734 estudiantes inscriptos, de los cuales aprobaron 279 (38%), y de éstos lo hicieron por promoción 150 y de forma regular 129 (20,5% y 17,5% del total de estudiantes, respectivamente). Las condiciones finales se presentan gráficamente en la *figura 1*.

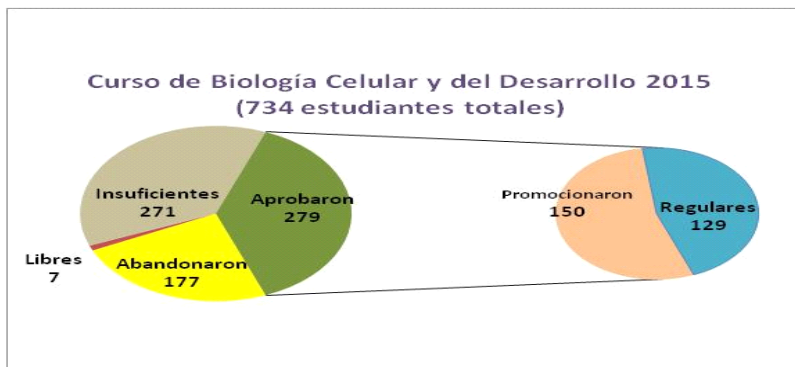


Figura 1. Condición final de los estudiantes matriculados al curso de Biología Celular y del Desarrollo 2015. Aquellos estudiantes calificados como *insuficientes* corresponden a los que no aprobaron el parcial integrador; los *libres* son aquellos que estuvieron ausentes a más del 25% de las actividades presenciales obligatorias; los que *abandonaron* faltaron a más del 10% de las actividades presenciales obligatorias; los estudiantes que aprobaron por *promoción* obtuvieron una calificación de 7 o superior en el parcial integrador; los estudiantes *regulares* aprobaron con una calificación entre 4 y 6.

Resultados de los CNO. Estos cuestionarios fueron resueltos por 443 estudiantes, quienes respondieron por lo menos uno de los cuestionarios propuestos. Los temas desarrollados en cada APO y ejercitados en estos CNO, el número de intentos utilizados para responderlos, las notas obtenidas y la cantidad de estudiantes que participaron se pueden revisar en las *Tablas 1 y 2*.

Resultados CNO (notas del 0 al 10)	Cantidad de estudiantes que resolvieron cada cuestionario de autoevaluación por APO													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV
0	9	3	4	2	2	2	3	7	4	3	3	3	0	4
1	2	0	10	2	3	1	3	3	3	1	2	4	0	2
2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
3	5	10	16	4	8	8	10	6	13	6	11	7	21	15
4	3	7	19	4	1	3	8	10	3	3	13	7	0	9
5	15	7	8	12	11	5	15	2	10	12	11	9	17	16
6	17	15	14	15	12	17	20	20	22	12	19	11	0	6
7	1	2	0	0	1	0	0	8	0	0	0	1	0	0
8	28	33	19	37	19	20	12	3	7	15	15	20	27	17
9	9	15	3	4	5	12	11	11	5	4	5	2	0	3
10	44	32	21	20	35	26	13	15	11	23	11	16	13	13
Total de estudiantes	133	124	114	100	97	94	95	86	79	79	90	80	78	85
N° de intentos	179	161	154	126	123	123	126	112	103	98	116	102	98	104
Promedio de intentos por estudiante	1,35	1,30	1,35	1,26	1,27	1,31	1,33	1,30	1,30	1,24	1,29	1,28	1,26	1,22

Tabla 2. Detalle de los resultados obtenidos por los estudiantes que realizaron los cuestionarios no obligatorios (CNO) y número de intentos utilizados de acuerdo a cada una de las actividades presenciales obligatorias (APO).

La cantidad de estudiantes que obtuvieron en los CNO una calificación inferior al 4, estando por debajo del nivel mínimo esperado; y los que alcanzaron calificaciones entre 4 y 6, y calificaciones entre 7 y 10 se muestran en la figura 2.

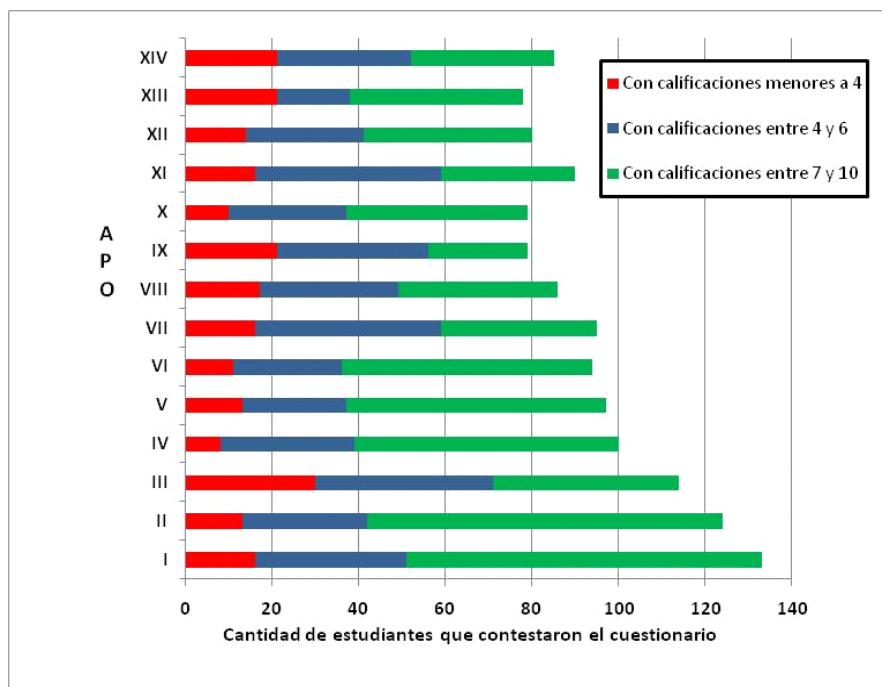


Figura 2. Comparación de los resultados de cada cuestionario no obligatorio discriminado por APO y de acuerdo a la cantidad de estudiantes con calificaciones menores a 4; entre 4 y 6; y entre 7 y 10.

En la *Tabla 3* se muestran los temas que presentaron mayor grado de dificultad y de aciertos a la hora de contestar los CNO.

APO	Temas desarrollados	Total de estudiantes que contestaron el CNO	Porcentaje de estudiantes con calificaciones inferiores a 4 (%)	Porcentaje de estudiantes con calificaciones entre 4 y 10 (%)
III	Citoesqueleto y movimientos celulares	114	26,3	73,7
IX	Matriz extracelular y adhesión celular	79	26,5	73,5
XIII	Biología del desarrollo en mamíferos, anexos extraembrionarios y placentación	78	26,9	73,1
I	Generalidades de procariotas y eucariotas	133	12,1	87,9
II	Estructura y funciones de las membranas celulares	124	10,5	89,5
IV	Sistema de endomembranas y tráfico de vesículas	100	8	92
X	Señalización celular	79	12,7	87,3

Tabla 3. Desempeño de los estudiantes en algunos temas de los CNO. En las primeras tres filas (color gris) se presentan los temas con mayor cantidad de calificaciones inferiores a 4. En las siguientes filas se presentan los temas con mejores calificaciones.

De los 443 estudiantes totales, resolvieron todos los cuestionarios 42 de ellos, pero contestaron de manera correcta la totalidad de los mismos solo 15 estudiantes (35,7%). Una sola persona contestó todos los cuestionarios con calificaciones por debajo del valor mínimo de cuatro y finalizó su cursada de forma regular. Se comparó el desempeño de este

grupo de estudiantes en relación con su condición final en el curso, es decir si desaprobaron (insuficientes), o si aprobaron de forma regular o por promoción, y se obtuvieron resultados heterogéneos que se muestran en la figura 3.

Si bien la mayoría de los estudiantes que respondieron correctamente todos los CNO aprobaron el curso de BCyD (53% por promoción) no se observaron diferencias significativas mediante la prueba de χ^2 entre este grupo de estudiantes y quienes desaprobaron alguno de los CNO, al compararlos con los grupos de estudiantes que desaprobaron y aprobaron este curso ($P=0.42$).

Resultados del CO. Este cuestionario fue resuelto por un total de 609 estudiantes en 708 intentos (con un promedio de intentos de 1,16 por persona). El promedio de calificación obtenido por todos los participantes fue de 6,92. El número de estudiantes aprobados fue de 493 (81%), de los cuales lograron una calificación entre 4 y 6 el 28%, y entre 7 y 10 el 53%. Obtuvieron calificaciones inferiores a 4 un total de 116 estudiantes (19%).

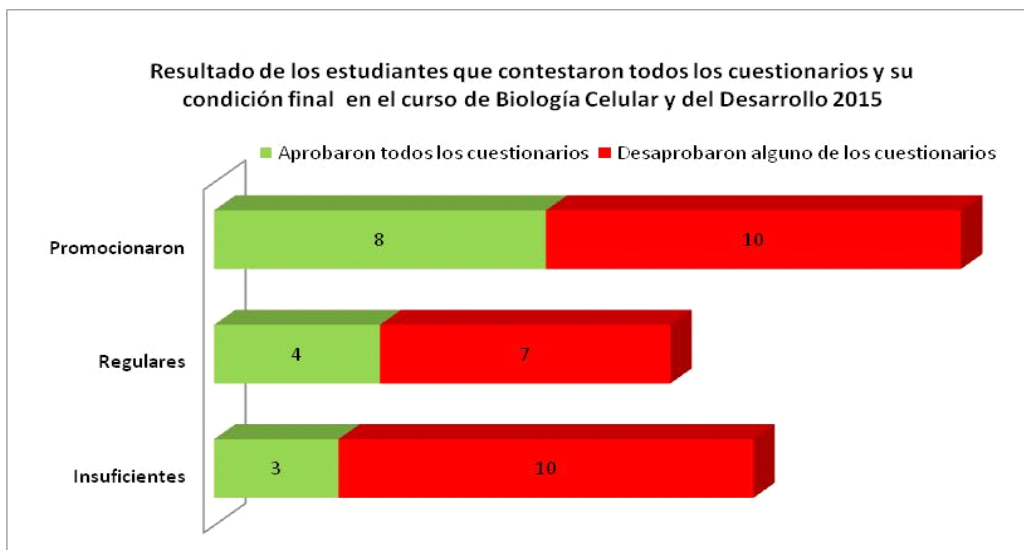


Figura 3. Distribución de los resultados de los cuestionarios resueltos de acuerdo a su condición final en el curso de Biología Celular y del Desarrollo 2015 de los estudiantes que contestaron todos los cuestionarios.

Estudiantes que contestaron el CO y el CNO de la APO XI. Un total de 67 estudiantes contestaron ambos tipos de cuestionarios que repasaban los mismos temas de introducción al estudio de la biología del desarrollo. Al comparar sus calificaciones en los cuestionarios, se observó que aprobaron en mayor medida al contestar el CO. Al relacionar de manera lineal

estas variables, se observó menor dispersión en las calificaciones alcanzadas con el CO, con una definida tendencia en la obtención de calificaciones altas por la mayoría de los estudiantes (ver figuras 4 y 5).

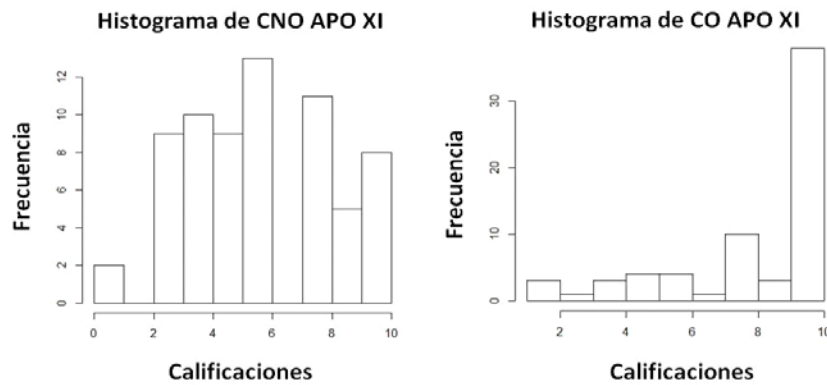


Figura 4. Histogramas realizados con el programa R de las frecuencias observadas de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que contestaron el cuestionario no obligatorio (CNO) y el cuestionario obligatorio (CO) de la APO XI de Introducción a la biología del desarrollo.

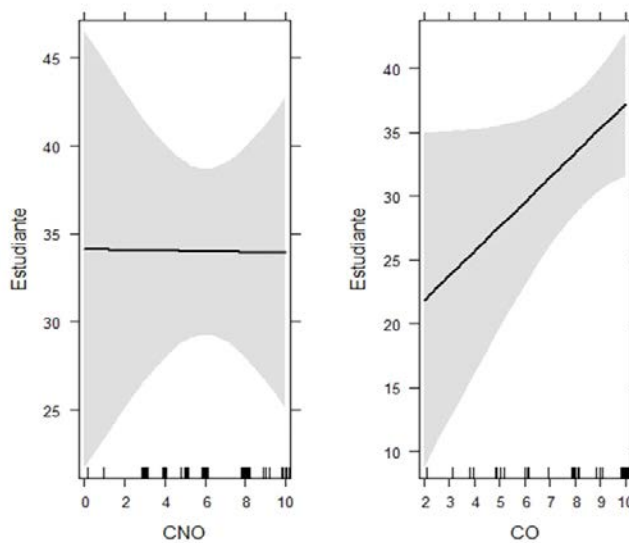


Figura 5. Comparación de las tendencias de las calificaciones con regresión lineal observadas en el cuestionario no obligatorio (CNO) y el cuestionario obligatorio (CO) de la APO XI. La línea continua indica la tendencia. El área gris representa el grado de dispersión de las calificaciones.

La media de las calificaciones fue de 8,32 para el CO y de 6 para el CNO. El coeficiente de correlación calculado entre las calificaciones de ambos cuestionarios fue de $r=0.025$, es decir, presentaron baja correlación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cuestionarios de autoevaluación permiten a los estudiantes valorar sus propios conocimientos antes de enfrentar la situación de evaluación real. Los exámenes de opción múltiple son la herramienta más frecuentemente utilizada para estos fines y, en consecuencia, el formato al cual se enfrentan los estudiantes (Jurado-Núñez, 2014). Por lo tanto, compartir este tipo de actividades en el aula virtual, donde los estudiantes pueden resolverlas de manera autónoma, domiciliaria, administrando sus tiempos y con acceso a la bibliografía sugerida para verificar sus respuestas, puede resultar una herramienta atractiva de estudio y de repaso, como lo demostró el alto grado de participación en la resolución de cuestionarios que pudimos observar en este estudio.

Conocer los temas que presentan mayor dificultad para su comprensión y aprendizaje en el curso de BCyD, es uno de los objetivos que tienen los docentes de este curso para mejorar los recursos didácticos utilizados en cada APO. Por lo tanto, contar con la información objetiva, que puede aportar la plataforma Moodle a partir de los resultados de los cuestionarios de autoevaluación implementados, facilita nuestra tarea. Este trabajo nos demuestra que los contenidos de biología celular relacionados con el citoesqueleto y los movimientos celulares resultaron complejos para los estudiantes, lo que probablemente sea consecuencia del vocabulario específico de estos temas y los variados procesos involucrados tanto en la formación del citoesqueleto, como en los movimientos de las células. En el curso de BCyD 2016 se implementarán nuevas actividades en el aula virtual para la revisión de estos temas.

El desempeño de los estudiantes frente a los cuestionarios no se asoció con su condición final en el curso. Es probable que el uso de esta herramienta sea dispar, representando para algunos estudiantes una oportunidad de repasar los conocimientos adquiridos, y en otros casos, de aproximarse al tipo de preguntas que puede contener una evaluación presencial. Es así como cada estudiante universitario implementa distintas estrategias para el aprendizaje y una plataforma educativa puede ayudarlo en la toma de conciencia, el control, el planeamiento y la evaluación de su propio aprendizaje (Dámaris Díaz, 1999; Manrique, 2004). El uso de cuestionarios como actividades de evaluación de bajo impacto contribuye a fomentar la autorregulación de los estudiantes a lo largo del curso (Blanco, 2012). Asimismo, como plantea Malbrán (2004) al utilizar espacios virtuales en la enseñanza no se deja a los estudiantes solos, sino por el contrario, surge el rol del docente como tutor y guía, quien los

acompañará en este camino de un entorno no presencial. En este estudio dicho rol se reflejó principalmente en la elaboración cuidadosa de cada cuestionario y de la retroalimentación generada para cada respuesta.

Por otro lado, pudimos estimar el grado de influencia de la obligatoriedad cuando los estudiantes resolvieron los cuestionarios diseñados en el aula virtual, observándose mayor grado de participación en el obligatorio. Además, al analizar ambos cuestionarios las calificaciones tienden a aumentar en el CO (tendencia positiva) al compararla con las obtenidas en los CNO, probablemente debido a la mayor atención depositada en su resolución, y el grado de dispersión de dichas calificaciones fue mayor en los CNO.

Estos resultados nos motivan a seguir mejorando este tipo de actividades y a crear nuevos recursos para complementar, desde el espacio virtual de una plataforma educativa como Moodle, las actividades presenciales obligatorias de este curso, promoviendo que nuestros estudiantes logren un mayor grado de autonomía en su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco M, Ginovart M. (2012) *Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. Disponible en URL: file:///D:/Downloads/1433-3094-3-PB.pdf*

Conde Vides J, García Rodríguez J, García Luna D, Hermiz Ramírez A, Osorio Navarro A, Moreno López J, Muñoz Solís P. (2013). *Manual de Moodle 2.4 para el profesor. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid, España. Disponible en URL: http://serviciosgate.upm.es/docs/moodle/manual_moodle_2.4.pdf*

Dámaris Díaz H. (1999) *La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorados. Disponible en URL: http://uva.es/aufop/publica/revelfop/99v2n1.htm*

García Aretio, L. (1999) *Historia de la Educación a Distancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. Disponible en URL: http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%202-1/historia.pdf*

Jurado-Núñez A. (2014) Recomendaciones para responder exámenes de opción múltiple. Inv Ed Med 2014.

Malbrán M. (2004) La tutoría en el nivel universitario. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales.

Manrique Villavicencio, L. (2004) El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Disponible en URL: file:///D:/Downloads/El_aprendizaje_autonomo_en_educacion_a_distancia.pdf

Alfabetización académica, informacional y digital: trabajo conjunto e integración curricular en el desarrollo de competencias en la comunidad universitaria. El caso de la Universidad Nacional de Lanús

- ❖ **ADELA CASTRONOVO** | acastro@unla.edu.ar
- ❖ **ALEJANDRA SANTOS** | ajelasantos@gmail.com
- ❖ **ELVIRA LOFIEGO** | elofie@unla.edu.ar
- ❖ **DIEGO PICOTTO** | dhpicotto@gmail.com
- ❖ **JAVIER ARECO** | jareco@unla.edu.ar
- ❖ **CARLOS SIBILLA** | sibillacarlos@hotmail.com
- ❖ **CECILIA GABRIELA SAGOL** | csagol@educ.gov.ar
- ❖ **CECILIA CURTI FRAU** | ccurtifrau@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús

Desde 1997, año de comienzo de las actividades académicas de la UNLa, los espacios de Biblioteca y Pedagogía, ambos dependientes de la Secretaría Académica, han planificado y producido acciones conjuntas que evidencian el entramado de las diferentes alfabetizaciones que tienen lugar en el mundo académico y que requiere de los estudiantes competencias, habilidades, destrezas en la búsqueda y tratamiento de la información, aprovechamiento de las herramientas digitales y estrategias de lectura y escritura de los textos propios del estudio en la universidad. Al mismo tiempo, estas acciones conjuntas se han articulado con distintas propuestas curriculares, con carreras como la Licenciatura en Informática Educativa que con la revisión curricular realizada entre 2013 y 2015 modificó su denominación pasando a llamarse Ciclo de Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación. También con espacios al interior de las carreras y con la propuesta de Informática para todos los estudiantes de la universidad. En este contexto, se considera relevante conocer las diferentes maneras en que se relacionan las tres alfabetizaciones: académica, informacional y digital en las prácticas docentes y en los trayectos formativos de los estudiantes de la UNLa. Las acciones llevadas a cabo desde la Dirección de Pedagogía

Universitaria, la Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental, ambas dependientes de la Secretaría Académica y la Dirección de la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la educación ponen en el centro del debate el posicionamiento institucional tanto en la formación estudiantil como en la capacitación permanente del plantel docente.

En cuanto a la noción misma de competencias, en investigaciones llevadas a cabo en la UNLa en los últimos años se desarrolló un intenso debate sobre la utilización de dicho concepto. Se adoptó una definición preliminar inscripta en un campo de debate en cuanto a la pertinencia de su utilización en el ámbito de la educación. Parte de la polémica en torno a la noción de competencia deviene de los múltiples sentidos que le son asignados. Atendiendo a la hipótesis planteada, a los primeros resultados empíricos y a la ampliación y profundización del marco teórico, se hizo necesario reconsiderar los alcances y límites del concepto de competencia para definir y caracterizar los procesos objeto de la investigación y precisar su sentido. En algunos contextos, las competencias son conceptualizadas como estandarizaciones de conocimientos "técnicos", relativamente estáticas, que se reconocen como tales independientemente de los sujetos y de los respectivos contextos de los que provienen y de los intercambios lingüísticos que en ellos realizan. Las competencias pueden ser definidas, siguiendo particularmente los aportes de Bronckart, como recursos que se actualizan en situación. Al respecto, Díaz Barriga (2006) sostiene: "Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones". Así entendidas, las competencias están fuertemente condicionadas por los procesos de construcción de significados de los estudiantes para dar sentido a cada situación y poner en juego, en consecuencia, los recursos disponibles adecuados.

A partir del debate generado, en siguientes investigaciones se decidió adoptar la noción de *disposición* (que refiere al segundo paso de la retórica aristotélica, la *dispostio*, es decir, el arte de disponer y organizar conocimientos previamente seleccionados), en tanto permite referir más adecuadamente al proceso intelectual y emocional que realiza cada individuo para organizar y relacionar conocimientos/argumentos a los que apela para producir una respuesta a un interrogante o requerimiento particular determinado. Desde este punto de vista, las disposiciones refieren más a lo que cada individuo ha construido como conjunto de saberes y habilidades, las que organiza de particular manera según la situación a que

responda, para producir sus intercambios lingüísticos en las comunicaciones que realiza con los otros y según los distintos campos en que se encuentre.

En las instancias de reflexión y análisis de las prácticas conjuntas respecto a las alfabetizaciones múltiples han surgido desafíos que nos imponen la necesidad de una mayor articulación institucional con los Departamentos Académicos y con otros espacios que aportan al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Dichas reflexiones motivaron la conformación de un equipo de investigación que considera relevante conocer las diferentes maneras en que se relacionan la alfabetización académica, la alfabetización informacional y la alfabetización digital en las prácticas docentes y en los trayectos formativos de los estudiantes de la UNLa.

En las distintas áreas de la UNLa existen avances importantes en el estudio de los temas abordados en este proyecto. Sin embargo, lo que resulta más relevante es el entrecruzamiento de la alfabetización académica, la alfabetización informacional y la alfabetización digital y el relevamiento y análisis de las formas articuladas y combinadas en que se presentan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en los distintos ámbitos de la institución.

Destaquemos, en este marco, algunas definiciones de *alfabetización* que dan cuenta del alcance de su polisemia:

‘La alfabetización, además de abarcar las destrezas básicas de lectura y escritura, ahora incluye la capacidad general de entender y cumplir las funciones con éxito’. (Depuis 1997)

‘La alfabetización puede definirse como la posesión de las destrezas que se necesitan para conectarse a la información imprescindible para sobrevivir en sociedad’. (Olsen y Coons 1989)

‘Alfabetización conlleva la integración de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, y pensamiento crítico; incorpora la numeración. Incluye un conocimiento cultural que permite al hablante, escritor o lector reconocer y usar el lenguaje apropiado para diferentes situaciones sociales. Para una sociedad tecnológicamente avanzada... el objetivo es una alfabetización activa que permita a la gente utilizar el lenguaje para aumentar su capacidad de

pensar, crear e interrogar, de manera que verdaderamente participen en la sociedad'. (Campbell 1990)

'Alfabetización es esa competencia demostrada, dentro de las destrezas comunicativas, que permite al individuo funcionar, según su edad, de manera independiente en la sociedad y con un potencial para moverse dentro de ella'. (Hillrich 1976)

'El término "alfabetización" significa la capacidad del individuo para leer, escribir y hablar inglés, y para calcular y resolver problemas en niveles de competencia necesarios para funcionar en el trabajo y en la sociedad, para alcanzar las metas personales, y para desarrollar el conocimiento y potencial propios'. (NationalLiteracyAct 1991)

Según Bowden (2002), en el entorno de las bibliotecas, archivos y museos, en pos de dar respuestas al nuevo entorno digital en que la palabra, imagen, medios y redes, así como el discurso educativo adquieren un poder cada vez mayor, la alfabetización se puede orientar en varios sentidos:

1. Alfabetización informacional
2. Educación patrimonial
3. Alfabetización digital
4. Alfabetización mediática
5. Desarrollo de los sentidos
6. Educación en valores

Según Vazquez (2015), podemos encontrar cuatro tipos de alfabetización:

- La alfabetización bibliotecaria;
- La alfabetización en medios;
- Alfabetización de redes: sinónimos – alfabetización en Internet, hiper-alfabetización;
- Alfabetización digital: sinónimo – alfabetización en información digital.

Para la UNESCO, la alfabetización informacional faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación. Las personas que dominan las bases de la información son capaces de acceder a información relativa a su salud, su entorno, su educación y su trabajo, así como de tomar decisiones críticas sobre sus vidas.

Estas reflexiones se vinculan con lo que, genéricamente, podríamos llamar alfabetización académica, entendiéndola, junto con Paula Carlino, como el proceso por el cual “se llega a pertenecer a una comunidad científica, profesional o académica en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”; una pertenencia, entonces, fundada en el desarrollo del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la producción y análisis de textos propios del espacio universitario.

PREGUNTAS

Un conjunto de preguntas motivan la investigación:

- ¿De qué manera se desarrollan en los estudiantes las estrategias de búsqueda, tratamiento, selección y uso de la información? ¿Qué actores institucionales y áreas de la universidad intervienen?
- ¿En qué instancias de la trayectoria estudiantil aparece la alfabetización digital y cómo lo ha asumido la UNLa desde el comienzo de las actividades académicas?
- ¿En qué medida se han llevado adelante espacios y acciones de lectura y escritura vinculados con la alfabetización académica? ¿Cuánto contribuyen esas acciones en la formación de nuestros estudiantes?
- ¿De qué manera se entrecruzan estas distintas alfabetizaciones en las prácticas de enseñanza en las distintas carreras y en los espacios curriculares transversales?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

- Indagar sobre las estrategias de integración de alfabetizaciones múltiples: alfabetización informacional, alfabetización académica y alfabetización digital.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las prácticas institucionales que contribuyen al desarrollo de competencias vinculadas a las tres alfabetizaciones objeto de estudio
- Conocer los niveles de visibilización de las mencionadas alfabetizaciones en los diseños curriculares pregrado, grado y posgrado.
- Evaluar las acciones llevadas a cabo hasta la fecha en los diferentes ámbitos de la Institución de acuerdo a las prácticas y destinatarios
- Considerar el rediseño de posibles líneas de política y acción institucional

METODOLOGÍA DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Exploración bibliográfica: esta investigación presenta la apertura a un debate teórico conceptual acerca de las distintas posiciones y perspectivas sobre la alfabetización informacional, la alfabetización digital y la alfabetización académica. Resulta relevante, entonces, la exploración de autores y documentos provenientes de dichas posiciones y el tratamiento conjunto por los integrantes del equipo cuyas procedencias, teniendo en cuenta su formación académica y su rol en la institución, es diferente. La exploración abarcará los distintos soportes e incluirá la normativa y la legislación que enmarca la problemática.

Entrevistas en profundidad: se realizarán entrevistas a referentes de las áreas involucradas en la toma de decisiones de los lineamientos institucionales, así como a Directores de carrera y docentes que estén vinculados al tema objeto de estudio

Encuestas a docentes y estudiantes: la relación de las diferentes alfabetizaciones con la práctica docente y el vínculo que cada profesor establece entre estas y el programa de su materia y la metodología utilizada serán relevados a través de encuestas. De la misma manera se procederá con los estudiantes para relevar los saberes previos y los aportes que la institución realiza para su trayectoria educativa en el nivel superior.

Análisis de estrategias compartidas y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes: se estudiarán las estrategias utilizadas institucionalmente y por docentes de las diferentes carreras para el desarrollo de las competencias incluidas en las multi-alfabetizaciones. Del mismo modo, se sistematizarán las prácticas conjuntas llevadas adelante por las Direcciones involucradas en el proyecto.

Análisis de las reformas curriculares a la luz de las alfabetizaciones múltiples: los planes de estudio de las distintas carreras desde el comienzo de la actividad académica de la UNLa y las modificaciones de dichos planes en 2015, en el marco de las Resoluciones de CS N° 107/13 y 222/13 serán analizados para visibilizar la presencia a las distintas alfabetizaciones en dichos contextos.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2009) *Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Area Moreira; M (2010) *La alfabetización en la sociedad digital*. Universidad de La Laguna.

Area Moreira; M, Gros-Salvat, García Quismondo (2012) *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid. Síntesis.

Area Moreira; M (2012) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid. Ariel

Carlino, Paula (coord., 2004), *“Leer y escribir en la universidad”*, *Textos en Contexto N°6*, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.

Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Desinano (2008) *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario, Homo sapiens

Díaz Barriga, A. (2006) *Los retos de lo académico en la UNAM*. <http://www.congreso.unam.mx/25barriga.htm>

Di Stéfano, M. y Pereyra, C. (2004) *“La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales”*, en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, Buenos Aires.

Estienne, V. (2004), "Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida", I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, La Pampa 1-3 de julio de 2004

Jarman, R; McClune B. (2010) El desarrollo del alfabetismo científico. El uso de los media en el aula. Madrid, Morata.

López, S. y Flores, M. (2007). "La ambivalencia del término "competencias comunicativas". Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 5, Recuperado el día, mes y año de: [www.odiseo.com. mx/2007/07/lópezflores-ambivalencia-competencias.html](http://www.odiseo.com.mx/2007/07/lópezflores-ambivalencia-competencias.html)

Martín-Barbero, Jesús, (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, 32, (<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm#a>), Acceso, Julio 2006.

Perrenoud, Philippe (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Grao.

Zalba, Estela María, et al, (2005) "Competencias para el ingreso y permanencia en la universidad. Una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza", Ponencia del Seminario "Currículo Universitario basado en Competencias", Barranquilla.

Análisis del impacto del portal SEDICI como herramienta tecnológica.

- ❖ **MARÍA JIMENA CORREA** | mjcorrea@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **NATALIA GRAIVER** | nataliagraiver@hotmail.com
- ❖ **SANDRA RIVERO** | sandra_gmr@yahoo.com
- ❖ **MARÍA VICTORIA SALINAS** | salinasvicky@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Desde el año 2003 la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) cuenta con un Repositorio Institucional digital llamado "Servicio de Difusión de la Creación Intelectual" (SEDICI) como portal de acceso central que reúne toda la producción digital generada en el ámbito de la Universidad. A través de este sistema gratuito, la UNLP almacena, preserva y permite el libre acceso a documentos digitales producidos en la Institución. El autor carga voluntariamente los documentos en el repositorio y, de este modo, permite socializar su producción científica a la comunidad académica y al público en general. Asimismo, se fortalece el vínculo con la sociedad y la relación con las distintas universidades. Sin embargo, al hacerlo, el autor no pierde los derechos sobre su producción. De este modo, se logra una mayor divulgación de la actividad y de los conocimientos científicos generados, dando lugar a un mayor impacto de los resultados obtenidos y permitiendo resguardar la producción intelectual desarrollada en la UNLP a largo plazo. Este ensayo tiene por *objetivo* analizar el impacto científico académico, económico y social producido por el SEDICI.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico la comunicación de la producción científica es un paso fundamental ya que es a través de ella que se difunden los logros alcanzados en los distintos campos de acción. Los repositorios surgen en el marco del movimiento del acceso abierto (AA). Esta Iniciativa comenzó en el año 2002 en Budapest con la firma de una declaración en la que se

promovía el libre acceso a la literatura científica como el medio a través del cual era posible incrementar el impacto de los trabajos científicos, lo que permitiría a su vez contribuir a una mejora del sistema de comunicación y acceso al conocimiento (Budapest Open Access Initiative, 2002). Su objetivo es facilitar la búsqueda, acceso y visualización del material digital, así como la preservación y difusión de materiales.

Los repositorios digitales se clasifican en institucionales o temáticos dependiendo de si reflejan la producción científica de una organización como puede ser una Universidad, un Instituto o sociedad científica o si en ellos se depositan artículos digitales vinculados a una disciplina en particular (Doria y col., 2003). Así, el SEDICI entra en la categoría de repositorio institucional ya que a través de su portal web se tiene acceso a la producción de las distintas unidades académicas que forman parte de la UNLP (De Giusti, 2014a). Además, este servicio se brinda en el marco del Proyecto de Enlace de Bibliotecas (PrEBi) por lo que marca una gran iniciativa por parte de la UNLP para dar difusión, a través de internet de los conocimientos que en ella se generan, convirtiéndose en un vehículo tanto de promoción como de jerarquización de la misma.

¿POR QUÉ CONVIENE CONSTRUIR UN REPOSITORIO DIGITAL?

Los repositorios a través de sus portales proporcionan una mayor visibilidad e impacto de los trabajos publicados, así como también, representan una forma de retribución hacia la comunidad que deposita sus esfuerzos en la Universidad pública. Sin embargo, a pesar de estos aspectos positivos de apertura y accesibilidad, existen posturas a favor y en contra de los mismos, ya que su implementación también implica la utilización de fondos públicos para la puesta en marcha y funcionamiento de los mismos. En este contexto, el objetivo del presente ensayo se centra en analizar el impacto producido por el SEDICI desde un punto de vista científico-académico, económico y social.

DESARROLLO

Los nuevos modos de publicación y difusión de los resultados que se generan y sus implicancias políticas, económicas, sociales y culturales están siendo objeto de numerosos debates y tensiones, que no sólo tienen lugar en el interior de la propia comunidad científica-académica, sino también en el mercado editorial, los organismos de promoción y

financiamiento de la investigación y los gobiernos de los distintos países del mundo (Miguel y col., 2013).

Es importante resaltar que un repositorio debe ser un instrumento que otorgue valor agregado al sistema científico-académico, donde las bibliotecas deben desempeñar un rol protagónico, junto con otros sectores vinculados a la gestión de información científica de las instituciones. No se debe perder de vista que, en medio de las controversias entre quienes se proclaman a favor o en contra del acceso abierto, hay muchos intereses económicos, políticos e ideológicos, que son ajenos y están muy lejos de los fines beneficiosos de contribuir a la democratización de los conocimientos que persigue la comunidad científica-académica.

IMPACTO EN LA COMUNIDAD CIENTÍFICA-ACADÉMICA

En los últimos años, el acceso abierto (AA) se ha vuelto cada vez más común y más ampliamente aceptado por la comunidad académica-científica como modelo para la publicación de los resultados de investigación, ya sea en forma de libro o artículo. Sin embargo, a pesar de sus ventajas, algunos científicos son reticentes a publicar en esta modalidad, lo cual se encuentra relacionado, en gran medida, con la implicancia que esta decisión ejerce sobre sus carreras profesionales. El Factor de Impacto (FI) es una de las principales razones para elegir el modelo de publicación tradicionalmente establecida debido a que constituye uno de los principales indicadores de la credibilidad científica de un artículo y, por lo tanto, de su autor. Esta situación tiene lugar, a pesar de la fuerte convicción entre los académicos de que el FI no mide el valor de un trabajo científico en particular, sino que de la revista en donde se ha publicado. Para las universidades y organismos relacionados con la ciencia y tecnología como por ejemplo el CONICET en nuestro país, el FI es uno de los criterios utilizados para evaluar la calidad del trabajo de las investigaciones realizadas. Frente a esta situación, las revistas de acceso abierto se encuentran en una posición de desventaja. Como un modelo de publicación el AA sigue siendo “joven”, y sólo pocas revistas han adquirido un FI. El paso del tiempo y, mayormente, el advenimiento de internet, permitió generar estadísticas e índices más precisos para medir con exactitud la importancia de un artículo, gracias a que también hubo una diversificación importante del mercado editorial y a que las publicaciones digitales, como sabemos, crecieron enormemente. Así, se propone el Article Level Metrics (altmetrics) como una medición alternativa del impacto del artículo, que busca tener una mirada más restringida en cuanto a la forma de medir su desempeño y tomar en consideración los nuevos ámbitos de desarrollo

e interacción profesional que proporciona Internet. Almetrics tiene en cuenta información generada por redes sociales, discusiones en foros virtuales, noticias de difusión virtual y citaciones del artículo.

A través del portal SEDICI se puede acceder a diferentes libros de cátedra. Creemos que esto último resulta beneficioso para nuestros alumnos, ya que pueden acceder al material presente en estos repositorios en forma sencilla y gratuita. Así, el uso de recursos de AA potencia las actividades de aprendizaje, académicas y de investigación al poner a disposición de los usuarios información actual y verosímil (Vidal y Peña, 2011).

IMPACTO ECONÓMICO

Al hablar de acceso abierto es necesario pensar en el factor económico como un punto importante a considerar ya que el AA es gratuito sólo para el usuario final, que tiene libre acceso a los resultados de la investigación científica. Sin embargo, el AA requiere de diferentes formas de financiación. Éstas involucran en algunos casos el pago de tasas por parte de los autores para cubrir los costos de la “ruta de la publicación”, lo cual impacta desfavorablemente en la implementación del sistema de AA. Otras formas de financiación pueden ser la administración pública, sociedades científicas. En esta modalidad, los costos son asumidos directa e íntegramente por la administración pública (facultades y departamentos universitarios, centros de investigación u otro tipo de organismos públicos) que financia la actividad editorial de las revistas (Abadal, 2012). Sin embargo, con la creciente difusión del AA, las universidades e instituciones de investigación ofrecieron fondos especiales para cubrir estos costos estimulando a los académicos a publicar en estos medios.

IMPACTO SOCIAL

La nueva generación de estudiantes universitarios, emplean de manera diversificada los nuevos sistemas de comunicación a través de distintas herramientas tecnológicas. El manejo fluido de las mismas por parte de los estudiantes los enfrenta a un amplio cúmulo de información; el uso del repositorio institucional los orienta a consultar fuentes fiables que faciliten su proceso de aprendizaje.

La aparición de las redes sociales y el vínculo de éstas con el portal permite a la sociedad acceder a través de estas últimas a diferentes artículos. A partir del año 2000, las editoras empezaron a

contabilizar la cantidad de veces que el enlace a un artículo era compartido, lo cual probó ser una medida relativamente aproximada de la recepción y circulación real de este artículo.

El portal concentra y pone a disposición de los usuarios la producción intelectual de la UNLP y difunde la información presente en sitios del exterior. En este sentido, los indicadores web utilizados para medir la visibilidad e impacto, entre otras variables, han posicionado a la UNLP en el 1° puesto a nivel Nacional, el 4° en América Latina y el 73° (entre 1750) a nivel mundial (Figura 1) (De Giusti, 2014b).

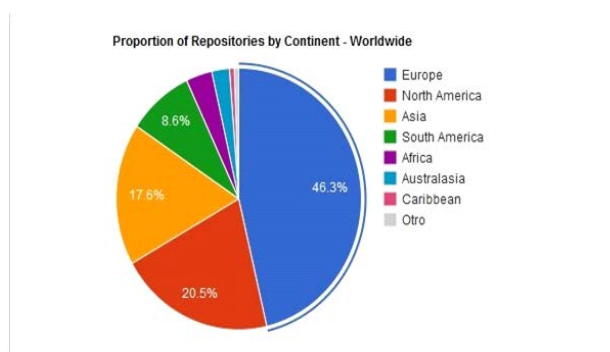


Figura 1. Proporción de repositorios por continente (OpenDOAR, Nov-2014)

CONCLUSIONES

La implementación de esta herramienta tecnológica ha tenido un impacto a nivel científico-académico ya que a través de esta plataforma las unidades académicas pueden hacer conocer su producción intelectual destacada y a la cual pueden referir como elemento de citas para su acceso electrónico. Esto fortalece la difusión de la producción intelectual y la generación de nuevas oportunidades para los autores que facilitan la publicación electrónica de sus producciones en el portal. En este sentido, es de suma importancia disponer en nuestra Universidad de un sitio en la web donde se divulgue sin costo la actividad y los conocimientos científicos generados, resguardando la producción intelectual desarrollada en la UNLP impactando favorablemente en la dimensión socio-económica.

BIBLIOGRAFÍA

Abadal, Ernest (2012). "Retos de las revistas en acceso abierto: cantidad, calidad y sostenibilidad económica".

Budapest Open Access Initiative. (2002) [online]. Disponible en: <<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/>>. (Consulta: 4 de noviembre de 2014).

De Giusti M. (2014a). Entrevista.feature=youtu.be. (Consulta: 4 de Noviembre de 2014)

De Giusti M. (2014b). Avance de la Universidad platense en ranking científico. Diario El Dia, La Plata. <http://www.eldia.com.ar/edis/20140213/Avance-Universidad-platense-ranking-cientifico-2014>. (Consulta: 6 de noviembre de 2014.)

Doria, M.V.; Inchaurredo, C.I.; Montejano, G. (2013). Directrices para la construcción de un repositorio temático. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación Especial N°9; 40-49.

Miguel, S.; Bongiovani, P.; Gómez, N. D.; de la Fuente, G.B. (2013). Situación y perspectivas del desarrollo del Acceso Abierto en Argentina. Palabra Clave (La Plata), vol. 2 (2), 1-10. Disponible en <http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar>

OpenDOAR, <http://www.opendoar.org/>. (Consulta: 7 de noviembre de 2014).

Vidal, P. L. R., & Peña, J. M. P. (2011). Recursos de acceso abierto como apoyo a la educación en línea. Acceso Abierto a la información en las Bibliotecas Académicas de América Latina y el Caribe, 221.

Innovación pedagógica mediada por TIC: el aprendizaje de la programación y las habilidades de colaboración

❖ **EDITH LOVOS** | elovos@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro

RESUMEN

Este artículo presenta el diseño de una propuesta pedagógica de actividades de laboratorio para el aprendizaje de programación, que busca a través del trabajo en equipos y la inclusión de las TIC, generar una oportunidad para promover el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y colaboración. Ambas fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes actuales. Así mismo se presentan y discuten algunos resultados alcanzados con su implementación en un curso de programación y las líneas de acción a futuro.

INTRODUCCIÓN

El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han tenido gran impacto en la sociedad, modificando las formas de comunicación y posibilitando el acceso a gran cantidad de información. Las TIC también impactan en el ámbito educativo, definiendo un nuevo perfil de estudiante, caracterizado por el acceso y manejo de diversos dispositivos, a estar conectados en forma permanente, al uso de redes sociales como espacio de comunicación, a la participación activa a través de los medios digitales traspasando las barreras de espacio y tiempo. (Mariño Drews; 2013). Así, la sociedad demanda que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan insertarse en la misma, preparados para el aprendizaje y el cambio continuo. (Salinas, 2013). En el caso particular de las carreras vinculadas a la ciencia informática, en el plano laboral, la labor de producción de software es una actividad que se realiza en forma grupal y colaborativa. Sumado a esto, el auge del software libre y una nueva forma de trabajo denominada desarrollo global del software (DGS), permiten que un equipo de desarrollo de software se encuentre distribuido

físicamente y que para llevar adelante su trabajo, haga uso de las TIC. En este nuevo contexto, no cabe duda que el desarrollo de la habilidad de resolver problemas resulta fundamental así como también el desarrollo de las habilidades de colaboración.

En este artículo se presenta el diseño de una propuesta de innovación pedagógica, denominada "Actividad Práctica Colaborativa" (APC). La cual se realizó en el marco del proyecto de investigación: "Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje en nivel superior. Habilidades de autorregulación del aprendizaje y trabajo colaborativo", acreditado por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la programación en carreras de la ciencia informática, tiene un papel fundamental y es una de las primeras asignaturas que transitan los alumnos ingresantes a estas carreras universitarias (Matthíasdóttir, 2006). Varios son los estudios que permiten afirmar que la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en estos cursos, resulta una actividad intelectual compleja y dificultosa no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, sobre todo debido al impacto que tiene en la mayoría de las asignaturas sucesivas y en el campo profesional del futuro egresado. (Costelloe, 2001; Lahtinen et al; 2005; Matthíasdóttir, 2006; Madoz et al; 2005).

En el campo profesional de la industria del software, el proceso de producción es también una actividad compleja que requiere de la colaboración de grandes equipos de personas. Así, una de las habilidades requeridas por el sector, es que el desarrollador de software tenga capacidad de trabajo en equipo y la habilidad de "aprender a aprender". Por otra parte, la actividad comienza a desarrollarse bajo un nuevo paradigma el Desarrollo Global del Software (DGS), caracterizado por el hecho que los miembros de un grupo de trabajo pueden estar distribuidos geográficamente. (Monasor et al, 2011). Es así que, resulta necesario desarrollar en los futuros profesionales habilidades y destrezas que les permitan incorporarse a ese nuevo espacio laboral mediado por las TIC. Desde el punto de vista de la enseñanza, el trabajo colaborativo se presenta como una oportunidad para el desarrollo de las actividades de formación académica.

El aprendizaje de la programación no es un actividad intelectual sencilla, sino por el contrario es compleja y requiere que el alumno desarrolle habilidades que le permitan manejar abstracciones, aplicar la lógica de algún paradigma de programación y la

construcción de expresiones a partir de la sintaxis y semántica del lenguaje de programación elegido para la implementación de las soluciones algorítmicas. (Soler et al; 2009, Compañ-Rosique et al; 2015). Desde la perspectiva docente, es necesario considerar que los alumnos que se inscriben a un primer curso de programación, en su mayoría son novatos en dicha actividad. Así al momento de diseñar una primera asignatura de programación, las preguntas que surgen son: qué paradigma utilizar?, cuál es el mejor lenguaje?, Qué entorno de desarrollo utilizar? (Fracchia et al; 2014, Compañ-Rosique et al; 2015). Pero más allá de estos cuestionamientos, la enseñanza de la programación, se ha centrado en el desarrollo de algoritmos y en su posterior implementación, de manera que los alumnos conozcan y manejen la sintaxis de algún lenguaje de programación sin tener en cuenta el desarrollo de habilidades que promuevan un aprendizaje activo, colaborativo y significativo. (Fernández, 2011). Otras investigaciones (Alania Vera et al; 2012) sostienen que la complejidad implicada en los problemas computacionales a los que se enfrentan los actuales profesionales de sistemas, hace necesario definir estrategias de enseñanza que lleven a un aprendizaje significativo, es decir, la instrucción debe ayudar a los alumnos a organizar y relacionar la información nueva con el conocimiento previo y para que la instrucción sea efectiva, debe tomar como base las estructuras mentales existentes en los alumnos. En relación al trabajo colaborativo en el ámbito académico, Dillenbourg (1991), propone una definición a la que él mismo considera "insatisfactoria", donde lo define como una situación en la cual una o más personas aprenden o intentan aprender algo en forma conjunta. Y deja en claro que es una definición parcial en el sentido que es difícil delimitar a qué se hace referencia con uno o más personas (grupo). Maldonado (2007), por su parte, sostiene que el modelo colaborativo está influenciado por el constructivismo en el sentido, que los alumnos en plena interacción con su entorno construyen su propio conocimiento, de ésta forma, el aprendizaje se vuelve un proceso social que se construye en la interacción no solo con el docente y sus pares, sino también con el contexto y con el significado que el alumno le otorga a lo aprendido. López (2011) en relación a la metodología de trabajo colaborativo, sostiene que la misma, se alinea con el cambio de paradigma que se plantea en el nivel universitario, donde se le otorga al estudiante una mayor responsabilidad en el aprendizaje y se persigue una formación orientada al "saber hacer", al "aprender a aprender" y al desarrollo de competencias profesionales. Así mismo, los avances tecnológicos que se vienen produciendo, y el impacto que generan en la sociedad en su conjunto y en particular en el plano educativo, demandan que el diseño curricular de las futuras generaciones tenga en cuenta al nuevo estudiante – definido como hombre autónomo, es decir aquél que aprende del grupo social al que

pertenece pero al mismo tiempo decide, con sentido crítico y responsabilidad, tomar distancia de las convenciones sociales del entorno y de la influencia de las personas que le rodean - y que en su mayoría están inmersos en el uso de las TIC y destinados a ser parte de grupos colaborativos por supervivencia. (Beltrán y Morales; 2011)

METODOLOGÍA DE TRABAJO PROPUESTA

Una Actividad Práctica Colaborativa (APC) se define como un proyecto que implica la resolución de un problema computacional a través del trabajo en equipo, con la asistencia de un tutor (docente) y la integración de las TIC como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La resolución del problema en una APC, no se limita a la implementación de la solución algorítmica en un lenguaje de programación, sino que busca promover habilidades de colaboración y de comunicación al interior y fuera del equipo de trabajo. Es una propuesta pensada para combinar actividades presenciales y otras fuera del espacio físico del aula usando un aula virtual sobre algún entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

El desarrollo de una APC consta de 5 etapas a saber: Debate inicial, Análisis y Diseño de la solución, Implementación, Presentación y Defensa y Evaluación (auto evaluación, grupal y del tutor asignado). Para cada una de las etapas se define una fecha de entrega y los recursos TIC propuestos para el desarrollo y entrega de la misma, pero donde la responsabilidad respecto a la división de tareas y a alcanzar los objetivos de la APC, son exclusivos del grupo. Así mismo, para cada etapa el tutor debe realizar una devolución que permita al grupo reflexionar sobre los resultados obtenidos y avanzar hacia la siguiente. Tanto para la primera como segunda etapa, se propone el uso de un foro a modo de pregunta y respuesta. Para la etapa de codificación del programa, se propone utilizar una wiki y/o foro o si la plataforma lo permite algún editor de código que pueda ser incorporado al aula virtual. Para la presentación y defensa se propone que los equipos elaboren una presentación digital que permita mostrar los puntos más destacados del proceso de resolución del problema, luego en un espacio presencial se propone la presentación y debate en torno a la misma, de manera de poder compartir con el resto de los equipos las producciones realizadas. Por último la etapa de evaluación, incluye la evaluación del programa computacional, y una evaluación a modo de encuesta anónima, que les permita a los alumnos evaluar todas las instancias de desarrollo de la APC, hacer una autoevaluación, una evaluación grupal y del tutor. Este enfoque de evaluación de pares, permite integrar al alumno en el proceso de evaluación del aprendizaje. Así, pueden evaluar las competencias que desarrollan sus compañeros de grupo, lo cual les

demanda una mayor responsabilidad y el desarrollo de habilidades que le permitan valorar el trabajo de sus compañeros de equipo. (Díaz Roca et al. 2012).

Sobre la conformación de los grupos de trabajo, siguiendo los aportes de Barkley et al. (2007), para quienes el tamaño del grupo debe ser lo suficientemente pequeño, de manera que permita la participación plena y genere confianza entre los miembros, y a la vez lo suficientemente amplio como asegurar la diversidad, se propone que los grupos varíen entre 3 y 4 estudiantes.

EXPERIENCIAS

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la implementación de las APC en dos cohortes de un curso de programación de primer año (PCI), de la Licenciatura en Sistemas de la UNRN. Las mismas se llevaron adelante en los años 2013 y 2015 respectivamente. PCI es un curso que dura un cuatrimestre y se distribuye en dos clases semanales de 3 horas cada una. Tiene como objetivos la introducción a la programación desde el paradigma imperativo – procedural, poniendo énfasis en la modelización, la abstracción de funciones y la descomposición funcional. Así mismo, se realiza una introducción de las nociones de estructuras de datos, tipos de datos y abstracción de datos. Desde los inicios de la carrera en el año 2009, el promedio de alumnos en este curso de 55 estudiantes, y en promedio el 21% de ellos aprueban el curso. Respecto a edades de los alumnos que se inscriben al mismo, oscilan entre los 17 y 21 años y son en su mayoría estudiantes que han finalizado recientemente la escolaridad media y que no tienen conocimientos previos de programación. Sin embargo, están habituados al uso de diferentes dispositivos electrónicos y de aplicativos como navegadores de Internet y redes sociales. En ambas experiencias las APC formaron parte de las actividades que permitían acreditar la materia junto con los exámenes de la misma, y se constituyeron en 3 instancias a lo largo del curso. Respecto a la conformación de los grupos, estos se armaron en primera instancia por los propios alumnos con la condición que no superaran los 4 integrantes y luego en función de los requerimientos de los mismos y de las observaciones de los tutores, fueron re-organizados para la siguiente actividad.

El EVEA utilizado es la plataforma Moodle versión 1.3 (2013) y 2.6 (2015), básicamente por ser un producto de software libre. Específicamente para la etapa de implementación se utilizó el software Virtual Programming Lab (VPL) que permite la edición compartida de código entre

grupos, a la vez que le posibilita al tutor compartir el proceso de codificación del algoritmo.

En la *tabla 1* se presentan los problemas propuestos para los temas que integraron las diferentes APC.

Temas	Problemas Propuestos
Introducción a la Programación. Estructuras de Control, Datos y Tipos de Datos	Juegos: La Tapadita, Sevele. Simulaciones: Ruleta, Teclado telefónico
Tipos de Datos indexados. Vectores y Matrices	Juego Ta-Te-TI, Batalla Naval, N en Línea
Punteros. Estructuras de Datos Compuestas. Listas Enlazadas	Simulación Cuadrado Mágico Simulación Pilas & Colas

Tabla 1: Tipos de Problemas

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

En relación a los recursos TIC propuestos, se observó que en ambas experiencias el uso de foros y wiki, fue percibido por los alumnos como una vía de evaluación, sobre todo al iniciar la experiencia. Algunas de las expresiones de los alumnos consultados acerca de por que no los utilizaban manifiestan: "solo usamos el foro y el VPL para subir las actividades, debido a que tuvimos amplio contacto presencial con el tutor. ", "porque se me hace más factible preguntar de forma presencial a preguntar de forma textual... ", "..no fue necesario, acordábamos las preguntas y el coordinador las realizaba en el foro ". Consultados, respecto a que consideraban como aspectos positivos y negativos de esta forma de trabajo, sostuvieron : "se aprenden diferentes formas de ver una solución a un trabajo ", "lo mejor, es que podía contar con el grupo para resolver problemas o errores que se presentaban, y lo malo es que había muchas cosas que tenía que explicarles, pero las entendían bien ", "Con respecto a la APC anterior, la brecha de conocimientos y manejo de los contenidos de la materia esta vez fue mucho mas grande, viéndome con el dilema de detener el desarrollo para explicar a mi compañero o seguirlo de forma casi individual. Lo mejor es la actividad en sí, ya que expandió mucho mis conocimientos como programador ". Expresiones como estas, coinciden

con otros estudios (García et al; 2012), que señalan un grado de resistencia a trabajar grupalmente, en parte porque hacerlo colaborativamente exige mayor dedicación y porque la colaboración se entiende como una división del trabajo y puesta en común de los resultados alcanzados. En relación a la disparidad de conocimientos dentro de un grupo, percibido por los más avanzados como una barrera a sortear, permite poner en prácticas las teorías de Vigostky (1979) respecto a la zona de desarrollo próximo, entendiéndola como aquella zona situada entre lo que un estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr si trabaja guiado por un instructor o en colaboración con otros pares más avanzados. Para Maldonado (2007), esto promueve la construcción de conocimiento conjunta, dónde los alumnos se ven en la necesidad de conjugar esfuerzos, talentos y competencias a través de transacciones que les permitan lograr los objetivos. Respecto a la etapa de presentación y defensa, se observó que el recurso más utilizado fueron herramientas tipo Power Point y solo unos pocos grupos usaron herramientas tipo Prezi, que posibilitan la edición compartida. En relación a los contenidos de las presentaciones, se observó en ambas experiencias, que para las primeras actividades, los contenidos hacían foco en el código y no en el proceso de resolución del problema. Así mismo, se advirtió en los alumnos, resistencia a expresarse en forma oral, pero a lo largo del cuatrimestre y a través de las APC fueron desarrollando la habilidad de exponer con claridad las ideas, la predisposición al intercambio de opiniones y el control emocional, superando los miedos e inhibiciones que presentaban durante la primera APC.

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

La implementación de la propuesta pedagógica resultó innovadora, permitiendo resignificar las actividades de laboratorio de un curso de programación sin limitarla a la solución algorítmica expresada en un lenguaje de programación, sino como un espacio para el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, sociales y de resolución de conflictos. Todas estas altamente requeridas el campo profesional y en el contexto de una sociedad permeada por los avances de las TIC. Por otra parte, resultó innovadora, la inclusión de recursos tales como el foro, que no son necesariamente entornos de desarrollo (IDE) para la codificación de programas, a los que comúnmente están habituados los alumnos que cursan una materia del área de programación. En función de los resultados alcanzados con estas experiencias, se propone: analizar cuáles son los estilos de aprendizaje que predominan en los grupos que mejor rendimiento académico logran al finalizar un curso. Indagar más profundamente en lo que respecta a la conformación de los grupos de trabajo, atendiendo a los estilos de

aprendizaje de los estudiantes. Y analizar el uso de otras tecnologías y dispositivos más afines al perfil del estudiante actual (Whatsaap por ejemplo) que permitan a los grupos mejorar las interacciones de la etapa de análisis y diseño y a los tutores un mejor acompañamiento.

BIBLIOGRAFÍA

Alania Vera, R. H., Diez Arenas, C. A., & Pinglo Puertas, J. C. (2012). Estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en los alumnos del curso Introducción a la Algoritmia: caso Cibertec (Doctoral dissertation, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas-UPC. Escuela de Postgrado).

Barkley Elizabeth F., Cross Patricia, Howell Major C. (2007). Técnicas de Aprendizaje

Colaborativo: Manual para el profesorado. Madrid. ISBN 978-84-7112-5 Ediciones Morata S.L

Beltran Silva, E.E., Morales Hernández, I. (2011). Autonomía y Trabajo Colaborativo. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R., Llorens-Largo, F., & Molina-Carmona, R. (2015). Enseñando a programar: un camino directo para desarrollar el pensamiento computacional. Revista de Educación a Distancia, (46).

Costelloe, E. (2001). Teaching Programming. The State of the Art. Department of Computing, Institute of Technology Tallaght, Dublin 24. CRITE Technical Report, 2004a. https://www.scss.tcd.ie/disciplines/information_systems/crite/crite_web/publications/sources/programmingv1.pdf

Diaz Roca, M. Rodriguez del Pino, J.C., Hernández Figuero, Z., Vicente, C. M. (2012) El Gestor de Coevaluacion Orientado a Grupos. Una herramienta de apoyo a la participación del alumno en el proceso de evaluación. 7a Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información. CISTI 2012, Madrid.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches, 1, 1-15.

Fernández, R. D. P. C. (2015). La innovación metodológica en la enseñanza de la programación: una aproximación pedagógica al aprendizaje activo en la asignatura Fundamentos de Programación. Interfases, (4).

Fracchia, C. C., Alonso de Armiño, A. C., & Martins, A. (2014). *Enseñanza de la programación: un tema en la agenda académica para repensar año a año*. In XX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.

García-Valcarcel, Muñoz-Repiso A., Hernández Martín, A., & Payo, R. A. (2012). *La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos*. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188.

Lahtinen E, Ala-Mutka K, et al. (2005). *A Study of the Difficulties of Novice Programmers*. 10th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education IltiCSE '05.

López Segrera, F. (2011). *La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias*. En T. Dos Santos (Ed.), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales*. (págs. 207-232). Montevideo: UNESCO-FLACSO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002109/210950m.pdf>

Madoz, M.C., Gorga, G., Russo, C. (2005). *Análisis del Impacto de las TIC's en el proceso de aprendizaje de alumnos universitarios de nivel inicial*. Congreso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza de las Ciencias. TICEC 05.

Maldonado Pérez, Marisel (2007). "El trabajo colaborativo en el aula universitaria". *Revista Laurus*, 13(23) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas Venezuela. ISSN 1315-883X

Mariño Drews Olga (2013). *Fortalecimiento de la enseñanza de la ingeniería con las tecnologías de información y comunicaciones*. En *Revista de Ingeniería*. Universidad de los Andes. Colombia. Nro 39 ISSN.0121-4993. Julio-Diciembre 2013.

Matthíasdóttir, Á.(2006). *How to teach programming languages to novice students? Lecturing or not?*, *Proceedings of the International Conference on Computer Systems and Technologies*, June 15-16, University of Veliko Tarnovo, 2006, Bulgaria.

Monasor, M. J., Vizcaíno, A., & Piattini Velthuis, M. (2011). *Docencia en desarrollo global de software: una revisión sistemática*. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (17es: 2011: Sevilla)*.

Laboratorio virtual de programación para Moodle. XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática, Jenui 2010. Santiago de Compostela.

Soler Pellicer, Yolanda, Brito, Lezcano Mateo. (2009). Ambiente de ayuda al diseño de programas de computadoras y determinación de su eficiencia. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 6.

Vygotsky. L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge.

Tensiones en torno al concepto de “nativos digitales” en el caso de estudiantes universitarios

❖ **MARÍA VICTORIA MARTIN** | mvmartin@perio.unlp.edu.ar

❖ **PAMELA VESTFRID** | pvestfrid@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Si bien los datos reflejan que el consumo de tecnologías es cada vez mayor para todas las franjas etarias y regiones, en el “Taller de Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online” que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP) desde 2014, vemos que los usos y apropiaciones que realizan los jóvenes estudiantes de grado son acríticas. Prensky acuñó el concepto de “nativos digitales” para caracterizar a aquellos jóvenes nacidos en las últimas décadas, entendiendo que manejaban la tecnología como “peces en el agua”. A partir de esta suposición, consideraba que no necesitaban aprender a usar la tecnología, porque la utilizaban desde su nacimiento. A estos “nativos” los diferenció de los “inmigrantes digitales” en referencia a las generaciones más adultas que debieron incorporar tardíamente las tecnologías en su cotidianidad, lo que supone una serie de resistencias, prejuicios y desconocimientos frente a estos dispositivos. Ambas categorías circulan por los ámbitos académicos, encerrando contradicciones. En los intercambios con fines pedagógicos, los nativos usan las tecnologías pero en prácticas superficiales: si bien desarrollan usos recreativos, desconocen de qué manera buscar, seleccionar y ponderar la enorme cantidad de información que circula en la web. Para pensar estas problemáticas, resulta substancial considerar que existen distintos niveles de complejidad -desde el entretenimiento al empoderamiento- en el que el entorno digital puede ser apropiado según distingue la española Dolors Reig.

En este trabajo se propone superar la clasificación de Prensky, recuperando la experiencia con estudiantes universitarios de un espacio curricular en que se reflexiona sobre el entorno digital, el trabajo colaborativo y la producción con asistentes online.

EL ESPACIO EDUCATIVO

Desde 1998 en la FPyCS de la UNLP se dicta el Profesorado en Comunicación Social. El actual Plan de estudios, que será sustituido por una nueva propuesta curricular ya aprobada, establece la posibilidad de incluir espacios formativos optativos para incorporar temáticas innovadoras. Teniendo en cuenta las áreas de vacancia del mismo, en 2014 se ofertó el Seminario curricular “Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online”. El espacio originalmente estaba destinado a los futuros profesores, para alentar la reflexión pero también para potenciar las prácticas docentes mediante el reconocimiento y la utilización de TIC con objetivos pedagógicos en el diseño de secuencias didácticas áulicas. Sin embargo, la amplia demanda obligó a habilitar el Seminario a los estudiantes de Planificación Institucional y de Periodismo, dos orientaciones de la Licenciatura en Comunicación Social, otra de las carreras de esa institución. Por ese motivo, en esta tercera cohorte (2016) se ofrece bajo el nombre “Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online”, buscando incluir los diferentes perfiles del estudiantado.

El seminario es cuatrimestral, con encuentros presenciales de frecuencia semanal de 2 hs y media de duración; se lleva adelante en un aula que tiene computadoras de escritorio, cañón y conectividad. Ello es clave porque la intención es brindar saberes conceptuales y prácticos, para lo cual es necesario contar con equipos conectados a la red que permitan la experimentación y vivencia intensiva de los estudiantes durante las clases. Este trabajo áulico se complementa con tareas que los alumnos realizan fuera del horario de cursada. Para esto, se creó un grupo cerrado de Facebook, a modo de “aula aumentada”, para los contactos a distancia entre alumnos y docentes, a través del cual se proporciona la bibliografía, el envío de consignas, la comunicación de dudas, la socialización de trabajos prácticos y toda otra inquietud.

Los contenidos se dividen en 4 ejes temáticos: el marco político- legal (referidos a leyes y derechos educativos y comunicacionales); el marco empírico (las RSV y las TIC como recursos

educativos); algunos asistentes o recursos abiertos (incluye ciertas consideraciones previas, como las tipografías, imágenes, audios, videos, etc.) y, por último, los modelos colaborativos.

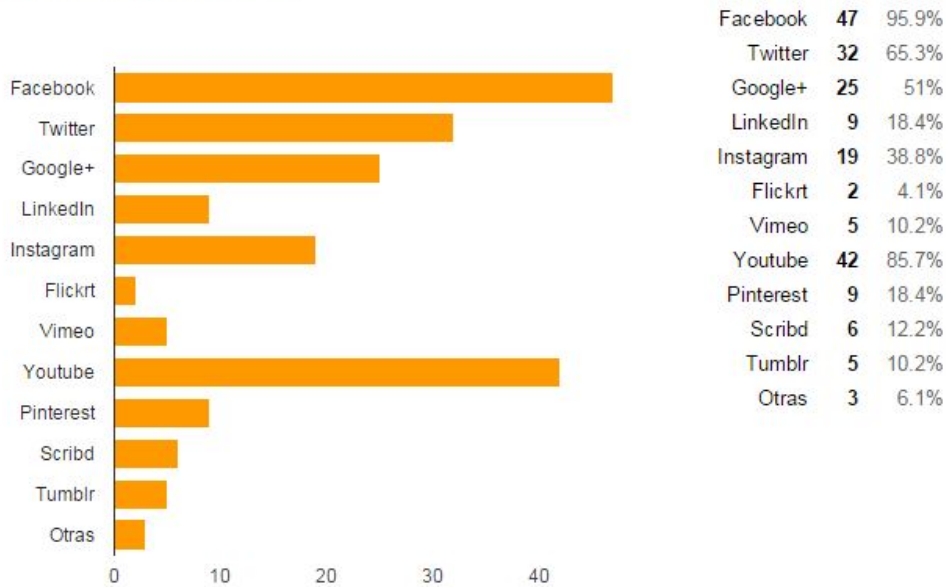
LAS TENSIONES

Si bien resulta notorio el crecimiento de las TIC en Argentina y Latinoamérica en los últimos años, la modalidad de apropiación de las mismas por parte de los estudiantes refleja la paradoja de ser un uso acrítico. De acuerdo a datos de la Encuesta de Consumos Culturales y Entorno Digital del Sistema de Información Cultural de la Argentina (SinCa), el 71% de los argentinos cuenta con computadoras portátiles o de escritorio, con un uso promedio de 2 horas y media diarias y una estimación para los próximos años de “penetración casi universal” (SInCA, 2014). Además, el 65% se conecta a Internet y un 24% de argentinos lo hace desde el teléfono celular. A nivel regional, la conexión mediante móviles en América Latina creció el 77% entre 2010 y 2013, ubicándose en tercer lugar de aumento a nivel mundial (CEPAL, 2015). Estos datos que indican el crecimiento, incluso considerando cierta heterogeneidad, no dan cuenta del tipo de apropiación de las tecnologías.

El ámbito universitario debería formar para alentar modalidades de uso más participativas y productivas que favorezcan el empoderamiento y la participación de todos los actores (Reig y Vilchez, 2013: 52-54), notamos que la mayor parte de los estudiantes que cursaron el Seminario hacen usos triviales de estas tecnologías. Dolors Reig propone distinguir entre TIC, TAC, TEP: tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, y tecnologías para el empoderamiento y la participación.

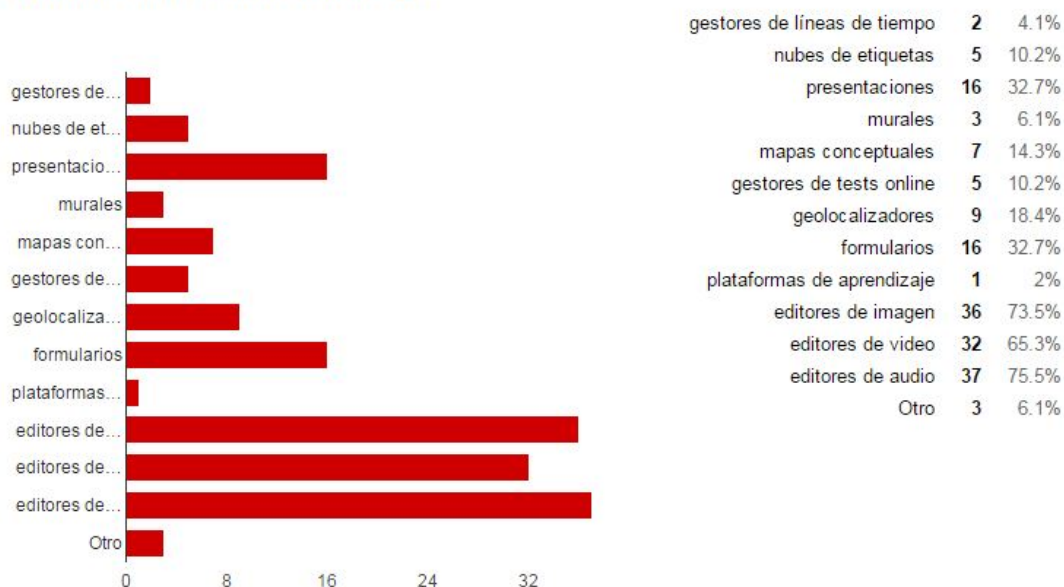
La categoría que da cuenta de los usos más generalizados de las Tecnologías de la información y la Comunicación, se relaciona con la socialización natural de los jóvenes: las redes sociales horizontales empleadas para conectarse, hacer circular información, interactuar, relacionarse e integrar comunidades, entre otras. Las TIC, vinculadas con este “pasar el tiempo” en usos triviales supone una instancia empobrecida de las posibilidades que nos dan estos asistentes cuando favorecen la participación activa en procesos sociales más amplios. Sobre este uso, los alumnos del Seminario señalaron haber utilizado las siguientes redes sociales virtuales:

¿Qué redes virtuales utiliza?



De mayor involucramiento, encontramos los usos de dispositivos en tanto tecnologías del aprendizaje y el conocimiento: los sujetos avanzan hacia terrenos académicos, profesionales, informativos, de aprendizaje, etc., en prácticas más intensas y más productivas, pero que no generan cooperación ni participación, no logran propiciar protagonismo ni autonomía en la toma de decisiones. Las tecnologías son vistas como “ventanas abiertas” para explorar intereses, buscar información online, experimentar, editar y compartir gustos. Este nivel de involucramiento abarca el uso de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir conocimiento especializado con vistas a darle otro sentido al tiempo que dedican a la formación y a sus vidas en general. Podríamos cuantificar estos usos en relación con los asistentes que manejan, considerando que el alto porcentaje en referencia a los editores de imagen, audio y video se vincula con su paso por talleres obligatorios y específicos de cada lenguaje en el ciclo básico de la carrera:

¿Cuáles de estos asistentes ha utilizado?



El último nivel, aglutina a quienes se implican de manera intensa y autónoma con el dominio de la tecnología, por lo que adquieren status y credibilidad entre los miembros de la propia comunidad, generando el involucramiento y formas auténticas de participación en el desarrollo económico, cultural, político, social y de otras áreas de la vida pública de la sociedad.

En el mismo sentido, y a partir de la experiencia del Taller, resulta desactualizada la idea de Mark Prensky (2001:2-3) para distinguir entre nativos e inmigrantes digitales. Su clasificación señalaba que “resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores.”

Si bien es cierto que las nuevas generaciones tienen una relación más natural con el entorno digital, ello no implica que hagan usos reflexivos de estas. El ecosistema digital impone a los docentes transformar sus objetivos y estrategias pedagógicas. A decir de Manuel Castells y Umberto Eco se ha tornado obsoleta una educación centrada en lo memorístico, pues las TIC permiten registrar, almacenar y hacer circular información de un volumen y rapidez jamás pensada hace unas décadas atrás, lo que obliga a los profesores a formar a las nuevas subjetividades para que sean analistas críticos de la información que circula por la web.

En ese sentido, al observar las prácticas y competencias tecnológicas que dominan estos grupos de jóvenes que cursan el Seminario, notamos que los usos que realizan de las TIC resultan superficiales y que desaprovechan las posibilidades de trabajar colaborativamente con otros, de dar a conocer sus producciones haciéndose visibles en los entornos digitales; en definitiva, dejan de lado las apropiaciones críticas, reflexivas y creativas.

Más allá de su distinción, es importante reconocer que en la actualidad, estos dispositivos nos horadan como sociedad, configurando una “sociedad del conocimiento”; este mundo es muy diferente a aquél en el que los docentes fuimos alumnos y por eso debemos reflexionar sobre nuestras prácticas, pero también reconocer qué habilidades tecnológicas necesitamos desarrollar en este nuevo contexto y cuáles constituyen los nuevos comportamientos, habilidades de pensamiento, acciones y oportunidades de aprendizaje que se configuran a medida que las TIC avanzan y se vuelven más omnipresentes (Churches, 2008).

BALANCES AL FINAL DEL RECORRIDO

Al finalizar la cursada en 2015, se invitó a los estudiantes a que completaran un cuestionario online, con el propósito de recuperar sus experiencias y comprender aquellas cuestiones que les habían resultado significativas; se pedía valorar contenidos, recursos y asistentes online, materiales de lectura, entre otros aspectos nodales, puestos en juego por el equipo docente.

A continuación compartimos algunos fragmentos de sus respuestas, para evidenciar aquellas cuestiones que fueron mencionadas positivamente. En el caso de aprendizajes tecnológicos, expresaron:

“Absolutamente todo fue un aporte desde lo tecnológico. Me considero una ‘extranjera digital’ (más o menos me las rebusco, pero no es mi contexto, conozco poco y nada)”.

“Creo que en su conjunto los aportes tecnológicos que se dieron desde el Seminario son relevantes en nuestra formación. No solo desde lo meramente instrumental sino que se le dio una vuelta de tuerca para que se pueda hacer un uso consciente de ellos”.

“La incorporación de nuevas opciones para el trabajo en contextos digitales. Asimismo creo que las herramientas también fueron desarrolladas en marcos

teóricos que daban el encuadre. Pensar el trabajo colaborativo como forma de trabajo”.

“En cuanto a lo tecnológico los aportes que me resultaron significativos fueron: conocer y explorar diferentes asistentes TIC, y RSV que no conocía y aprender a realizar presentaciones a través de nuevos programas”.

Las respuestas transcritas, evidencian que el transitar por el Seminario generó que los participantes pudieran concebir a los entornos digitales de otro modo, al contar con nuevos saberes, de los cuales carecían. Entender que al poner en juego dispositivos tecnológicos, intervienen otros factores más allá de los “aparatos” que suman complejidad al discernimiento de la realidad.

Por otro lado, los alumnos consideraron importantes estos contenidos abordados:

“Los aportes disciplinares que considero relevantes tienen que ver con la parte legal de las RSV y TIC para poder manejarnos con resguardo. A su vez, la diversidad de recursos que existen para poder llevar adelante las actividades”.

“El abordaje del trabajo colaborativo me pareció súper interesante porque por primera vez debatimos sobre este tema. Muchos estamos acostumbrados a trabajar colaborativamente, pero es interesante conocer sobre la teoría de este tipo de trabajo. En segundo lugar, me interesó el trabajo sobre redes (su dinámica y caracterización) que usamos habitualmente.”

“Trabajo colaborativo y la Taxonomía de Bloom, fueron los temas que más me gustaron ya que me dieron una noción diferente de cómo enseñar o aprender desde perspectivas que desconocía”.

“Aprender qué son las redes sociales, en qué se dividen y cuáles son los usos que se les pueden dar. Me parece interesante entender los aspectos principales de las formas de comunicar. Legislación: saber cuáles son los derechos que tiene un escritor de la era digital y qué precauciones debe tomar a la hora de publicar algo. Entendiendo que vamos a ser futuros comunicadores sociales, es indispensable estar informadas de estos temas. Trabajo colaborativo: entender

que este no es la suma de los trabajos individuales, si no el resultado de la participación y la construcción activa del conocimiento. Leer acerca de este tema me gustó como aporte teórico a lo que puede ser un trabajo a futuro.”

Teniendo en cuenta los comentarios vertidos por los alumnos, se considera que el paso por el espacio curricular les ha posibilitado adquirir una nueva mirada sobre las redes sociales digitales, el trabajo colaborativo, la articulación TIC y educación, cuestiones de licencias y derechos de autor sobre producciones culturales que circulan por la web, que les permitan desarrollarse más responsablemente y participativamente como especialistas del campo de la comunicación social.

Los docentes guiaron a los estudiantes durante la cursada para superar sus prácticas acrílicas en relación a las TIC. En consecuencia, por los sentidos expresados en el cuestionario se vislumbra que ha habido modificaciones favorables en sus formas de problematizar a las redes sociales, el trabajo colaborativo, la educación y las tecnologías, para no caer en reduccionismos como “usaría un recurso porque es lindo o fácil o porque llamaría la atención al estar en pantalla”.

No obstante, los estudiantes han señalado algunas limitaciones de la cursada, como la necesidad de contar con una mayor cantidad de máquinas por alumno, ya que algunas veces para practicar deben compartir las computadoras de escritorio. Además, han manifestado la necesidad de maximizar el momento de clases, restándole el tiempo de duración a la explicación de cada asistente o recurso online.

DESAFÍOS PARA LOS EDUCADORES

En el marco de una mutación estructural tal como señalan Dussel y Quevedo (2010), se reconfigura la labor docente, quien aprende junto a los alumnos en el aula o fuera de ella, adoptando un rol que lo ubica como un facilitador y orientador. En un mundo signado por el cambio constante, el docente aprende a la par de los alumnos, sin sentirse avergonzado por ello. Posee más experiencia, y entonces debe ayudar a los estudiantes a sopesar los diferentes recursos existentes, sus ventajas y limitaciones, teniendo en cuenta los aspectos legales imprescindibles para su desenvolvimiento como productores de discursos en los entornos digitales.

Jorge Huergo (2013: 24) retoma las categorías de buceadores y surfistas de Alessandro Baricco para expresar las diferentes maneras de abordar el conocimiento “es que en la cultura centrada en el libro, el tipo de experiencia del saber es como la del buceador: se circula y trabaja con los saberes preferentemente en un punto y en profundidad. En cambio, en la cultura digital, el tipo de experiencia es como la del surfista: se circula por la superficie y a velocidad. En segundo lugar, debemos percibir estos dos modos de experiencia del saber no como dicotomías, sino como tensiones. En cuanto a su valor cultural, no hay uno mejor que el otro; incluso, uno y otro se imbrican en formas imprevistas, conformando articulaciones que ayudan a comprender el problema en la forma de una tensión y no de una exclusión mutua”.

En ese sentido, recuperando a Huergo debemos guiar a los estudiantes universitarios para que alcancen lecturas profundas y reflexivas de los diferentes tipos de recursos que circulan por la red, procurando que además de ser surfistas en tanto sujetos de este tiempo, puedan también adoptar las prácticas de abordaje del conocimiento más enriquecedoras como las de los buceadores. Esa será la tarea que se espera seguir propiciando desde el Seminario.

BIBLIOGRAFÍA

Churches, Andrew (2008): “Taxonomía de Bloom para la era digital”. Disponible en: <http://goo.gl/qwGyBp>. Consulta: 20 de mayo de 2014.

Discursos digitales (27/6/2012). Cecilia Sagol: el aula aumentada. Recuperado de <http://bit.ly/1JFBaNg>

Dussel, I. (19 de noviembre de 2015): “No es cierto el concepto de nativos digitales”. Tiching (El Blog de Educación y TIC). Disponible en <http://bit.ly/1T9vhuz>

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Santillana, Buenos Aires.

Eco, U. (21/5/2007). “¿De qué sirve el profesor?” La Nación. Recuperado de <http://bit.ly/1QRlruh>

Fronteiras do Pensamento (7 de abril de 2014) Manuel Castells La obsolescencia de la educación. Recuperado de <http://bit.ly/1xxP8eV>

Huergo, J. (diciembre de 2013) Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación, en Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en <http://bit.ly/1QCUv5G>

Martin M.V. y Vestfrid, P. (2015): "La aventura de aprender a enseñar con RSV en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP", 3ras Jornadas de de TIC e innovación en el aula, UNLP. En goo.gl/hsBlao

Prensky, M. (2001): "Nativos e inmigrantes tecnológicos", editorial SEK. Disponible en: <http://goo.gl/WaTSC8>. Último acceso: 5 de julio de 2015.

Reig, Dolors y Vilches, Luis (2013): Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica, España.

SINCA (2014) Encuesta Nacional de Consumos Culturales. Disponible en: <http://goo.gl/TgmyUU>. Consulta: 05/09/2014

CEPAL (2015) La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la producción. Naciones Unidas: Santiago, Chile

Implementación de un microscopio virtual para la enseñanza en el curso de Patología general veterinaria

- ❖ **ANA LORENA MIGLIORISI** | loremiglio@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **OLGA ANDREA SANTELICES IGLESIAS** | asantelices@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **JESICA ALINA BELÉN GRANDINETTI** | j_grandinetti@hotmail.com
- ❖ **FABIANA BEATRIZ PAULOVICH** | fpaulov@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **PABLO DANIEL SATURNO** | saturnopablo@yahoo.com.ar
- ❖ **FABIÁN NISHIDA** | fabian.nishida@gmail.com
- ❖ **JESICA MARTINA GRANERO AGÜERO** | granero.jesica@live.com
- ❖ **CLARA FONTANA** | cfontana@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **SILVANA GRACIELA SCENNA** | silvanascenna@gmail.com
- ❖ **MARÍA SUSANA SISTI** | msusanasisti@gmail.com
- ❖ **AGUSTINA ELEA CAMIÑA** | aelea@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **ENRIQUE LEO PORTIANSKY** | elporti@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docencia universitaria plantea nuevos escenarios, lo que conlleva a repensar las estrategias de enseñanza y las formas de acceder a los conocimientos. En este sentido, las TIC promocionan espacios con un alto potencial para mejorar la calidad de la educación, aunque por sí solas no son suficientes. Es necesario, que tanto alumnos como docentes tengan no sólo el acceso a las mismas sino, además, a un material de buena calidad. Asimismo, se requiere que los docentes posean las habilidades necesarias para poder guiar al estudiante en este proceso de aprendizaje (Figuroa, 2015). No se trata de modernizar la enseñanza universitaria introduciendo medios novedosos, sino valorar las posibilidades didácticas de los mismos en relación con los objetivos que se quiere alcanzar (García-Valcárcel, 2007).

La formación de profesionales Veterinarios requiere que los estudiantes adquieran la habilidad de realizar la observación, el análisis y finalmente el diagnóstico de las lesiones presentes en las muestras provenientes de pacientes, a través de cortes histopatológicos observables al microscopio; por lo tanto, éste dispositivo es una herramienta fundamental en la formación. Para que esta actividad práctica pueda ser llevada a cabo se necesita contar con un número de microscopios acorde a la cantidad de estudiantes que asisten a nuestras aulas. Se necesita además, personal encargado de su mantenimiento, aulas preparadas especialmente y suficiente cantidad de cortes histopatológicos con la calidad adecuada para su uso en docencia.

Está ampliamente demostrado que el uso de imágenes para la promoción de aprendizajes significativos es una estrategia de enseñanza coinstruccional de apoyo a los contenidos curriculares, que mantiene la atención y motivación del estudiante (Díaz Barriga Arceo & Rojas, 1999). Por lo tanto, la observación de imágenes al microscopio y en formato atlas papel o digital es sumamente útil para la adquisición de los conocimientos disciplinares. En este sentido el uso de imágenes para la enseñanza de patología es esencial para la formación de los futuros profesionales.

La microscopía se ha ido transformando a lo largo de los años, y con mucha más celeridad en esta última década, al incorporar nuevos recursos y soportes que no sólo mejoran sino que enriquecen la práctica. La microscopía virtual (MV) es un sistema que simula al microscopio óptico tradicional, al utilizar imágenes de cortes histopatológicos especialmente digitalizados. Dichas imágenes se obtienen a través de un complejo sistema de capturas secuenciales, utilizando un microscopio robotizado (Marín y Romero, 2011). Para la visualización de las mismas, es necesario contar con un servidor, ya sea local o remoto, que permita almacenarlas y un software que posibilite su exploración (Marín y Romero, 2011; Orellano, 2014).

Es importante que el estudiante pueda valorar objetivamente su aprendizaje en la interpretación y reconocimiento de diferentes estructuras en las imágenes, para lo cual la implementación de un sistema de autoevaluación es de suma utilidad. La riqueza de esta práctica radica en que los estudiantes realicen procesos autónomos y no dependan del docente para confirmar si lo que hacen es o no correcto. Aquellos que realizan las autoevaluaciones con honestidad y seriedad, desarrollan además una capacidad metacognitiva que les permite reconocer el modo en que realizan las tareas y autorregularlas (Rafaghelli, 2002).

El objetivo de este trabajo es describir y presentar la percepción por parte de los estudiantes, de la implementación de la MV y de una autoevaluación a través del aula virtual, como apoyatura a la microscopía tradicional en la enseñanza del curso de Patología General Veterinaria (PGV).

RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Las condiciones de superpoblación a las cuales viene sometiéndose la universidad en los últimos años repercuten directamente en el número de alumnos de cada curso, condición que no es ajena al curso de PGV, del cuarto semestre de la carrera de Medicina Veterinarias que se dicta en la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El curso consta de 11 actividades presenciales obligatorias (APO), desarrolladas los días miércoles en dos comisiones: comisión A de 8 a 13hs y comisión B de 14 a 19hs. Hasta el año 2013, de las cinco horas de APO, dos eran utilizadas para clases teóricas expositivas y las tres restantes, para desarrollar la actividad práctica. Para esta última, se subdividía la comisión en pequeños grupos con un docente coordinador a cargo. A cada grupo se le entregaba una guía de actividades en la que se planteaba un problema concreto, que en la mayoría de las veces consistía en la descripción de un caso clínico y las imágenes ilustrativas (de cortes histológicos, fotos de órganos extraídos durante la necropsia o de los animales afectados y otros relacionados) y de cortes histopatológicos. Dicha actividad era resuelta a través de la interacción entre pares y con el docente.

Debido al incremento de la matrícula a partir del año 2014, el curso de PGV debió readaptar sus clases semanales a la capacidad del aula de microscopía (100 alumnos). Por este motivo fue necesario dividir cada comisión en dos subcomisiones, quedando conformados cuatro grupos de estudiantes. La APO adoptó modalidad teórica de dos horas y media, repitiéndose cuatro veces.

En el año 2015 buscando resolver el problema que genera la masividad y la escasa disponibilidad de recursos materiales y edilicios se recurrió a la MV. Las imágenes fueron producidas y almacenadas en las computadoras de la Facultad de Ciencias Veterinarias con acceso público, y visualizadas con el software libre OlyVIA (Olympus). Esta herramienta se implementó en las APO del curso 2015, en conjunto con la utilización de microscopios tradicionales. Además, se sumó una autoevaluación por cada APO, diseñada especialmente en la plataforma de educación a distancia de uso libre Moodle, a partir de capturas de

diferentes sectores de las imágenes virtuales. Las autoevaluaciones permanecieron disponibles para su acceso remoto, como material de estudio.

Para realizar estas actividades los estudiantes se distribuyeron en dos comisiones (mañana y tarde) y cada una de estas, en dos subcomisiones. Cada comisión completa, participó de una clase teórica de dos horas al inicio de las cinco horas de APO. Luego, las subcomisiones se alternaron para participar de dos actividades; una de ellas se desarrolló en el aula de microscopía y la otra, de manera simultánea, en las dos aulas de informática con que cuenta la facultad. La rotación se efectuó cada una hora y media en correspondencia con la duración de cada actividad.

La actividad llevada a cabo en el aula de microscopía consistió en el uso de los microscopios ópticos tradicionales, con visualización de cortes histopatológicos asociados al tema del día, así como la resolución de guías de actividades relacionadas con dichos cortes. En las dos aulas de informática la actividad consistió en la utilización de la MV para la visualización de los mismos preparados histopatológicos. Dichas imágenes se visualizaron en las computadoras a través del software libre OlyVIA (Olympus), que permite que el alumno interactúe con éstas como si estuviese utilizando un microscopio óptico tradicional (recorrer el corte, modificar la magnificación y cambiar la intensidad de luz). Además de esta actividad, se implementó una autoevaluación on-line, desarrollada dentro del aula virtual del curso de PGV. La misma consistió en un cuestionario que incluía recortes de las imágenes observadas a través de la MV, en las cuáles se debía reconocer diferentes estructuras de los órganos y lesiones previamente explicadas. El estudiante podía corroborar su respuesta al finalizar el cuestionario e incluso volver a realizarlo las veces que fuera necesario o que él mismo dispusiera, con el objetivo de poder utilizarlo como estrategia de aprendizaje. La autoevaluación estuvo disponible para su acceso remoto, a través de la web, en la plataforma Moodle.

Al finalizar el año lectivo, todos los estudiantes tuvieron la posibilidad de completar una encuesta relacionada a las actividades realizadas, de manera anónima y voluntaria.

RESULTADOS

La actividad en el aula de microscopía contó con la tutoría de 12 docentes para un total de 154 alumnos por turno (total=307 entre mañana y tarde). Las actividades en las dos aulas de informática contaron con la presencia de dos docentes por aula para un total de 77 alumnos

en las dos salas, con un total de 36 computadoras para la utilización de la MV, contando con una computadora cada 2 a 3 estudiantes. En el aula de microscopía se contó con 8 docentes para el otro grupo de 77 alumnos, contando con un microscopio cada 2 estudiantes por turno de trabajos.

Esta modalidad de trabajo permitió mejorar la relación entre la cantidad de estudiantes y la disponibilidad de microscopios, optimizar el tiempo de trabajo manteniendo la atención para las diferentes modalidades de visualización y trabajar recursivamente con los modelos utilizados durante el curso, al poder observar los mismos cortes histopatológicos en diferentes formatos y soportes. Durante las actividades se apreció la valoración y la aceptación de la metodología por parte del estudiantado. Con respecto a las autoevaluaciones, los estudiantes participaron activamente en su resolución, valorando positivamente la experiencia. En las encuestas reconocieron la relación de los contenidos con las mismas, la utilidad del acceso remoto posterior y en la visualización previa de los cortes digitalizados para su resolución.

La encuesta realizada reveló que la mayoría de los estudiantes valoró positivamente la experiencia (*Fig. 1*).

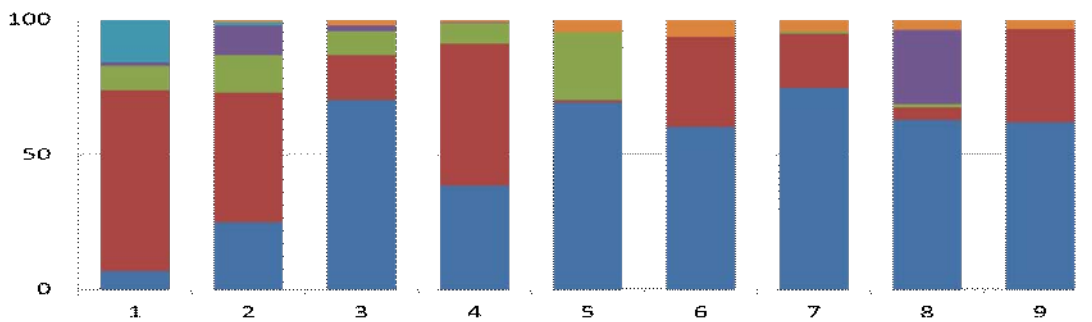


Figura 1: Resultados de la encuesta a los estudiantes (patrón de colores en la encuesta)

ENCUESTA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES:

1) Según su opinión, los cortes histopatológicos observados con el programa OlyVIA se ven:

- Igual que al microscopio óptico (MO)
- Muy similares que al MO, aunque es más fácil ubicarse en el OlyVIA
- Muy similares que al MO, aunque es más fácil ubicarse en el MO
- Muy diferentes. Me resultó más sencilla la observación al MO
- Muy diferentes. Me resultó más sencilla la observación en el OlyVIA
- NS/NC

2) El aporte de los docentes a la comprensión de los cortes histopatológicos con el programa OlyVIA fue:

- Muy bueno y esclarecedor
- Bueno, aportaron lo necesario
- Bueno, aunque no alcancé a reconocer todas las estructuras
- Regular
- Malo
- NS/NC

3) La visualización de los cortes en las computadoras, además de la observación al MO fue:

- Muy esclarecedora y complementaria
- Buena, aunque no necesaria, con la observación al MO es suficiente
- Me fue indiferente
- Innecesaria
- NS/NC

4) La calidad del material presentado para el trabajo virtual fue:

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala
- NS/NC

5) La actividad de autoevaluación en relación a los contenidos trabajados en clase fue:

- Adecuada a los contenidos de la APO
- No tenía relación con los contenidos de la APO
- Adecuada parcialmente a los contenidos de la APO
- NS/NC

6) Te sirvió tener acceso por internet a la autoevaluación.

- Sí, volví a acceder y evaluar después de la APO
- No volví a ingresar a la autoevaluación luego de la APO
- NS/NC

7) Te sirvió la observación del olyvia para resolver la autoevaluación.

- Me resultó muy útil
- Me resultó parcialmente útil
- No me aportó nada para la resolución de la autoevaluación
- NS/NC

8) El tiempo destinado a las actividades virtuales en el aula de computación fue:

- Suficiente
- Apenas suficiente
- Insuficiente
- Excesivo
- NS/NC

9) La disponibilidad de computadores en relación al número de alumnos te pareció:

- Adecuada
- Insuficiente
- Excesiva
- NS/NC

CONCLUSIONES

La experiencia resultó positiva ya que la diversificación de las actividades permitió atender a un gran número de estudiantes con un significativo grado de satisfacción. La MV es una herramienta pedagógica innovadora y de gran utilidad para utilizar como apoyatura a la microscopía tradicional en la enseñanza, no sólo de patología, sino de histología. Esta ofrece muchas ventajas en cuanto a la accesibilidad y visualización de los cortes; los estudiantes acceden a la misma calidad de imagen minimizando el riesgo de las diferentes calidades de las láminas producidas, no se necesitan los ajustes de enfoque y luz y además se puede realizar la observación por más de un estudiante a la vez, promoviendo el aprendizaje colaborativo (Orellano, 2014). La MV permitirá además compartir las láminas digitales producidas con otras facultades de Veterinaria, posibilitando así, aumentar la casuística en beneficio del estudiante. La implementación de las autoevaluaciones posibilitó que los estudiantes se orientaran con respecto a su rendimiento y que contaran con material de estudio al que pudieron acceder a través de Internet en forma irrestricta. Las tecnologías digitales de la información y la comunicación están teniendo un peso cada vez mayor en los procesos educativos universitarios permitiendo una selección de recursos más amplia que el discurso presencial del docente, potenciando la autonomía y la responsabilidad (García-Valcarcel, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

Figueroa, C., Díaz, E., Bosco, C., Rojas, R., Grabe, N., Gutiérrez, S. & Hartel, S. (2015). Microscopia Virtual: Tecnología al Servicio de la Enseñanza de la Histología/Embriología en Cursos de Ciencias de la Salud. Recuperado de: <http://documentos.redclara.net/bitstream/10786/979/1/120-Microscopia%20Virtual%20Tecnolog%C3%ADa%20al%20Servicio%20de%20la.pdf>

Delauro M. (2006). Evaluación en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Material bibliográfico desarrollado para el posgrado Especialización en Entornos Virtuales. Virtual Educa, OEI, CAEU

Frida Díaz Barriga Arceo & Gerardo Hernández Rojas (1999) México, McGraw Hill, Capítulo 5. Recuperado de: <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3>

García-Valcárcel, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación, RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10.

Jiménez A. J.; Fernández-Fígares J.M.; Ruiz J.; Rivera A.; Santamaría J.; Pérez I; Baleriola M.: Giralt V. y Gutiérrez A. (2010). *Desarrollo y aplicación de un microscopio virtual para fomentar aprendizaje autónomo. IV Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual en la Universidad de Málaga.* Recuperado de: http://www.uma.es/ieducat/new_ieducat/iv_jornadas_comunicaciones/3_16.pdf

Marín, D.; Romero, E. (2011). *Sistemas de microscopía virtual: análisis y perspectivas.* *Biomédica*, 31(1), 144-155. Recuperado en 01 de marzo de 2016, Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-41572011000100017&lng=es&tlng=es.

Rafaghelli, M. (2002). *Propuestas para la construcción de instrumentos de evaluación para las actividades educativas a distancia.* Recuperado de: <http://www2.uned.es/catedraunescoead/publicued/psc09/artic.htm>

OrellanoC. (2014). *Implementación de un microscopio virtual para el curso de Patología General del pregrado en una Facultad de Medicina RevMedHered., 25:37-41.* Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v25n1/v25n1ao5.pdf>

Romero López, M. A.; Marín Díaz, V; (2009). *La formación docente universitaria a través de las TICS. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35, 97-103.*

Cuando el docente propone y el alumno dispone o la versatilidad de las propuestas educativas

❖ **IRENE DEL CARMEN PENA** | taty@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El auge del empleo de computadoras, redes informáticas y multimedia han revolucionado la enseñanza en todos los niveles educativos, y la universidad es una protagonista relevante en este cambio. El impacto de la educación a distancia ha marcado un antes y un después en la enseñanza de todas las ciencias. El avance permanente en el campo del conocimiento y la tecnología informática nos lleva a reflexionar sobre la provisionalidad del conocimiento, y a replantearnos los modos en que transmitimos la información a los alumnos. Esto nos conduce a plantear de manera diferente el objetivo de la enseñanza, ahora el desafío es: enseñar a aprender por uno mismo. En este contexto, la educación a distancia, y las tutorías virtuales ofrecen una opción educativa muy interesante, brindándonos la posibilidad de ofrecer un complemento a la enseñanza presencial. En este marco se describe una experiencia pedagógica que, a instancias de los estudiantes de la asignatura Fisiopatología Clínica Comparada, perteneciente al Segundo Ciclo de la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial, condujo a una modificación en la implementación de una estrategia de enseñanza enmarcada en la línea temática de la docencia y las nuevas tecnologías.

INTRODUCCIÓN

El auge del empleo de computadoras, redes informáticas y multimedios han revolucionado la enseñanza en todos los niveles educativos, y la universidad no es una excepción, sino por el contrario es una protagonista relevante en este cambio. Hoy uno de los mayores desafíos de los docentes de nuestras universidades es adquirir una dinámica de impartir el saber que implique el entrenamiento del alumno en el manejo de las fuentes de información, y lograr que el estudiante aprenda a razonar, desarrollando sus capacidades analíticas, críticas, de

síntesis y de relación. Esto nos lleva a los docentes a comprometernos estrechamente con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, disparando y enriqueciendo los debates, generando y poniendo a disposición de los estudiantes materiales de consulta y estudio a través de las redes (Henaó Álvarez, 2002).

Por otra parte, los diversos campos disciplinares de la salud, también han sido atravesados y penetrados por este nuevo paradigma de las comunicaciones y el flujo del saber, a punto tal que los recursos informáticos hoy son una herramienta imprescindible en la práctica diaria de los profesionales. El empleo de entornos virtuales en contextos de enseñanza-aprendizaje en áreas como la histología, la anatomía, la patología y la bioquímica, como complemento a un curso presencial existente está muy difundido, y se han realizado varias experiencias en este campo, con resultados favorables respecto a la aceptación y satisfacción por parte de los estudiantes (Dapozo, Godoy Guglielmone, Golobisky y Pelozo, 2002; Bueta Carrillo, Fernández Fernández, GarijoAyensa y Val Bernal, 2003; Avila, Samar y Peñaloza Segura, 2004; Meléndez Álvarez, 2009; Meléndez Álvarez, 2007) Investigaciones sobre educación virtual en medicina, han mostrado claramente que este método resulta igual o más efectivo aún que los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, destacando como ventajas principales la facilidad en el manejo de la información, la satisfacción de los estudiantes con la metodología y la facilidad en la actualización de los contenidos (Dapozo et al., 2002; Wiecha y Barrie, 2005; Flores González, Rosales Zapata y Zapata Alvarado, 2013; Marco Valle, 2005; Sampedro, Martínez Nistal y Amaya Martínez, 2001; Ávila et al., 2002) sustentado, y complementado, todo esto con la aparición de múltiples textos, atlas, y videos, que ayudan al entrenamiento de los estudiantes de las diferentes disciplinas.

Así el avance permanente en el campo de la tecnología informática ofrece una opción educativa muy interesante, brindándonos la posibilidad de ofrecer un complemento a la enseñanza presencial para mejorar los puntos débiles en la comprensión de ciertas temáticas, con la ventaja de permitir una administración del tiempo, ritmo y espacio personalizada, a través del acceso a entornos amigables que nos permitan optimizar el seguimiento del alumno a lo largo de sus procesos de aprendizajes significativos, favoreciendo la asociación de ideas y la creatividad.

CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Los estudios de Microbiología requieren de la adquisición de prácticas y competencias. La asignatura Fisiopatología Clínica Comparada, perteneciente al Segundo Ciclo de la Carrera

de Microbiología Clínica e Industrial, cuyos destinatarios son profesionales de carreras biológicas, con experiencia en el ejercicio de la profesión en campos variados, por tratarse de una disciplina que estudia todo lo relacionado a los aspectos fisiológicos y patológicos del organismo que determinan la producción de lesión/enfermedad, su repercusión en el aspecto clínico patológico del paciente, y los diferentes análisis a determinar por el laboratorio en cada caso, su metodología diagnóstica y su interpretación clínica para arribar a un diagnóstico, tanto en medicina humana como en veterinaria, es un campo óptimo de aplicación para este tipo de metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Analizando la metodología de enseñanza aplicada en el dictado de la materia a lo largo de los últimos años surge claramente que uno de los puntos débiles en el desempeño de los estudiantes, y que se repite a menudo, es la dificultad al momento de la interpretación de los análisis de laboratorio, punto crítico en el proceso de integración de los saberes adquiridos en la cursada y en el cual confluyen los distintos tópicos que abarca la materia. Debido a la rigidez de los horarios de cursadas, no siempre es posible durante el desarrollo de las clases presenciales destinar un tiempo para el ejercicio de interpretación de los análisis diagnósticos, ya que además de las clases teóricas, se realiza alguna práctica de laboratorio, a la que se le da cierta prioridad por la importancia que posee para la formación de los futuros microbiólogos la adquisición de determinadas destrezas y actitudes en el manejo del instrumental y materiales de laboratorio.

SOLUCIÓN PROPUESTA

En este contexto, y atendiendo al cambio de paradigma de los procesos de enseñanza-aprendizaje impuesto por el avance de la tecnología se realizó, como Trabajo Final Integrador del Plan de Complementación Curricular de la Especialización en Docencia Universitaria, el desarrollo de una Tutoría Virtual: "La interpretación clínica de los análisis diagnósticos de laboratorio", como nueva metodología docente en la enseñanza de Fisiopatología Clínica Comparada. El objetivo de la tutoría es complementar el dictado de las clases presenciales y profundizar los contenidos de la asignatura, mediante el aprendizaje de la interpretación clínica de los análisis diagnósticos, a través de la resolución de casos clínicos, en forma autogestionada por el mismo alumno y con la guía del tutor que lo acompañe a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tutorial interactivo está diseñado para que los estudiantes accedan a él a través de la plataforma Moodle. Tiene carácter asíncrono, un diseño de acceso fácil y amigable; destinado a promover el interés de los estudiantes, y crear un espacio a través del cual el alumno pueda aplicar, reafirmar y profundizar los conocimientos impartidos en el transcurso de la cursada, mediante la ejercitación en la resolución de casos clínicos y la interpretación de los análisis diagnósticos de laboratorio. Aprovechando las herramientas que nos ofrece la plataforma Moodle, los casos clínicos diseñados se presentan bajo diferentes modalidades, algunos con instancias de autoevaluación, de manera tal que el estudiante vaya progresando en la resolución del caso a medida que va sorteando exitosamente las autoevaluaciones, las que serán a su vez monitoreadas por el docente a cargo a través de la plataforma; otros se presentan con foros de discusión de los casos planteados, con la guía del docente, teniendo en cuenta para la evaluación de la ejercitación el grado de participación de los alumnos en los foros. Cada serie de ejercicios consta de un bloque de dos casos clínicos, uno de la especie humana y uno de una especie animal, ambos de igual grado de complejidad.

En general cada caso está estructurado de la siguiente manera: 1°- Presentación del caso. 2°- Antecedentes del paciente, y antecedentes familiares, si corresponde. 3°- Análisis solicitados por el médico/veterinario actuante. 4°- Resultados de los análisis realizados al paciente para arribar al diagnóstico. 5°- Información adicional, tal como por ejemplo valores normales de referencia de los diversos analitos para cada especie. 6°- Una serie de preguntas guías para orientar al alumno en la resolución del caso. 7°- Instancias de autoevaluación según el caso. 8°- Imágenes de frotis de sangre, sedimento urinario, parásitos, u otras relacionadas con el caso, para que el alumno describa lo que observa y relacione estos hallazgos con la clínica del paciente para arribar al diagnóstico. 9°- Según el caso clínico que se trate algunos ejercicios tendrán un anexo con un listado de diagnósticos probables y/o diferenciales. A su vez para cada ejercicio (caso clínico) se estipula una bibliografía básica y una complementaria.

En el diseño del tutorial está previsto un espacio virtual de consultas personalizadas a través de la mensajería de la plataforma, acceso directo a un glosario o diccionario de términos específicos, como así mismo a la bibliografía básica y específica de cada caso clínico a resolver, acceso a una galería de imágenes y videos relacionados a cada caso, y un foro de discusión entre pares, brindando así a los estudiantes una herramienta de ejercitación y consulta permanente, propiciando su propia construcción de conocimiento sobre la materia, contando con el seguimiento del tutor, quien asegura la efectividad del proceso de

enseñanza/aprendizaje, guiando el desarrollo del trabajo y la búsqueda de información, orientando sobre la bibliografía pertinente, y realizando las devoluciones adecuadas y personalizadas a cada alumno, permitiendo de esta manera aprovechar al máximo los conocimientos impartidos en esta asignatura.

Según el grado de complejidad de la ejercitación presentada, cada estudiante, cuenta con un plazo para la resolución de los casos, que puede ir desde un mínimo de una semana a un máximo de tres semanas para cada conjunto de casos. Durante ese lapso cada alumno cuenta con la guía personalizada del tutor, a través de la comunicación por medio de la mensajería de la plataforma virtual tanto para allanar dudas como para el seguimiento de la resolución de los casos presentados, una vez cumplido el plazo establecido para el foro de discusión, el estudiante debe enviar su respuesta al ejercicio, el docente procede a la corrección definitiva de la ejercitación y a la devolución personalizada a cada estudiante sobre los resultados de su intervención. Se destina una clase presencial para que los alumnos hagan una puesta en común de los casos trabajados a través de la plataforma.

MODIFICACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA

Al momento de implementar la tutoría virtual, los alumnos de la materia solicitaron que no se implemente a través de la plataforma Moodle, y propusieron en cambio una modalidad diferente para su implementación.

La propuesta de los estudiantes fue que se les enviara por correo electrónico la ejercitación, en forma sincronizada con la temática dictada en clase, de manera tal que ellos contaran con una semana para resolver los casos, y realizar las consultas sobre las dudas que se le presentara a cada alumno en forma individual, a través de correo electrónico, o personalmente en la cátedra. En la clase siguiente a la semana destinada para la resolución de los casos, durante la clase presencial se realiza una puesta en común de los casos clínicos ya resueltos.

Como los casos estaban diseñados para ser accesibles a través de la plataforma, los archivos de powerpoint, resultaron muy pesados para su envío por correo electrónico, debido a la gran cantidad de imágenes que se incluían en la presentación del caso, motivo por el cual se realizó una modificación en el formato de presentación de los ejercicios, pasándolos a archivos Word, manteniendo el diseño básico de los casos clínicos presentados.

Si bien esta modalidad de enviar a los estudiantes la ejercitación por correo electrónico, ya se venía implementando en forma más rudimentaria, a partir del diseño del tutorial, la complejidad de los casos presentados es mayor. Así mismo, al implementar esta modificación en la presentación del tutorial en formato de archivo Word, permitió una mayor extensión en el texto, desarrollo que en Power Point resulta, por su mismo diseño, más acotado, debido a que implicaría un mayor número de pantallas por caso presentado, haciendo que la presentación resulte muy extensa, y se corre el riesgo de que en ciertos casos termine por tornarse aburrida para el estudiante. En este sentido el archivo Word da la posibilidad de aportar más datos para la mejor comprensión del caso a la vez que se pueden intercalar imágenes, gráficos, y tablas, con la ventaja de que el alumno puede escribir sus respuestas en el mismo archivo con mayor facilidad. Por otra parte esta modalidad, condujo a un tiempo más acotado en la resolución y puesta en común de los casos, ya que el tiempo de respuesta previsto en una a tres semanas por bloque de ejercicios, se redujo a una semana, a la vez que se logró una mayor sincronización de los temas, en tanto que los estudiantes reciben los casos a resolver en el mismo día en que se trata en clase presencial el tema relacionado con la ejercitación. Estas variantes en la implementación de la tutoría llevaron a una modificación en el dictado de las clases teóricas presenciales, dando un giro más participativo y menos expositivo a las mismas, con el fin de ir introduciendo al alumno en la resolución de la problemática planteada en los ejercicios. Esta dinámica de impartir la clase obliga al docente-tutor a una mayor celeridad en la contestación de dudas y en la devolución de las correcciones a cada estudiante. El hecho de destinar una clase a la puesta en común de los casos clínicos resueltos por los alumnos, resultó en enriquecedores debates, discusiones e interesantes aportes por parte de ellos, todo lo cual culminó en que los estudiantes mostraron una notable mejoría en el desempeño, rendimiento y comprensión de la asignatura a lo largo de la cursada.

CONCLUSIONES

El carácter clínico que presenta la asignatura Fisiopatología Clínica Comparada, nos brinda la posibilidad de sumar a las clases teóricas y las prácticas de laboratorio, metodologías docentes como la resolución de casos clínicos, recurso didáctico pedagógico que ayuda a promover el interés y la participación de los alumnos. Hecho que quedó plasmado en el mejor rendimiento y desempeño que mostraron los estudiantes a partir de la implementación de esta modalidad.

Es de destacar que las cohortes de estudiantes que solicitaron esta forma de implementación de la tutoría, se encuentran, en general, en grupos etarios comprendidos entre los 30 y 40, o más años de edad, y que se trata de grupos reducidos de no más de 10 alumnos. Así, trabajar con grupos reducidos hizo posible implementar la tutoría bajo la modalidad de envío de la ejercitación a través de correo electrónico, y se facilitó el seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos, como así mismo favoreció el debate y la discusión entre pares.

Esto lleva a reflexionar sobre la presunción que muchas veces tenemos sobre el uso naturalizado de la tecnología en nuestros estudiantes, englobando en el rótulo de estudiante a todo aquel que se encuentra cursando una carrera, sin tener en cuenta las edades y procedencias diversas del alumnado.

En el caso aquí relatado sucedió que los estudiantes se mostraron más conformes con la modalidad por ellos propuesta, que con la administración del tutorial a través de la plataforma Moodle.

A veces el preconceito de que toda herramienta informática es aplicable en todas las cohortes de estudiantes y de que es aceptada e incorporada por ellos sin cuestionamientos, nos lleva a encasillarnos en que todo lo que pasa por la aplicación de los recursos informáticos más novedosos es lo mejor. Sin embargo, se dan situaciones como la que se relata en este trabajo, en las cuales la percepción y el uso de los recursos informáticos de los estudiantes no siempre se corresponden con los que tiene el docente. Esto quizá tenga que ver con la diversidad de grupos etarios y de procedencias de las diferentes cohortes de estudiantes. Se trata de ir adecuando las herramientas que nos brinda la informática y los multimedios para lograr un óptimo empleo de la tecnología, acorde a cada grupo de estudiantes en particular, lo que requiere de una agilidad y ejercicio de flexibilidad por parte del docente al que tal vez no estemos del todo acostumbrados.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, R. E.; Samar, M. E.; Chiesa, P.; Camps, D.; Salica, J. P.; Yaryura, G. (2002) *El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) para la enseñanza/aprendizaje de Biología Celular, Histología y Embriología.* 2do Congreso Virtual Iberoamericano de Informática Médica. Recuperado el 06 de octubre de 2015 de: http://www.informedicajournal.org/a1n2/files/papers_informedica/avila1.pdf

Avila, R. E.; Samar, M. E.; Peñaloza Segura, F. (2004) «Descripción y Evaluación de una página Web como Apoyo Virtual del Curso Presencial 2003 de Biología, Histología y Embriología en la carrera de Medicina.» Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. LatinEduca2004, 2004. 1-8.

Buelta Carrillo, L.; Fernández Fernández, F.; GarijoAyensa, F.; Val Bernal, F. (2003) «Docencia virtual de anatomía patológica.» Rev ESP PATOL 36, nº 2: 139-148.

Dapozo, G. N.; Godoy Guglielmone, M. V.; Golobisky, M. F.; Pelozo, S. S. (2002) Alternativa complementaria a la enseñanza presencial tradicional: Una experiencia de curso virtual en el grado universitario. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/09-Educacion/D-029.pdf>

Flores González, S. J.; Rosales Zapata, A. del R.; Zapata Alvarado, L. M. (2013) Implementación de ambientes de aprendizaje colaborativo para Diplomados de Investigación Clínica a Distancia. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN 2007 - 2619 Publicación # 10 enero – junio 2013 RIDE

Henao Álvarez, O. (2002). La enseñanza virtual en la educación superior. Recuperado el 15 de agosto de 2014 de: <http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/ed/eves.pdf>

Marco Valle, A. J. (2005) "Presentación "virtual" de casos de necropsia reales como estrategia de aprendizaje basado en problemas en veterinaria". Recuperado el 20 de octubre de 2015 de: https://www.uab.cat/iDocument/necropsia_virtual.pdf

Meléndez Álvarez, B. F. (2007) Entornos Virtuales de Aprendizaje en las Escuelas de Medicina. Rev Salud Hist y sanidad. 2(2): 66-74.

Meléndez Álvarez, B. F. (2009) Entornos virtuales como apoyo al aprendizaje de la anatomía en medicina. Evaluación de la experiencia en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. VII Congreso Internacional de Informática en Salud, La Habana, Cuba.

Sampedro, A.; Martínez Nistal, A.; Amaya Martínez, R. (2001). Entorno Virtual de Apoyo a la Formación en Patología, en Alfaro Ferreres, García Rojo, y Puras Gil (Eds.) Manual de Telepatología (pp. 155 – 161). Recuperado el 15 de octubre de 2015 de: https://www.seap.es/c/document_library/get_file?uuid=0ae2d49c-5d54-4d1d-a642aec4b93962ad

Wiecha, J.; Barrie, N. (2005) «American Medical Colleges» Collaborative online learning: a new approach to distance. Recuperado el 05 de junio de 2013 de: <http://www.aamc.org/meded>

Interpretación de cartas y sistemas de información geográfica como procedimiento metodológico. Los paisajes del Iberá

- ❖ **MARÍA CRISTINA ZILIO** | criszilio@yahoo.com.ar
- ❖ **MARTHA FLORENCIA ROGGIERO** | martharoggiero@cepave.edu.ar
- ❖ **ANALÍA ZAMPONI** | analiazamponi@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

El presente relato hace referencia a una experiencia didáctica a desarrollar en las clases de trabajos prácticos de Geografía Física II (Geomorfología) en la Carrera de Geografía de la FaHCE-UNLP, relacionada con el manejo de cartas topográficas y, a partir de 2015, también con el de sistemas de información geográfica (SIG)¹⁵⁴.

Consideramos pertinente la descripción de nuestra experiencia en este evento ya que, si bien la utilización de cartografía es un recurso imprescindible en Geografía, el manejo de estas herramientas no es exclusivo de esta ciencia. Representan un excelente punto de partida, en especial para la geografía física, pero su uso se hace extensivo a los distintos campos de la geografía así como a otras ciencias.

Desde hace años, la planificación de nuestros trabajos prácticos se centra en la lectura e interpretación de diferentes hojas topográficas de nuestro país. Se pretende que los estudiantes manejen las herramientas que les permitan identificar las distintas geoformas presentes en el paisaje, aplicando los conocimientos adquiridos en las clases teóricas; analicen el impacto derivado de las acciones antrópicas en el medio ambiente y evalúen el papel de la sociedad sobre el conjunto de elementos y procesos geomorfológicos.

A partir de nuestra participación dentro del Proyecto de investigación “Efectos de los cambios globales en los Esteros del Iberá y humedales adyacentes (Provincia de Corrientes)”

¹⁵⁴ La experiencia completa se encuentra desarrollada en el trabajo **Geomorfo-lógica: de lecturas lógicas a interpretaciones previsibles. Propuesta didáctica aplicada al Iberá**, de las mismas autoras, presentado en las XVII Jornadas de Investigación del Centro De Investigaciones Geográficas y Departamento de Geografía, FaHCE, UNLP, en noviembre de 2015.

(CIG-FaHCE-UNLP), hemos considerado interesante seleccionar cartografía correspondiente al área de estudio (Figura 1). Trabajar con la región del Iberá y sus alrededores es muy interesante porque permite ir más allá del imaginario popular que la ve como un área completamente plana, poco atractiva para trabajar.

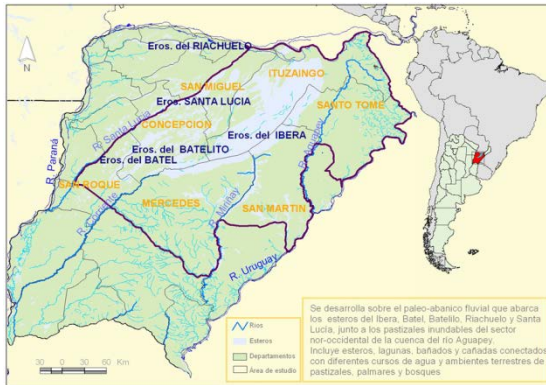


Fig.1. Área de estudio. Departamentos de la provincia de Corrientes.

Fuente: Vallejos, V. y otros (2015)

FUNDAMENTACIÓN

Para entender cómo se pretenden alcanzar los objetivos planteados se presenta un doble marco de referencia, desde lo teórico y desde lo didáctico.

A nivel teórico, debemos resaltar la singularidad del Iberá como uno de los humedales más grandes del mundo. Para algunas fuentes, es el segundo más importante de Latinoamérica. Se trata de una extensa depresión, predominantemente anegada, que atraviesa la provincia de Corrientes de NE a SO. Se caracteriza por la heterogeneidad de sus paisajes, una elevada biodiversidad y, fundamentalmente, por el protagonismo del agua.

A nivel didáctico, la lectura de las hojas topográficas y de imagen satelital procura plantear un aprendizaje significativo, evaluable y autoevaluado, no solo de contenidos conceptuales sino también el manejo de diversas herramientas que permitirán a los estudiantes utilizarlos en otras áreas. Se incorpora al trabajo la utilización de un sistema de información geográfica que demuestra el papel de la informática como herramienta tanto para la investigación como para la enseñanza.

Teniendo en cuenta que el área en estudio queda cubierta por un elevado número de hojas topográficas a escala 1:100.000, el abordaje del Iberá se realiza a través de cinco cartas seleccionadas por presentar los rasgos más significativos (Figura 2). Estas han sido elaboradas por el Instituto Geográfico Militar (IGM), organismo encargado de la cartografía oficial hasta 2009, cuando pasó a ser el Instituto Nacional de Geografía (IGN). En general, fueron publicadas hace varios años. Es importante que los estudiantes tengan en cuenta esta información en sus investigaciones. El desfasaje temporal que puede existir entre el relevamiento y la publicación así como su antigüedad, determinan que muchas veces no se consideren determinadas transformaciones que puedan haber afectado a la región.

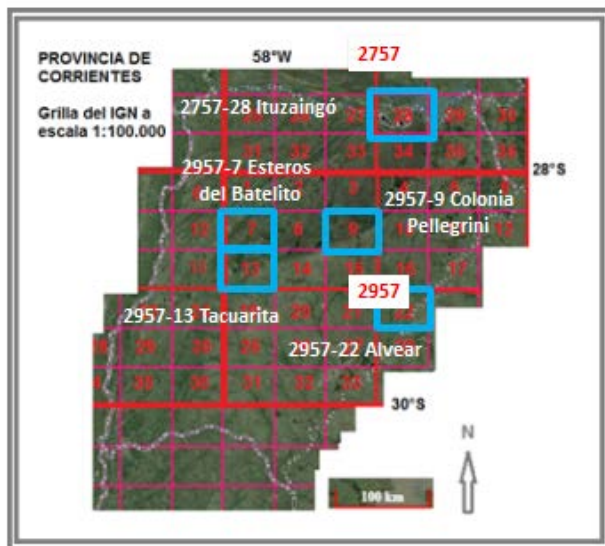


Fig.2. Grilla del IGN aplicada a la provincia de Corrientes, a escala 1:100.000. En celeste, las cartas seleccionadas (Elaboración propia)

Secuencia didáctica¹⁵⁵: geomorfología del Iberá

La metodología propuesta pretende que los estudiantes alcancen dos objetivos específicos: 1) Visualizar un panorama geomorfológico sumamente variado que da origen a una diversidad de paisajes y 2) Indagar rasgos básicos de su geología para comprender los sucesivos cambios que se dieron en el tiempo.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se planifican dos encuentros y actividades extra clase. Cada encuentro comprende dos momentos, uno práctico y otro teórico-práctico.

¹⁵⁵ Podemos definir una secuencia didáctica como el “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010: 20).

1) Primer encuentro:

Parte práctica: como punto de partida, se les pregunta a los estudiantes sobre las ideas previas que tienen sobre el Iberá para realizar un diagnóstico inicial que sirva de base para la evaluación y autoevaluación posteriores. A continuación, se divide la clase en cinco grupos y se les entregan hojas topográficas diferentes. En forma colaborativa, los alumnos completan la guía y elaboran mentalmente una hipótesis sobre el origen de las geoformas analizadas. Este trabajo y la exposición de los resultados se desarrollan en la primera parte de la clase.

Parte teórico-práctica: conectados a la red Internet, y con la ayuda de un cañón, ingresamos al sitio web de SEGEMAR (Servicio Geológico Minero Argentino) y seleccionamos SIG SEGEMAR, un servicio de información gratuito. Se les indica que pueden utilizar dicha información citando correctamente la fuente. Se les explica cómo pueden ir utilizando distintas capas de información así como diferentes escalas. Se muestran diferentes aspectos a tener en cuenta, como parcelamiento de tierras, uso del suelo o características de un río, entre otros.

2) Actividades a desarrollar previas al próximo encuentro

Cada grupo, fuera del horario de clase, deberá realizar dos actividades:

- 1) Observar en el SIG SEGEMAR el área correspondiente a la hoja topográfica utilizada en la clase y completar la guía.
- 2) Leer el texto afín a la hoja topográfica asignada, con carácter obligatorio. Los cinco textos son complementarios y presentan perspectivas desde la geología, la geografía y la ecología. En ellos se pueden visualizar las características de los paisajes pero, también, la presencia de los actores involucrados, las distintas actividades económicas y los conflictos creados a partir de las transformaciones territoriales recientes.

3) Segundo encuentro

Parte teórico-práctica: en la primera parte de la clase, cada grupo mostrará la imagen obtenida y harán una descripción de la misma. A continuación, se comentarán los distintos textos intentando ratificar o rectificar las hipótesis planteadas. La dinámica de la clase exige la lectura previa y comentario en clase del texto indicado. Se puede enriquecer con otros aportes.

Parte práctica: como cierre, cada grupo realizará un informe escrito de la hoja topográfica e imagen satelital, a las que sumarán información proveniente del texto/textos leídos.

RESULTADOS ESPERADOS¹⁵⁶

HOJA TOPOGRÁFICA 2757-28, Ituzaingó

Levantada en 1993 y editada en 1994, muestra la escasa franja de tierras que separa la depresión del Iberá del valle del río Paraná. La comparación con la imagen satelital del SIG de SEGEMAR (2015), correspondiente a esta hoja topográfica muestra el impacto generado por la construcción del dique y embalse de Yacyretá que, desde 2011, ya opera con su cota máxima de 83 msnm.

La ciudad de Ituzaingó es considerada la puerta de entrada al Iberá por el norte. Turísticamente se promociona como uno de sus portales.

El complejo hidroeléctrico Yacyretá, emprendimiento argentino-paraguayo ubicado sobre el río Paraná, como todas las grandes represas, presenta numerosos impactos ambientales. En particular, se habla de un posible transvasamiento de las aguas del embalse hacia los esteros¹⁵⁷. Con la construcción de la represa, se elevó el nivel del agua unos pocos metros y la mayor carga hidráulica habría producido filtraciones desde el embalse hacia los humedales.

Es interesante observar la situación conflictiva que sufren los habitantes de las islas argentinas Apipé Grande y Apipé Chico. Desde 1982, como parte del proyecto de construcción de la represa Yacyretá, el gobierno militar argentino cedió la soberanía de este brazo del Paraná y han quedado en aguas jurisdiccionales paraguayas.

¹⁵⁶ Por razones de espacio, en este relato se desarrollan sólo dos de las cinco cartas trabajadas. Para mayor información consultar **Geomorfo-lógica...** (opp. citt.), de Zilio et al (2015).

¹⁵⁷ **Transvasamiento de las aguas del Embalse Yacyretá a los Esteros del Iberá**, de Vallejos, V. H., Roggiero, M., Zamponi, A. y Zilio, M. (2014). XVI Jornadas de Investigación. Centro de Investigaciones Geográficas y Departamento de Geografía. FaHCE. UNLP.

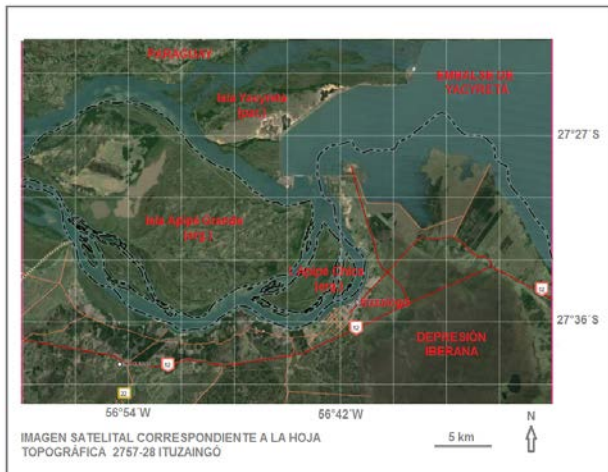


Fig. 3. Imagen satelital correspondiente a la hoja topográfica 2757-28, adaptado del SIG de SEGEMAR (2015).

Elaboración propia.

HOJA TOPOGRÁFICA 2957-9, COLONIA CARLOS PELLEGRINI

Tanto esta carta, levantada en 1944 y editada en 1946, como la imagen satelital del SIG de SEGEMAR (2015), en la figura 4, muestran el marcado contraste entre la depresión iberana y la planicie oriental, separadas por una línea de falla que se extiende de NE a SO y divide a Corrientes en dos grandes bloques, uno occidental (hundido) y el otro oriental (elevado). Los esteros se encuentran sobre el bloque hundido. La falla está bien definida por un resalto topográfico, de entre 4 y 7 metros de altura en algunos sectores.

En el área deprimida se destaca la laguna Iberá, que da nombre a todo el sistema.

Al sur de la laguna, sobre el bloque levantado, se encuentran los esteros del Miriñay y las nacientes del río homónimo. Sirve de desagüe temporario a la laguna cuando las aguas superan los niveles normales aliviando el sistema que es drenado por el río Corriente. En la carta se observa la presencia de dos afluentes de margen izquierda y, al igual que en cartas vecinas se observa en muchos casos un drenaje rectangular, es decir, el río principal y sus tributarios confluyen en ángulos rectos, lo cual muestra un control llevado a cabo por un sistema de fallas o de diaclasas. Estas características están estrechamente vinculadas con las rocas basálticas mesozoicas de la planicie del Pay Ubre, que forman parte del derrame volcánico más extenso del planeta.

La lectura del primer capítulo de El Iberá... ¿en peligro?, del ecólogo Neiff (2004) permite tener un panorama general del macrohumedal e identificar sus potencialidades.

La laguna del Iberá integra la Lista de Humedales de Importancia Internacional por su elevada biodiversidad (Ramsar, 2009).

Carlos Pellegrini, antigua colonia agrícola, es hoy la principal puerta de acceso a los esteros y una de las localidades con mayor estabilidad económica de Corrientes gracias al desarrollo del ecoturismo. Cuenta con suficientes atractivos turísticos como para motivar un viaje a la región. Se pueden desarrollar distintas modalidades ecoturísticas, como turismo aventura, turismo científico, turismo rural, etc.

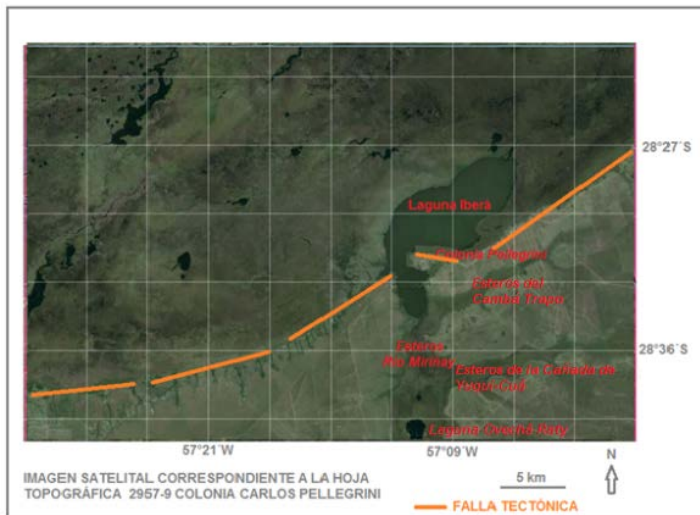


Fig. 4. Imagen satelital correspondiente a la hoja topográfica 2957-9, adaptado del SIG de SEGEMAR (2015).

Elaboración propia.

A MODO DE CIERRE

En todo momento, el rol del docente en las clases prácticas es acompañar en el aprendizaje, aclarando dudas y haciendo preguntas, dando los instrumentos que puedan ser útiles para la adquisición y aplicación de los conocimientos.

Se estimulará a los estudiantes a:

- 1) Identificar la influencia de la geología en la configuración actual del relieve (fallas, rocas volcánicas, modelado fluvial, diseño de drenaje, etc.), teniendo en cuenta,

especialmente la presencia del derrame de basaltos más voluminoso del mundo (Orfeo et al, 2008), la influencia de dos importantes fallas y las sucesivas migraciones que ha sufrido el río Paraná a lo largo del tiempo (Figura 5).

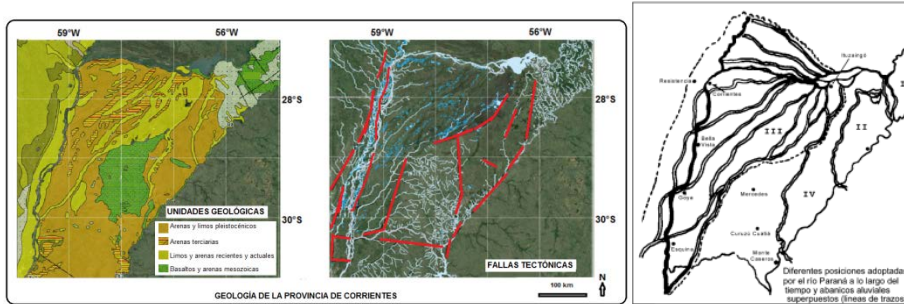


Fig. 5. Mapas geológico y de fallas tectónicas, adaptados del SIG de SEGEMAR (2015). Elaboración propia. Mapa de desplazamientos del río Paraná.

Fuente: Popolizio, 1999.

2) Tener una visión crítica de los impactos antrópicos sobre la dinámica natural. En una topografía donde los desniveles son mínimos, cualquier deformación resulta suficiente como para modificar el escurrimiento y la cubierta vegetal. En las últimas décadas, la aparición de nuevas actividades económicas (especialmente la forestación sobre pastizales y el cultivo intensivo de arroz), asociadas a actores foráneos y a estrategias internacionales -avaladas por el gobierno provincial-, así como el desarrollo de obras de infraestructura comprometen la sustentabilidad del macrosistema y generan una transformación agresiva del paisaje.

Si bien, en la esencia de los trabajos prácticos predomina el enfoque de la geografía física, ello no invalida el análisis del impacto derivado de las acciones antrópicas, en especial, aquellas debidas a un manejo de los recursos naturales que acentúan o generan riesgo geomorfológico. Estos contenidos permiten colocar el acento sobre uno de los ejes centrales del análisis geográfico, la relación sociedad-naturaleza. No debemos olvidar que, al momento de planificar estrategias territoriales un geógrafo debe tener en cuenta las interrelaciones complejas presentes al transformar la naturaleza, siempre con el objetivo de elevar la calidad de vida de la población.

BIBLIOGRAFÍA

IGN (2015). IGN República Argentina. Disponible en <http://www.ign.gob.ar/>

Neiff, J. J. (2004). *El Iberá... ¿en peligro?* Buenos Aires: Fundación Vida Silvestre Argentina, CECOAL – CONICET.

Orfeo, Oscar y Neiff, Juan José (2008). *Esteros del Iberá: un enorme laboratorio a cielo abierto*. En: Instituto de Geología y Recursos Minerales, Servicio Geológico Minero Argentino. *Sitios de interés geológico de la República Argentina*. Anales 46, I, 415-425. Buenos Aires: CSIGA.

Popolizio, Eliseo (1999). *El Paraná, un río y su historia geomorfológica*. Centro de Geociencias Aplicadas. Facultad de Ingeniería. Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia. *Síntesis de su Tesis Doctoral*. Disponible en www.salvador.edu.ar/geousal/uno/El_Parana_un_rio_y_su_historia_geomorfolgica.pdf

Ramsar. *The Ramsar Convention on Wetlands* (2009). *Ficha Informativa de Ramsar sobre los Humedales de Importancia Internacional*. Disponible en http://www.ramsar.org/cda/es/ramsar-documents-info/main/ramsar/1-31-59_4000_2_

SEGEMAR (2012). SEGEMAR. Servicio Geológico Minero Argentino. Disponible en <http://www.segemar.gov.ar/db/>

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. y García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México, Pearson- Prentice Hall.

Vallejos Víctor Hugo, et al. (2015). *Una mirada al corazón de Corrientes: tensiones territoriales en torno a los bienes comunes en el Iberá*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Provincial de Profesores de Geografía y 2º Congreso Nacional de la Junta de Geografía de la Provincia de Corrientes. Corrientes, 3 y 4 de septiembre de 2015.

ALCANCES Y SENTIDOS DE LA INCLUSIÓN DE TICS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Desafíos en la cuestión de propuestas educativas en línea en el posgrado de la facultad de periodismo y comunicación social (unlp): acciones de la dirección de educación a distancia

- ❖ **DEBORA ARCE** | debiearce@hotmail.com
- ❖ **CHARIS GUILLER** | charisguiller@yahoo.com.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo sintetiza la impronta desde la cual accionamos diariamente, desde hace ya 8 años, en la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP): se trata de desafíos, de desafiar y desafiarnos en la compleja, rica y enriquecedora tarea de articular distintos campos de conocimiento y diferentes sujetos que allí intervienen con el fin de dar respuestas a diversas demandas institucionales, respecto de la formación de estudiantes y profesores en el contexto social de múltiples transformaciones en el que nos encontramos. Desafíos en el sentido del reto a acciones nuevas, singulares, complejas; al establecimiento de vínculos entre sujetos y conocimientos que resultan significativos y requieren de aunar fuerzas para afrontar las dificultades que devienen de estas propuestas. En fin, desafíos en tanto oportunidades para logros colectivos.

Actualmente, las sociedades se desarrollan en un marco de transformaciones socio-históricas, en cuanto a los modos de construcción del conocimiento, a los procesos de formación de subjetividad, y la construcción de lazos sociales que impactan decididamente en la educación, y en este caso particular, en la educación universitaria, ámbito en el cual

nos desempeñamos en la Dirección de EaD (FPyCS). En este sentido, destacamos nuestra tarea, que estuvo inicialmente, y sigue estando enfocada en recepcionar demandas formativas, evaluar propuestas de los distintos actores y áreas de la institución a la que pertenecemos en pos del enriquecimiento de los procesos educativos universitarios.

Es nuestra intención en las propuestas que gestionamos, la generación de nuevas prácticas educativas, nuevos entornos de aprendizaje que den cuenta y respondan a las expectativas que nuestros estudiantes están teniendo en sus demandas de formación superior. Simultáneamente, atendemos a la progresiva conformación de un espacio que contribuya a la formación docente universitaria permanente, la gestión de entornos educativos virtuales, y la investigación de prácticas de enseñanza universitaria mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en nuestra Unidad Académica.

En ese marco, este texto tiene por finalidad central, presentar y comentar brevemente nuestro modo de intervención en algunas de las propuestas formativas de grado y, principalmente, en aquellas impulsadas por la Dirección de Posgrado de la FPyCS, área con la que trabajamos hace tiempo ya, de manera articulada, y con mayor intensidad los últimos dos años.

Los primeros pasos de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad, estuvieron marcados por la necesidad de articular el campo de comunicación, educación y tecnología desde pequeñas experiencias educativas en el Grado, y como modo de dar a conocer nuestra actividad entre nuestros colegas profesores, desde el asesoramiento y la gradual conformación de espacios acotados de formación en la temática referida. Es así que emprendimos proyectos de extensión de aula presencial en algunas materias de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social a través de plataformas educativas virtuales provistas por la Dirección de Educación a Distancia de Presidencia de la UNLP y también mediante distintos recursos tecnológicos provistos por la denominada web 2.0.

Desde 2014 a esta parte nuestras tareas se enfocan en la concreción de un proyecto más ambicioso, de mayor compromiso institucional, como lo es la gestión de la modalidad virtual a distancia en tres especializaciones de posgrado no presenciales, en entornos virtuales de aprendizaje, recientemente creadas: en 2015 la Especialización en Comunicación Digital (ECD) y la Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales (EspEduco), ésta última preexistente en modalidad presencial. Y en marzo de 2016, la Especialización Comunicación y Juventudes, también existente de modo presencial.

ACCIONES, DESAFÍOS Y MÁS ACCIONES: UN PROCESO COLECTIVO DE GESTIÓN PARA LA CONCRECIÓN DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS DE MODALIDAD VIRTUAL

En el apartado anterior presentamos nuestro rol mediador entre propuestas presenciales y virtuales en el Grado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), así como también nuestra reciente intervención en la gestión de la modalidad virtual de tres especializaciones de posgrado. Esta última acción representa un gran desafío para nuestra Facultad y para la Universidad de La Plata, en el marco de una larga tradición institucional en educación presencial. No es tarea sencilla, ya que trae aparejadas numerosas posibilidades y aperturas, a la vez que desafíos que tendremos que asumir en este nuevo proyecto educativo.

Nuestra Facultad lleva recorrido un camino que es incipiente si de educación a distancia se trata; sin embargo, carga con un bagaje de vastas experiencias en relación con la educación presencial mediada por tecnologías, puesto que en las carreras de comunicación la producción en lenguajes y distintos soportes tecnológicos ha sido una impronta saliente. Esto nos permite pensar el contexto institucional actual como propicio para el desarrollo de nuevos escenarios tecno-educativos donde materializar nuevas propuestas de enseñanza universitaria que den respuesta a numerosas demandas de formación de la sociedad actual.

En ese contexto, se inició en 2014 un camino de articulaciones y trabajo conjunto de la Dirección de EAD y Secretaría de Posgrado de nuestra Facultad, y la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata, con el propósito de construir algunos marcos conceptuales, así como normativos, para las futuras especializaciones a distancia.

¿CUÁLES FUERON ESAS ACCIONES Y DESAFÍOS?

1. Participación en la gestión de la modalidad virtual de:
2. La Especialización en Comunicación Digital (ECD): 2015
3. La Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales (EspEduco): 2015
4. La Especialización Comunicación y Juventudes (ECyJ): 2016
5. Los procesos de acreditación ante CONEAU durante 2015 de la ECD y EspEduco; en tanto la ECyJ se proyecta presentar en abril 2016

DESAFÍO: Repensar colectiva y colaborativamente entre las áreas intervinientes el Plan de Estudio de las Especializaciones, principalmente cuando dos ellas (EspEduco y ECyJ) ya contaban con su versión presencial. Con lo cual realizar comparaciones entre los modos de diseño y concreción de una y otra modalidad sucedió y sucede continuamente, aportando limitaciones a veces y oportunidades, otras tantas. Es aquí donde cada actor institucional comparte experiencias, conocimientos, visiones y maneras de gestionar, y esto lleva al diálogo fluido en pos de llegar a acuerdos para que los proyectos sean aquellos que se necesitan en la Facultad y para los destinatarios previstos.

Este desafío de gestionar ese plan de las carreras colectivamente, devino en logro, en hechos concretos: a. Revisión y adecuación del Plan de Estudio a la modalidad; b. Redacción de la fundamentación del proceso de enseñanza y aprendizaje; c. Redacción del modelo educativo y del Reglamento del acompañamiento tutorial de los estudiantes.

6. Se realizaron durante todo el proceso descrito, reuniones centralmente con la Coordinadora Académica de la carrera y la Secretaría de Posgrado (FPyCS), siempre con asesoramiento del equipo de la Dirección de Educación a Distancia de Presidencia (UNLP).

DESAFÍO: Articular los modos y tiempos en los que se gestiona una especialización virtual y la presencial, en consideración de las lógicas burocráticas de la Secretaría de Posgrado. Esto implicó pensar y repensar las acciones de atención, asesoramiento y seguimiento de los estudiantes inscriptos en las carreras, y el conocimiento de los espacios virtuales que necesariamente debía implementarse para llevar adelante esa tarea. Por ejemplo, una modificación relevante que se implementó fue la apertura de una Secretaría Virtual en la plataforma educativa a utilizar (AulasWeb UNLP) con los fines de atender a las necesidades específicas de la virtualidad. Y, aunque pareciera a simple vista una acción menor, no lo es cuando se desarrollan estos proyectos en una institución con lógicas administrativas tradicionalmente presenciales. El intercambio de miradas respecto de las maneras más favorables de llevar adelante la administración técnica y académica fue constante y receptivo.

7. Simultáneamente, se desarrollaron instancias de capacitación técnico-pedagógica en la gestión de las aulas virtuales, y en el uso de la plataforma AulasWeb UNLP (Moodle).

8. Luego de esas instancias plenarias, se realizaron encuentros personalizados con los equipos docentes para el armado de los programas y planes de trabajo de las materias; lo

que conllevó a una etapa posterior de asistencia y seguimiento en el diseño de las clases y los materiales por parte del equipo de la Dirección de Educación a Distancia.

DESAFÍO: Brindar herramientas conceptuales y prácticas a un grupo tan diverso de profesores/as, con formaciones diferentes, recorridos académicos y laborales divergentes en algunos casos, y coincidentemente, todos con ricas y enriquecedoras experiencias que compartir en este proceso de capacitación. Este punto resulta central ya que, si bien los/as docentes que forman parte de las especializaciones, provienen del campo de la comunicación, pero lo hacen desde variadas aristas que hacen a la complejidad en la capacitación: juicios y prejuicios en torno a la enseñanza en plataformas educativas virtuales ya estructuradas fue uno de los caminos temáticos que fuimos desandando, reflexionando, poniendo en práctica para visualizar cuán ciertas (o no) eran las afirmaciones negativas y positivas acerca de estos entornos. Y en este marco evaluando los procesos de comunicación, los intercambios que posibilitan estos espacios de educación en línea. Asimismo, no sólo la estructura fue eje de atención, sino también acordar que los tiempos de respuestas a los estudiantes y la provisión de materiales no son los mismos que en la presencialidad; la virtualidad requiere de mayores grados de previsión, y mostrar concretamente el por qué de esta afirmación, nos resultó desafiante.

Actualmente, se están llevando adelante las cursadas de la Especialización en Comunicación Digital y realizando pruebas de la modalidad con algunas materias de la Especialización en Comunicación y Juventudes. De esta manera, en el desarrollo de las clases es que vimos que el desafío inicialmente planteado también se tornó en un logro colectivo iniciado en instancias de capacitación provistas por EaD (FPyCS) en conjunto con el equipo de la Secretaría de Posgrado de nuestra Facultad.

9. Se continúa trabajando con la puesta en marcha de varios seminarios virtuales en el marco de especializaciones presenciales con que cuenta el área de Posgrado en Periodismo; así como también en propuestas de la Escuela de Verano (UNLP) y las reediciones de aulas virtuales para extensión de la presencialidad en materias del Grado de las distintas carreras de la Unidad Académica en la que trabajamos.

DESAFÍO: Sostener colectivamente en el tiempo, de manera fundamentada, desde perspectivas comunicacionales, pedagógicas y tecnológicas, todas estas propuestas tan variadas, con profesores/as heterogéneos. Claramente, es un contexto alentador por posibilidades que brinda, como también complejo puesto que requiere de un asesoramiento

continuo, de actualización permanente de conocimientos y procederes del equipo de la Dirección de EaD (FPyCS). Estar constantemente en la búsqueda de nuevas articulaciones entre los campos de la Comunicación, Educación y Tecnologías digitales.

¿DESDE QUÉ POSICIONAMIENTOS TEÓRICOS TRABAJAMOS?

Esta nueva etapa de nuestra gestión en la Dirección de Educación a Distancia en la que – como ya se explicó- se incorporan otros proyectos de mayor alcance para la Facultad, está marcada por el reforzamiento de la perspectiva crítica de la inclusión de tecnologías digitales en procesos de enseñanza y aprendizaje: estamos concibiendo docentes críticos que toman decisiones sobre sus propuestas de enseñanza, más allá de la modalidad de la que se trate.

Es desde ahí que trabajamos al interior de cada espacio curricular, de cada aula virtual creada, con cada equipo docente, en pos de formular propuestas educativas superadoras de los modelos basados en la mera transmisión de información. Por tal motivo, intentamos promover, tanto en el grado como en el posgrado, diseños que centran sus estrategias en trabajos de construcción colectiva de conocimiento de los estudiantes en espacios que favorezcan la interacción y el intercambio de experiencias y saberes, en torno de ejes de problematización y discusión. Asimismo, alentamos a producir colaborativamente en diferentes lenguajes y formatos hipermediales, que tienen lógicas y modos de construcción propias y particulares; uso de recursos y de espacios en la web que trasciendan las aulas virtuales; construcción de experiencias y prácticas en entornos tecnológicos que representen desafíos para los estudiantes y también para docentes, donde deban desplegar nuevas ideas, creaciones, construir nuevos significados para buscar, participar, investigar, producir, colaborar, construir con otros.

Entonces, el abordaje de los proyectos de especialización que llevamos adelante mantiene esa impronta explicitada de la construcción desde lo colectivo, lo colaborativo, desde el intercambio comunicacional para la producción de conocimientos diversos y plurales. Reconocemos así que una de las principales potencialidades en los entornos virtuales es precisamente esa capacidad de generar espacios de interacción, ya no solo con los materiales y eventualmente con el tutor, como en las propuestas más tradicionales de la educación a distancia, pensada para “individuos”, sino espacios de construcción colectiva con los pares. Los materiales dejan de ser centrales, de manera exclusiva, en el proceso formativo, para dar lugar

a la producción de conocimiento colaborativo, al aprendizaje centrado en las tareas, las actividades de los estudiantes (Schwartzman, Tasarow y Trech, 2014).

En ese sentido, tomamos la noción de “Educación a Distancia” para adentrarnos en la idea de la “Educación en Línea”. A través de esta conceptualización, se hicieron visibles las potencialidades respecto de la construcción del conocimiento en un entrono donde la interacción dialógica entre los distintos participantes habilita nuevas experiencias formativas. La noción de Educación en Línea (EnL), supone algo más que un salto tecnológico, sino más bien un posicionamiento pedagógico del encuentro colectivo a través del establecimiento de redes colaborativas de diálogo y construcción. La EnL no hace foco en la distancia sino en el proceso de interacción entre los sujetos y componentes que intervienen en el acto educativo.

Partimos de reconocer que no se pueden promover procesos de enseñanza significativos desde lo que no se conoce ni tampoco desde lógicas que nos son ajenas. Entonces, destacamos constantemente en nuestras acciones respecto de la mediación pedagógica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que esta significa ofrecer oportunidades de lecturas diferentes, recursos para indagar, explorar, experimentar y crear. Construir una relación menos adaptativa, sabiendo reconocer lo que pueden aportar para los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de grandes objetivos educativos que respondan a las finalidades que la sociedad actual requiere de la educación formal (Barberà y Badia, 2004).

EN SÍNTESIS

Hasta aquí mostramos sintéticamente alguna de las principales acciones llevadas a cabo por la Dirección de Educación a Distancia (FPyCS) respecto de la gestión institucional de la modalidad a distancia en el diseño y puesta en marcha de especializaciones virtuales del área de Posgrado. Asimismo, remarcamos unos desafíos provenientes de las tareas en articuladas con otras áreas de la Facultad, como lo es la Secretaría de Posgrado y sus coordinadores de carrera; y la Dirección de Educación a Distancia (UNLP). En este trabajo conjunto logramos definir el modelo de educación a distancia que considerábamos acorde a las necesidades y posibilidades actuales de la Facultad. Hicimos hincapié en una educación que genere espacios de diálogo, intercambio, construcción colectiva haciendo uso de la tecnología disponible en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje con los que

cuenta la Facultad y la Universidad, y la disponible en la Web. Ampliando de este modo la noción de “Educación a Distancia”, para pensar una “Educación en Línea”.

Considerando que ese posicionamiento respecto del modelo de Educación a Distancia que proponemos es central para la gestión de propuestas formativas en nuestro posgrado, se llevaron a cabo distintas reuniones con los equipos de las áreas intervinientes ya mencionadas, para analizar las diferentes posibilidades de diseño y concreción de las propuestas de Especialización. Simultáneamente, se propusieron algunas instancias colectivas con los equipos de conducción académica, administrativa y docentes para capacitarlos y orientarlos en cuestiones fundamentales de la modalidad. Principalmente, porque no todos contaban con experiencia en ese sentido.

En ese marco, por un lado, hubo que circunscribirse a una estructura demandada por la normativa vigente para la educación a distancia; a la vez que adaptar la propuesta de la estructura subyacente de la plataforma virtual elegida para montar las carreras. Si bien toda herramienta elegida (plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje) porta un modelo de educación, este puede ser reconfigurado en pos de responder a los sentidos, finalidades, decisiones, necesidades de los docentes y de los estudiantes.

En las experiencias que venimos transitando en la Facultad, podemos decir que comenzamos trabajando en un modelo de educación a distancia basado en la educación virtual, en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, donde se entiende la tecnología al servicio de los fines educativos, no en términos de transmisión de información y alejados de transformar la educación en un sistema industrial. Sostener esta perspectiva en las distintas instancias de gestión institucional de la modalidad virtual conlleva desafíos en cuanto a los modos de entender lo educativo y lo administrativo en procesos de enseñanza y aprendizaje en el posgrado; respecto de poder trascender las miradas individuales para pasar a construir lo colectivo, lo articulado entre los distintos actores institucionales; contribuye en la formación de propuestas didáctico-pedagógicas más complejas y adecuadas a los requerimientos institucionales, disciplinares y contextuales. Y a partir de plantear acciones desafiantes es que contamos con la posibilidad de continuar en nuestra tarea diaria con la generación de más acciones, conformando la tríada acción-desafíos-acción en una espiral posible de ampliarse con el trabajo sostenido.

BIBLIOGRAFÍA

Arce, Débora Magalí y Guiller, Charis Maricel. (2012) "La educación a distancia en la Universidad. Experiencia de capacitación docente en la FPyCS - UNLP", Ponencia, Jornadas de Intercambio-EaD UNLP.

Barberà, Elena. y Badia, Antoni. (2004). "Capítulo 1. Del profesor presencial al profesor virtual" en *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid. Antonio Machado Libros

Onrubia, J. (2005) "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. En: http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf

Schwartzman, Gisela, Tarasow, Fabio y Trech, Mónica. (2014). Cap. 3: "Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la educación en línea". En: *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*, Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (Comps.). Homo Sapiens. Flacso.

Tarasow, Fabio (2010) "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?" en *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M^a C. y Fernández Sánchez, R. (2010). "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativa con TIC". En De Pablo Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]*. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca. En: http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

Estrategias de aula extendida en la formación de profesores en comunicación: de la investigación a la acción.

❖ **GISELA ASSINNATO** | gisela183@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, cátedras del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, cuya modalidad es presencial, implementan experiencias de aula extendida, en las que algunos aspectos de la comunicación, contenidos y/o actividades se mediatizan como un complemento del trabajo áulico.

En el marco de una investigación en proceso¹⁵⁸, se realizaron observaciones y entrevistas a equipos pedagógicos del ciclo superior de la carrera para obtener información respecto a los procesos de inclusión de las tecnologías en relación con los fines y métodos dispuestos en la propuesta curricular de cada cátedra; haciendo foco en estrategias didácticas y comunicacionales; alcances y limitaciones del desarrollo de las experiencias.

Luego de una etapa exploratoria, se efectuó un análisis e interpretación de dichos datos, aunque es una instancia que continúa enriqueciéndose. Una de las reflexiones alcanzadas al momento está vinculada a la necesidad de fortalecer la enseñanza mediada a partir de la innovación mediante materiales educativos.

Bajo un paradigma de investigación-acción, este artículo parte de exponer un análisis diagnóstico en el marco de la formación de profesores en Comunicación Social de la UNLP, para reflexionar acerca de aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos requeridos en un proceso de diseño de un entorno hipermedia de aprendizaje que apunte a dar respuestas a una necesidad educativa concreta.

¹⁵⁸ El trabajo se lleva a cabo como parte del plan de trabajo de una beca tipo A – UNLP dirigida por la Mg. María Raquel Coscarelli y codirigida por la Mg. María Victoria Martín.

ENFOQUE CONCEPTUAL

La valoración de las mencionadas experiencias de aula extendida se realizó desde una perspectiva conceptual que pondera un modelo de integración horizontal de las TIC en propuestas educativas.

Comprendiendo la complejidad de la educación como acción social y política, y a los proyectos curriculares como propuesta política, cultural y espacios de pugna simbólico; este posicionamiento pregona la articulación de las innovaciones tecnológicas con los distintos campos de saberes, logrando una integración más enriquecedora de las tecnologías.

En este sentido, se opone a criterios más eficientistas, mediante los cuales la tecnología suele reducirse a fines instrumentales y/o confía que su sola intromisión posibilita mejoras en los procesos formativos. En tanto, una perspectiva fragmentaria de inclusión curricular de TIC, la aborda únicamente como un contenido en sí mismo. De acuerdo con un estudio que realizó M. Brun para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la desventaja de que solamente haya cursos específicos es que, “por lo general, aluden a habilidades tecnológicas básicas y no se vinculan de manera significativa con los aspectos metodológicos o didácticos propios de cada disciplina” (Ros, 2014: 49).

En contraposición, la modalidad transversal implica que las tecnologías estén supeditadas en relación con los fines educativos, configurando una integración al conjunto del proyecto. Que la propuesta anteceda la selección de las tecnologías permite valorar las posibilidades didácticas de las TIC en relación con objetivos; dejar de pensar a las tecnologías como meros recursos neutrales para abordar sus complejidades, las transformaciones culturales que implican y las potencialidades de producción y circulación de conocimiento en los procesos que se promuevan desarrollar con o en dichos soportes.

Lejos de usos empobrecidos, las propuestas innovadoras aspiran a forjar aprendizajes liberadores, para lo cual los formadores deberían poder “combinar el saber técnico con un saber pedagógico y cultural que permita entender el tipo de transformaciones que estamos viviendo, y al mismo tiempo dé orientaciones concretas sobre cómo proceder con estas tecnologías en el tiempo y espacio del aula y en la realidad concreta de las instituciones” (Dussel y Quevedo, 2010: 55).

PRINCIPALES ASPECTOS RELEVADOS

Desde los marcos antecedentes, se buscó comprender las características principales de la incorporación de herramientas de mediación pedagógica y comunicacional en cátedras del ciclo superior del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS – UNLP¹⁵⁹. Una de las estrategias de aula extendida -relevada en el trabajo de campo- se vincula con la implementación de Aulas Web, un entorno virtual promovido por el rectorado platense basado en una personalización del sistema *Moodle*. En tanto, otros espacios seleccionan otro tipo de sitios, como Webs de cátedra provistas por la FPyCS, autogestión de blogs en servicios gratuitos online (*Word Press* y *Blogspot*) y grupos cerrados en la red social *Facebook*. Si bien aún no tienen carácter de conclusiones, desde un abordaje cualitativo, se llegó a las siguientes aproximaciones sintéticas:

- Los espacios son reconocidos como una vía de comunicación con los alumnos y de intercambio de bibliografía y materiales multimediales. La mayoría cuenta con una actividad que apunta a un uso tecnológico más significativo, como desarrollar y compartir producciones, la participación en foros, debates y/o trabajos grupales. Las estrategias son percibidas como facilitadoras de zonas de dificultades de las disciplinas, tanto para aspectos teóricos como para reflexionar sobre instancias de trabajos de campo y, en especial, para acortar tiempos en la gestión de prácticas. Solo una propuesta se destaca por tender a desarrollar prácticas más colaborativas. Otras adoptan un carácter más espontáneo.

- Se denota una limitación en la formación de un estudiante activo en estos espacios. En tanto, la principal dificultad de profesores es el sostenimiento de estas propuestas por asumir tareas que les imprimen una mayor densidad de trabajo. No obstante, reconocen la tecnología dentro del mundo cultural de los alumnos, fundamentan su incorporación desde una mirada crítica y no tecnofílica, se muestran comprometidos y proyectan seguir apostando al desarrollo de estas nuevas perspectivas de enseñanza.

- El uso de TIC no está prescripto formalmente, aunque tienen una finalidad proyectada y acordada por los equipos. Las cátedras que poseen Aula Virtual emergen como las más formalizadas, planificando tanto el fin general que se le quiere imprimir al espacio

¹⁵⁹Con distintos grados de formalización, estas prácticas toman fuerza en la carrera, enmarcados en condiciones institucionales que favorecen esta implementación, como la presencia de un área de Educación a Distancia (EaD) de la Facultad, la cual ofrece asesoramiento a los docentes interesados. Además, el fortalecimiento de estos aspectos forma parte de los objetivos del nuevo diseño curricular del Profesorado, que fue aprobado en 2014 y comenzará a implementarse en 2017.

como aquellas actividades virtuales focalizadas a objetivos puntuales. En cuanto al currículum en acción, existe una dificultad en definir qué, cómo y porqué es valioso dejar para el trabajo por fuera de la clase, y luego facilitar la recuperación de estos aportes en la presencialidad, de modo que no se genere una ruptura entre las modalidades. Si bien en general es recurrente que estos docentes generen dinámicas no tradicionales en el aula otorgándole protagonismo al alumnado y se apoyen también en la reproducción de material multimedial, la tecnología no se utiliza en las clases para producir.

- El desempeño de los estudiantes en su interacción con los entornos virtuales es considerado como un elemento más para la valoración del proceso de aprendizaje. No se releva una devolución particular sobre el trabajo en aula extendida, sino como parte de los criterios generales de participación individual y grupal. En cuanto a las evaluaciones en general, implican la realización de construcciones complejas por parte de los alumnos, la articulación de la teoría con la intervención práctica, entre otros. En muchos casos, los alumnos -de modo optativo- utilizan asistentes TIC para desarrollar producciones para instancias de recapitulación.

DEL DIAGNÓSTICO A LA PROPUESTA

La investigación en marcha detecta a priori complejidades y tensiones que se vuelven en desafíos para fortalecer la implementación de TIC en la formación de Profesores en Comunicación.

La necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas, que sean pertinentes a una modalidad de aula extendida, es una de las conclusiones alcanzadas de acuerdo al análisis precedente. Los educadores requieren forjar competencias para implicarse en estos procesos de innovación, con el agregado de no reproducir modelos de enseñanza tradicionales y de, por el contrario, propiciar el empoderamiento.

Totalmente ausentes en el espacio relevado, una línea de acción podría referir a la generación de materiales educativos digitales, que interpelen a la participación activa de los alumnos con las TIC.

Como parte de este trabajo, se propone aportar algunas consideraciones que permitan discutir sobre fundamentaciones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas que se

requieren en el proceso de diseño de un material educativo digital destinado a alumnos de cuarto año de la carrera del Profesorado en Comunicación Social (UNLP).

Como en cualquier instancia de producción de materiales, se precisa una reflexión inicial sobre la detección de necesidades educativas y la transposición didáctica a realizar (Chevallard, 1991), tarea que supone la toma de decisiones acerca del conocimiento a enseñar y su transformación en el contenido a ser enseñado, en función al objetivo pedagógico, los destinatarios y el contexto situado.

De acuerdo al diagnóstico realizado en el marco de una cátedra particular y dentro de las temáticas pedagógico - didácticas relevantes para la formación docente, se acordó el abordaje de evaluación (como contenido a mediar). Este eje ocupa un lugar central en el debate por quiénes efectivamente desean una transformación educativa, exige claridad de enfoques, como asimismo el establecimiento de criterios básicos para la intervención profesional. ¿En qué medida la evaluación obtura y precariza los procesos curriculares y cuál es por el contrario el cauce formativo de su utilización? ¿Cuáles son los nuevos modos de evaluar y qué fundamentos los subyacen? Son algunas de las preguntas centrales que se buscan problematizar mediante un entorno de aprendizaje hipermedia¹⁶⁰.

SOBRE UNA METODOLOGÍA DE DISEÑO

La web ofrece múltiples herramientas de autor que permiten la creación de aplicaciones informáticas y contenidos multimediales sin necesidad de poseer conocimientos avanzados de programación¹⁶¹. Estos desafían a los educadores a avanzar en el diseño de entornos o materiales de aprendizaje hipermedia, o al menos, involucrarse en algunas de sus dimensiones.

No obstante, las facilidades que otorgan los recursos abiertos no bastan a la hora de proyectar un entorno hipermedia. A la ya mencionada instancia inicial de detección de necesidades educativas, se añaden reflexiones tecnológicas y de diseño; que posibiliten comprender las lógicas del lenguaje hipertextual y multimedial, para potenciar sus ventajas en la representación

¹⁶⁰Puntualmente, se fijaron las siguientes metas: reconocer tipos de evaluación, concepciones históricas y debates actuales; revalorizar el rol de la evaluación en el curriculum y, en particular, en los proyectos curriculares de comunicación social; problematizar supuestos teórico – prácticos, juicios de valor y reduccionismos sobre la evaluación curricular; identificar, diseñar y planificar modalidades e instrumentos de evaluación no tradicionales y coherentes con una perspectiva crítica.

¹⁶¹Ardora, Jcllic, Hotpotatoes, LIM, Malted, Cuadernia, ExeLearning, Audacity, Wink, VirtualDub, Jing, son algunas de las herramientas extendidas en el ámbito educativo por posibilitar la construcción de aplicaciones multimedia, actividades educativas, tutoriales, grabaciones de audio y video. Son gratuitas, abiertas y permiten exportarse siguiendo estándares internacionales para garantizar su circulación.

y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción entre los miembros del grupo, docentes y estudiantes y, por qué no, otros actores externos.

Estas fases reflexivas implican una serie de pasos metodológicos para la toma de decisiones en torno a aspectos de índole didáctico (la propuesta de enseñanza), comunicacional (la identidad gráfica), tecnológico (el esquema de navegación) y de mediación (los formatos y recursos). Más allá de la profesionalización de los aspectos de diseño comunicacional y tecnológico que alcance cada educador, lo fundamental será selección de uno o varios modelos de innovación educativa que direccionen el proyecto en relación con los fines educativos.

Modelos cognitivistas y constructivistas que sostienen la necesidad de que los estudiantes se involucren de forma activa en el aprendizaje, la apropiación tecnológica y la construcción de conocimientos (Prieto Castillo, 1999) y el llamado modelo de tratamiento del error, que suscita que los materiales prevean las dificultades que puedan tener los alumnos en su aprendizaje, abordándolos de manera diversa (Camilloni, 1993), son los fundamentos que se pondrán a discusión para pensar el material educativo sobre evaluación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO DE INNOVACIÓN

El entorno a desarrollar propone un recorrido progresivo por las siguientes secciones.

- **CONTENIDOS**

Presenta un breve recorrido conceptual sobre algunos debates vigentes en la evaluación educativa; valiéndose de audios, videos, imágenes interactivas y consignas de lectura que interpelan al alumno. Esta primera decisión adoptada para el diseño del entorno está basada en teorías socio-constructivista, ya que se busca otorgar marcos comprensivos y abrir interrogantes para que los destinatarios produzcan “maneras de explicar, describir, comprender su realidad, más allá de las que los contenidos de la capacitación les han enseñado (Rúa y Doval, 2001).



Figura 1: El entorno proyectado se encuentra actualmente en una instancia de prototipo.

- **ACTIVIDADES**

El material ofrece cuatro situaciones educativas en las que pide responder una serie de ítems en búsqueda de una propuesta evaluativa. Se espera que en cada ejercicio el alumno pueda articular teoría y práctica al identificar y apropiarse del conocimiento para encontrar soluciones posibles. Se trata del corazón del material, que apunta a forjar el aprendizaje basado en problemas, un modelo que se desprende de la teoría constructivista y que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje, emulando situaciones del mundo real.

Con este fin, están previstos diversas ayudas:

- Caja de herramientas: un espacio que brinda recursos multimediales que permiten una contextualización de cada instancia y caracterización de los actores e indicaciones provistas por autores reconocidos en el campo pedagógico; con el fin de facilitar la resolución de la actividad. En este caso se recurre a una interface emergente con opciones hipertextuales, que se presentan en una forma no lineal, como elemento de interacción libre. De este modo, se busca que el usuario acceda a toda la ayuda en forma interconectada y se haga posible una relación más activa con la información (Díaz Barriga, 2005).

- Guías y pistas: en caso de que se elija alguna opción incorrecta, el entorno presenta progresivas ayudas para resolver la actividad, basadas en el tratamiento del error. Este modelo requiere de una instancia previa en la que se diferencien errores no inteligentes, que se producen por distracción o por azar y es muy difícil preverlos; de los errores inteligentes y sistemáticos. “Esos errores posibles tienen que ser identificados, tienen que ser a su vez categorizados” (Camilloni, 1994: 47).

De acuerdo a la experiencia previa y en función del perfil de destinatarios del material, se prevén distintos tipos de errores¹⁶² y se adoptan estrategias para guiar la rectificación, planteadas por Saturnino de la torre (2004). Éstos garantizan al alumno varias oportunidades para hacerlos ejercicios una vez realizadas ciertas observaciones. En tanto, desde el diseño se introducen errores frecuentes en las tareas a resolver, pidiendo a los alumnos que los corrijan y expliquen su carácter erróneo.

En este marco, no sería coherente que el entorno cuente con un feedback en el que solo se indique “correcto” o incorrecto”. Siguiendo las sugerencias de este modelo innovador, se realiza la corrección marcando errores y usando una clave que de pistas al alumno del tipo de error que ha cometido, orientándolo así a su rectificación. Asimismo, se agrega una recomendación de lectura que pueda motivar el proceso cognitivo esperado.

• **MI EVALUACIÓN**

Una vez superadas las cuatro situaciones problemas, el estudiante puede acceder a esta sección donde debe realizar una valoración sobre su propio proceso: esta producción podrá descargarla en un archivo y compartirla con sus compañeros de cursada. Allí puede visualizar nuevamente las opciones correctas e incorrectas marcadas en los ejercicios anteriores, los feedback y rectificaciones realizadas en el material.

Esta instancia tiene una doble fundamentación. Por un lado, busca impulsar procesos de metacognición para examinar el porqué de los aciertos y desaciertos. Por otro, propone una corrección cooperativa procurando un proceso grupal en el que los propios compañeros

¹⁶²Algunos de ellos se refieren a la comprensión del objeto evaluación: confundirlo con acreditación y otros reduccionismos, dificultades para desprenderse de connotaciones negativas, no reconocer la evaluación como un juicio de valor, confundir objetos de evaluación, en especial, aprendizaje / proyecto. En cuanto al diseño de una práctica evaluativa: carencia de coherencia proyecto / evaluación, respecto al posicionamiento educativo y comunicacional adoptado, pero también en función al contexto y destinatarios, etc. No utilizar variadas maneras de evaluar, no prever instrumentos, no comunicar criterios, errores en la escritura.

localicen y valoren entre sí el desempeño alcanzado. Se trata entonces de una lógica reticular del material, que no solo extiende los contenidos por fuera de la clase presencial, sino que -a la vez- la complementa con nuevas deliberaciones.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se puso a consideración una propuesta de innovación como parte de las estrategias de aula extendida del Profesorado en Comunicación Social, que apunta al fortalecimiento de los procesos formación de formadores; con el fin puedan integrar la tecnología educativa al campo pedagógico y comunicacional, en tanto marco de comprensión y acción.

La necesidad de fomentar la diversificación de actividades que incluyan el trabajo con TIC y remitan a una mayor participación del alumno, se relevó como ausencia en las propuestas y demanda de los propios docentes.

Frente a este escenario, se destaca la importancia de discutir los marcos de innovación y tratamiento instruccional de los materiales, más allá de los alcances en cuanto al grado de diseño gráfico y de programación. Al igual que lo planteado inicialmente, la inclusión de tecnologías no puede incorporarse sin estar en consonancia con fines pedagógicos y criterios generales del curriculum. En línea con esta perspectiva transversal de inclusión curricular, en el diseño de materiales serán los mencionados debates pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos, los que marcarán la diferencia en cuanto a la mera incorporación de un recurso, o la inclusión de una estrategia de aprendizaje mediada que apueste a no reproducir en el *online* modelos tradicionales de enseñanza y evitar usos empobrecidos de las TIC.

En definitiva, la adopción de un rol activo por parte de los docentes en el diseño de entornos hipermedia de aprendizaje, es una de las líneas de trabajo a seguir desarrollando en el marco de este camino iniciado, en pos de que la educación formal se vea permeada por las culturas colaborativas y participativas que las tecnologías habilitan, y, en definitiva, se transformen las prácticas de enseñanza basadas en la centralidad del saber, que aun son recurrentes en las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Assinnato G. (2015) "Aspectos estructurales y procesuales en una reforma curricular. La integración transversal de las tecnologías en proyectos curriculares de comunicación". En I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Comunicación (EnJIC), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. En prensa.

Camillioni, A. (1994) "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada". En: Litwin, E., Maggio, M. Y Roig, H. (Comp.) Educación a Distancia en los '90. Desarrollos, problemas y perspectivas. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Programa de Educación a Distancia UNA XXI.

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber enseñado. Buenos Aires: Aique. Serie: Psicología Cognitiva y Educación.

de la Torre, S. (2004) Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires

Prieto Castillo, D. (1999) La comunicación en la educación. Buenos Aires: La Crujía.

Quevedo, L. A. y Dussel, I. (2010) Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Ros, C. (Coord) [et.al.] Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

Rúa, A. y Doval, L. (2001) a partir de la taxonomía planteada por Stephen Kemmis (1977) en "Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study". Trabajo multicopiado. Universidad de East Anglia.

Las nuevas tecnologías como apoyo a la administración y seguimiento académico. La incorporación de las TICs a la FOLP.

- ❖ **MARTÍN CANTARINI** | cantarini@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **NÉLIDA COSCARELLI** | coscarelli@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA MERCEDES MEDINA** | mercedes.medina@presi.unlp.edu.ar
- ❖ **FERNANDO SAPORITTI** | odofer@yahoo.com.ar
- ❖ **SERGIO SEARA** | seara@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **LEANDRO TOMAS** | tomas@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **SEBASTIAN TISSONE** | tissone@folp.unlp.edu.ar

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo recuperar para el análisis, la incorporación de las TICs al funcionamiento cotidiano de la FOLP. Partiendo de encuadrar el contexto sociocultural así como el institucional que enmarcan las decisiones y los cursos de acción se propone, a través de rastrear los procesos involucrados en la introducción de las TICs, enfocarse en los desafíos involucrados al momento de reflexionar en torno a la administración del trabajo docente. Particularmente se recuperan los cambios que se sucedieron en la organización interna de la facultad al incorporar las mismas a su propuesta de enseñanza, además se pasa cuenta de la multiplicidad de acciones y prácticas involucradas en esta nueva perspectiva. Se propone este ejercicio de reflexión sobre el camino recorrido para dar cuenta de las problemáticas involucradas al momento de introducir cambios e intentar sistematizar en torno a los procesos de innovación para, a partir de la reflexión sobre las prácticas pasadas, formarse. Los resultados obtenidos de la experiencia transitada permiten reconocer la complejidad en todo proceso de innovación y cambio e iluminar el camino para pensar el futuro. Se reconoce que incorporar las nuevas tecnologías al funcionamiento cotidiano de la institución y las prácticas de enseñanza que en ella se llevan a cabo conlleva redefinir la administración de su plantel docente y generar particulares condiciones de trabajo. De esta manera se concluye que el trabajo en esta

temática ha sido mucho y permanente, pero esto se convierte en un motivo para seguir trabajando e intentando responder de forma reflexiva y crítica a las demandas del contexto, siempre pensando en avanzar en la calidad profesional que se brinda.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Odontología de La Plata (FOLP) como el resto de las instituciones se encontraron con la necesidad de responder a las demandas de la sociedad actual, para lo cual se debieron implementar cambios que a su vez demandaron una transformación en relación a la cultura institucional vigente. Adoptar las nuevas tecnologías a la vida cotidiana dentro de la facultad como incorporar nuevas modalidades de enseñanza presupone romper con ciertas prácticas tradicionales instaladas durante mucho tiempo y romper con estos modos de proceder no es tarea sencilla.

La sociedad de la información trae aparejados muchos cambios derivados de la presencia de las TICs, esto involucra nuevas formas de pensar las funciones de la Universidad, ya que supone repensar los modos de transmitir el conocimiento, los medios a través de los cuales se realiza esta tarea y la forma en la que se gestiona el trabajo diario dentro de una facultad. La FOLP aspira a ver esta instancia como una oportunidad para reflexionar sobre la educación y la formación universitaria y como una forma de repensar la administración al interior de sí misma.

En el presente trabajo, y a propósito de pensar la incorporación de las TICs al funcionamiento institucional, cuando se hace referencia al término administración (concepto poseedor de muchas acepciones) se lo hará en tanto conjunto de decisiones en el proceso de formación de profesores, en el trabajo docente principalmente en torno a los cambios que conlleva la administración de su trabajo a partir de incorporar las TICs como uno de los principales vehículos a través de los cuales se gestionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se profundiza sobre la incorporación de las TICs y los cambios que demandan al momento de pensar la administración del trabajo docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje porque en la cotidianidad de la facultad se vislumbra como un factor muy importante que requiere de ser acompañado por un proceso de reflexión conjunta. Es decir se da cuenta de cómo las TICs pasaron a formar parte de la vida diaria de la facultad y cómo se viene trabajando en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías para, a partir de ello, repensar el funcionamiento de la misma.

Para esto se enfatizará en los factores intervinientes en los procesos de cambios, y en los desafíos aparejados en incorporación de las TICs gestionando gran parte del trabajo docente. Intentando, de esta manera, rescatar una dimensión reflexiva que funcione como una caja de herramientas para elaborar objetivos y pensar nuevas acciones de profundización que posibiliten realizar mejoras en la calidad de la oferta formativa de la institución.

DESARROLLO

PENSAR LA TICS DENTRO DE LA FACULTAD, NUEVOS SENTIDOS PARA NUEVAS PRÁCTICAS

En el presente las instituciones universitarias se encuentran en un proceso de transición. Los cambios que acontecen en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que las personas puedan incorporarse a lo largo de la su vida, están provocando que las instituciones de educación superior apuesten decididamente por las tecnologías de la información y la comunicación.

Como explican F. Angulo y N. Blanco toda innovación supone (o debe suponer) para provocar el cambio, un proceso racional de planificación, a través del cual se pueda asegurar la incidencia misma de la innovación. Este proceso se conoce con el nombre de "diseminación". Dicho procedimiento tendría que reflejarse en el trabajo de transformación institucional, donde debe proponerse una actividad participativa y de compromiso conjunto de los integrantes en el proceso de cambio para que la diseminación (lo que se intenta que ocurra) suceda realmente en la difusión (lo que ocurre en la práctica). Fullan define a la implementación como el proceso de puesta en práctica de ideas, programas o conjunto de actividades nuevas con intención o expectativa de cambio, es un proceso caracterizado por inevitables complicaciones, y problemas anticipados o no anticipados. (Félix Angula Rasco, 1994). Para que el cambio se convierta en realidad y sea duradero, debe darse una modificación en el comportamiento y las concepciones, comprensión y creencias de los actores involucrados en él. En una institución educativa conviven lo instituido, que es lo que tiende a conservarse, lo dominante en una institución; y lo instituyente, que es lo que intenta transformar, cambiar las prácticas existentes. De esto se desprende que las instituciones no son algo fijo, estable que se mantiene idéntico en el tiempo sino que sufren modificaciones y se encuentran en un proceso de cambio continuo.

Las TICs imponen nuevas formas de cotidianidad que muchas veces no coinciden con los discursos imperantes y por eso, pensar su implementación conlleva romper núcleos duros de concepciones y prácticas que se fijaron a lo largo de los años. Con las TICs se inauguran nuevos ambientes de aprendizaje que, si bien aún no sustituyen las aulas tradicionales, las complementan y permiten diversificar la oferta educativa. De esta manera se abren nuevas perspectivas de los conceptos de espacio y tiempo, de las propuestas de enseñanza, y de las acciones de intervención. Este nuevo contexto les demanda a los distintos sistemas formativos incorporar los aportes de las nuevas tecnologías y proporcionar alternativas en relación a modalidades de aprendizaje y a las formas en que se circula y se procesa la información; que tiene que ver con su funcionamiento institucional. Para esto, no es suficiente con sustituir los antiguos medios por nuevas tecnologías sino que se vuelve necesario acompañar este proceso con un cambio más profundo en los sistemas de enseñanza y las formas en que se administra el trabajo de los profesores. Los cambios que se efectúen al interior de las instituciones no pueden entenderse sin hacer referencia al contexto, las universidades deben reconocer el entorno en el cual están situadas para pensar verdaderos cambios, genuinos procesos de innovación al interior de las mismas. Los cambios propiciados por las TICs, incluyen cambios en la generación, gestión y distribución del conocimiento, cambios en los alumnos, en los ciudadanos, en lo que se considera una persona formada. Cambios en la forma de coordinar y administrar el trabajo de los docentes.

RESULTADOS

En este marco es que nuestra facultad comenzó un proceso de transformaciones al interior de sí misma que entre otras cosas pretendía explorar las posibilidades comunicativas de las TICs en la docencia universitaria. La idea principal que guiaba y guía la incorporación de las TICs tiene que ver principalmente con no reducir las mismas a su uso instrumental. Por supuesto que para poder brindar mejores oportunidades de concreción de esta introducción se debía garantizar a los alumnos y profesores un espacio para el uso de computadoras y otro para consultas permanente que sostengan y salvaguarden dificultades técnicas. Es así que se montó un laboratorio de informática que cuenta con un gran número de computadoras que tienen acceso a Internet, y a las cuales todas las personas de la facultad pueden acceder, durante toda la jornada de 8 a 23hs. Además de contar con dos redes de conexión a Internet en todo el edificio.

Asimismo, el laboratorio de informática, cuenta con personal de soporte técnico disponible para cualquier inconveniente que se presente y al mismo tiempo con posibilidades de comunicación vía Messenger durante toda la jornada.

Muchas materias se sostienen total o parcialmente en la virtualidad, los alumnos realizan tareas, parciales y se comunican con los profesores mediante las TICs, también los alumnos cuentan con la herramienta de las tutorías virtuales, que consisten en asignar a un número discreto de alumnos por profesor para que los acompañe y responda a inquietudes de los mismos durante toda su trayectoria académica. Para ello, se cuenta con la plataforma web de enseñanza y aprendizaje Moodle, un sistema de gestión de cursos que permite crear comunidades de aprendizaje online.

Tanto en los procesos educativos presenciales, como en los mediados por TICs, las tutorías se convierten en una buena estrategia para la orientación, individualización y seguimiento de los alumnos. La educación mediada por TICs le proporciona al alumno más libertad para gestionar su propio proceso de aprendizaje, le da mayor autonomía, además de nuevos recursos para trabajar. Esta nueva modalidad de enseñanza permite superar muchas dificultades, entre ellas, las que tienen que ver con el tiempo y el espacio. Estas ventajas se aplican a la herramienta tutorial y, de esta manera, se abona a achicar las distancias y facilitar el intercambio, ya que cada individuo amolda su participación a sus tiempos; y las consultas y respuestas a las mismas pueden responder a las necesidades contextuales de cada individuo. Además, el alumno puede contar con tiempo para pensar la construcción de sus consultas o comentarios.

La labor del tutor es funcionar como una guía que oriente y motive al alumno, proporcionándole información y ayudándolo desde una función pedagógica que también se nutra de la experiencia que éste fue adquiriendo con los años. Es decir entonces, que los tutores le proporcionan al alumno una ayuda que se concreta respondiendo a preguntas, aclarando dificultades, asesorando en los modos de trabajo y en el manejo de los tiempos; no dejando al alumno sólo librado a sí mismo ante las distintas dificultades que se le puedan presentar. El estudiante puede sentirse acompañado y saber que puede contar con tiempo del profesor para resolver sus inquietudes. También la ayuda puede extenderse a asesorar, apoyar o realizar tareas de seguimiento sobre prácticas a las cuales los alumnos se ven sometidos durante la carrera, como trabajos prácticos, prácticas clínicas, trabajos de campo, de investigación, etc. El docente tutor, en esta modalidad educativa, tiene como principal

función supervisar las experiencias de aprendizaje, orientar, aclarar aspectos curriculares en relación a materias y estilos de trabajo, atender cuestiones personales que surjan por ejemplo en los distintos momentos en que se transita la carrera y que pueden generar desánimo y confusión en los alumnos. Es decir, debe apoyar en momentos especiales, como al principio de la carrera, en situaciones de confusión sobre la misma, actuando como referente y realizando tareas de seguimiento y control de los alumnos.

El trabajo del tutor es también reconocer los distintos niveles de formación con la que llegan los alumnos, que influye en la diversidad de dificultades de aprendizaje y ambientación que se le puede presentar a cada uno. En este sentido, el curso de ingreso de la facultad intenta abordar el tema de las técnicas y estrategias de estudio pero, continuar el acompañamiento, es tarea de los docentes tutores. La existencia de tutores posibilita individualizar a cada alumno y a su vez, esto permite poder profundizar sobre los problemas, tanto de aprendizaje como de situaciones personales, para resolverlos de la mejor manera posible. Además, la accesibilidad, la cercanía y el respeto en el trato siempre son valorados en los alumnos, por lo cual son cualidades a favorecer en la figura del tutor.

Al tiempo de garantizar las condiciones técnicas, también se sostienen espacios de capacitación para los docentes, cuyas materias se sostienen en la virtualidad. Estos espacios formar a los profesores en el uso técnico de la plataforma pero, su principal propósito es reflexionar y aprender a pensar el proceso educativo mediado por TICs. La formación de los docentes también se realiza mediada por TICs ya que se piensa que el aprendizaje de estas nuevas tecnologías se realiza mejor desde ellas mismas, recreándose un aprendizaje que intenta propiciar prácticas fundamentadas. Esto se cimienta en la creencia de que al iniciar cualquier cambio los profesores constituyen un elemento esencial e imprescindible, ya que los conocimientos y destrezas con los que porten son muy importantes para la marcha de cualquier iniciativa. Por lo tanto, la facultad también debe ocuparse de responder a las demandas de los docentes, tanto en lo que hace a recursos técnicos, pedagógicos, didácticos, como en brindarles las condiciones para que puedan administrar su trabajo cotidiano. Romper con viejos paradigmas para instalar nuevos no carece de dificultades, todo proceso de transformación se encuentra con trabas, con resistencias. Estas resistencias son fruto de prácticas sostenidas y cimentadas en el tiempo que muchas veces operan dificultando el reconocimiento de las ventajas que pueden traer nuevas modalidades de trabajo.

Uno de los retos más difíciles al momento de introducir las TICs a los procesos educativos tiene que ver con repensar el rol docente. Primero se vuelve necesario formar al profesorado en los aspectos técnicos y pedagógicos. La primera de estas cuestiones puede resultar una empresa complicada cuando se presentan resistencias a estos nuevos cambios. Además, es necesario que esta formación contribuya a formar cierta plasticidad en las personas ya que la tecnología avanza a un ritmo acelerado y estar constantemente actualizado es un imperativo.

En relación a los aspectos pedagógicos, el reto está en pensar cómo plasmar los objetivos de aprendizaje en estos nuevos medios, para eso es necesario conocer el lenguaje propio de cada uno de ellos para no hacer un uso meramente artefactual de las TICs.

Las propuestas de enseñanza deben estimular el aprendizaje autónomo del estudiante y su formación a lo largo de la vida. La formación del profesorado debe estar atravesada transversalmente por las TICs y no sólo bajo la forma de cursos específicos. La formación en las mismas debe ser contextualizada y situada, ya que debe estar diseñada para responder los problemas concretos de los alumnos y de la institución. Para apropiarse de la tecnología es necesario aprender a través de ella, es decir que los profesores deben formarse en las TICs, esto sería entonces, a través de las mismas. De esta manera pueden, por ellos mismos, experimentar las formas sobre cómo se aprende con la mediación de las nuevas tecnologías. Otra cuestión importante es facilitar el acercamiento de los profesores a buenas experiencias de enseñanza mediadas por TICs, en pos de reconocer la complejidad que comprende introducir las mismas no sólo desde lo artefactual, sino realizando una práctica reflexiva que se detenga en los modos en que se aprende a través de ellas.

Introducir las TICs a las propuestas de enseñanza involucra necesariamente a los profesores, entre otras cosas es deseable que los mismos posean una actitud favorable hacia las mismas y que estén dispuestos a capacitarse e incorporarlas en su propia práctica. La inclusión de las TICs en la educación advierte sobre la función de los docentes de ser proveedores de recursos, diseñadores de su propio material, organizadores de los espacios de aprendizaje, de ser tutores, orientadores, facilitadores del aprendizaje en un nuevo contexto que desafía las prácticas más tradicionales. Los profesores deben enseñar a los alumnos a gestionar su propio aprendizaje, a formarse y esto requiere una capacitación por parte de los docentes. Frente a esto surge la pregunta de ¿Cómo nos formarnos? La formación podría entenderse como un proceso que es propio del sujeto, la función del docente será la de ayudarlo y permitirle que se constituya y se forme a sí mismo en la medida que este es concebido "no

como un objeto en construcción sino como un sujeto que se construye” (Merieu, 1998). Ferry entiende a la formación como un proceso por el cual los individuos adquieren “una forma”, es un proceso dinámico de desarrollo personal que se orienta en base a objetivos del individuo que se está formando. Comprendiendo que es el propio sujeto el que se forma y no recibe la formación ni tampoco puede formar a otros, es lo que lleva a no poder hablar ni de formadores ni de formados. Sin embargo hay que entender que el proceso de formación no es un proceso aislado, donde el sujeto se forma con sus propios medios y sus propios recursos, sino que se forma en la mediación con otros (personas) como así también de dispositivos como lo son, la lectura, tareas, circunstancias, contenidos de aprendizaje, etc. Entender al alumno en un lugar activo es comprender que esta transmisión de saberes nunca se puede dar de manera mecánica, sino que supone una reconstrucción por parte del sujeto. Un sujeto se forma cuando tienen experiencias con sentido, para esto, primero es necesario trabajar sobre cómo posibilitar esto desde las TICs.

Es imprescindible perseguir las nuevas herramientas que las TICs nos proporcionan, como acompañar a esos cambios y al procesamiento que se hace de los mismos al interior de la facultad con una reflexión pedagógica para abrir paso a lecturas críticas que complejicen y profundicen sobre su impacto en los roles pedagógicos y el funcionamiento de la institución. Todas estas cuestiones deben tenerse en cuenta al momento de gestionar las condiciones de trabajo de los profesores así como su trabajo con los mismos.

CONCLUSIÓN

La incorporación de las TICs a la propuesta de enseñanza de la FOLP es un proceso que se está haciendo dentro de la facultad y al que año a año se busca mejorar. Dentro de las conclusiones provisorias que se pueden construir sobre dicho proceso, se puede sintetizar como una preocupación por entender que las TICs no son sólo algo a incorporar a la institución, sino un escenario que invita a una reflexión más amplia.

Pensar la implementación de nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje mediado por TICs, implica pensar las transformaciones involucradas en la introducción de las computadoras como un recurso didáctico y un medio de renovación metodológica, la actividad de los alumnos en el proceso de aprendizaje, pero sobre todo, detenerse en las dificultades que se presentan al momento de proponer cambios de concepción relativos a lo que los profesores piensan. Esto implica no limitarse a pensar los métodos tradicionales de

enseñanza en entornos no tradicionales, sino ir más allá; se necesita generar las condiciones para que empiecen a rearticularse diferentes modos del hacer cotidiano, tomando conciencia de la complejidad que esto apareja para administrar el trabajo con los docentes.

Al momento de introducir cambios la reestructuración es muy común, mientras que, lo que es necesario, aunque también más dificultoso, es la reculturización. Fullan explica que, es fundamental analizar las situaciones individuales y colectivas y responder al “qué” y al “cómo”; y, como ambos se redefinen constantemente, tener en claro lo que se quiere cambiar y cómo gestionar el alcance de esos cambios; ya que la manera en que éstos se llevan a cabo, determina en gran medida sus resultados. En la interacción entre lo colectivo y lo individual es donde se lidia el cambio y las soluciones; según este autor deben venir del sentimiento compartido, sólo esto puede propiciar un mejoramiento continuo.

Cuando se reflexiona en torno a la administración de las instituciones educativas, se repasa sobre el manejo ordenado y sistemático de recursos destinados al mejor funcionamiento de la institución. En el presente trabajo se intentó recuperar la complejidad aparejada en la relación con los profesores a partir de la incorporación de la novedad, pensando que estos cambios no sólo deben involucrar procesos de capacitación, sino un proceso más amplio que implique pensar la formación de los mismos a partir de los modos en que la institución se propone administrar el trabajo de ellos y con ellos.

La construcción de calidad educativa es responsabilidad de todos, abarca todos los aspectos, desde los métodos hasta la cultura de la institución e involucra a todas las áreas. La función de las instituciones educativas es formar seres humanos de calidad, y las mejoras cualitativas dependen principalmente del deseo de mejorar el plantel educativo; y la calidad deseada se debe plasmar en los objetivos institucionales. Por eso, dichos objetivos deben estar planteados como fines educativos, como metas que persigue la institución, y para ello, se deben crear las condiciones de posibilidad para el cumplimiento de los mismos. Como los fines que persigue la educación se transforman en un bien público, es importante que en su construcción se abra al diálogo participativo y democrático. La calidad es una responsabilidad pública y social, y no una cuestión que le incumba sólo a los expertos.

El trabajo en esta temática dentro de la FOLP ha sido mucho y permanente, pero esto se convierte en un motivo para seguir trabajando e intentar responder de forma reflexiva y crítica a las demandas del contexto, siempre pensando en avanzar en la calidad profesional que se brinda.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. F. (1994): 'Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo'. En: Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N (Coord). Teoría y desarrollo del Currículum. Málaga, Aljibe.

Fullan. M, (2002): 'Los nuevos significados del cambio en educación'. Madrid. Octaedro (primera parte)

La netbook de Conectar Igualdad como una oportunidad para la inclusión en el nivel universitario

- ❖ **LAURA S. DEL RÍO** | laura.delrio@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **NÉSTOR D. BÚCARI** | nbucari@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **CECILIA V. SANZ** | csanz@lidi.info.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Facultad de Informática | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Una de los retos que la Universidad Pública debe enfrentar en los tiempos actuales es la democratización, tanto interna como externa (Chiroleuet *al*, 2012). La democratización externa no solamente debe implicar una masificación en el acceso, sino también ocuparse de la permanencia y del egreso: “En materia educativa, universalizar un bien significa no solo garantizar el acceso a él sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad” (Gentili, 2011).

Si bien el tipo de gestión (privada-pública) de la escuela de procedencia de los alumnos no parece ser un factor determinante en la permanencia, sí tiene incidencia en la decisión de comenzar estudios universitarios. De acuerdo con Kisilevsky (2002) “los jóvenes que concurren a escuelas del sector privado presentan una intencionalidad mayor de acceder al nivel superior que los que hacen lo propio en escuelas estatales (87,1% y 78% respectivamente). Esta tendencia se acentúa en el caso del nivel universitario: mientras que en el privado 7 de cada 10 jóvenes aspiran a ello, en el sector estatal ese valor disminuye a 5 de cada 10”. La Universidad debería intentar fortalecer los vínculos con el nivel secundario público y mostrarse ante sus egresados como una posibilidad real para ellos.

En los últimos años, el Estado Nacional Argentino se ha preocupado por la revalorización de la Secundaria Pública, y una muestra de ello es el plan Conectar Igualdad, creado con la finalidad de reducir la *brecha digital*.

Al egresar del secundario, los alumnos reciben la *netbook* en sesión definitiva, para que puedan seguir aprovechándola como herramienta de aprendizaje. Otorgar un lugar a este artefacto en el ámbito de la Universidad, puede constituir un puente que favorezca el acceso y la permanencia en la misma debido a múltiples razones que se expondrán aquí.

En el presente trabajo, se mostrarán también datos de una encuesta realizada a alumnos ingresantes de la Facultad de Ingeniería de la UNLP (FI UNLP) a propósito del acceso real a dispositivos digitales y acerca de sus hábitos digitales. Dicha encuesta fue realizada en el marco de una investigación que se está llevando a cabo con la finalidad de potenciar propuestas de enseñanza para el nivel universitario integrando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

LOS JÓVENES DE HOY Y SUS HÁBITOS DIGITALES

Existe en el ámbito académico un debate en torno a la relación *jóvenes-tecnología*, acerca de los usos que los jóvenes hacen de los dispositivos y recursos digitales y de cómo se relacionan con y a través de internet. Algunos autores aseguran que los jóvenes utilizan las TIC para informarse y para aprender, y que estas están modificando las formas en las que las nuevas generaciones acceden al conocimiento. Otros sostienen que los jóvenes utilizan las TIC únicamente con fines lúdicos y de comunicación, pero que no adquieren aprendizajes relevantes a través de su utilización.

Según el primero de estos grupos, "Las nuevas generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas" (OREAL UNESCO, 2014). Además, se cuestiona el lugar de la escuela como fuente exclusiva de conocimientos y se plantean nuevas formas de aprender diferentes a las que son usuales en ese ámbito: "En estos días, y sobre todo como resultado del avance de las TIC, la escuela ya no es el canal privilegiado mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con la información o se insertan en el mundo. Los niños y jóvenes tienen conocimientos y destrezas que aprendieron sin intervención de los adultos" (Batista et al, 2007); "los jóvenes aprenden a utilizarlas en la cotidianeidad, por ensayo y error, desde el juego, de modo informal, implícito, intuitivo, visual, preguntándose y proporcionándose entre sí instrucciones simples, trucos y recomendaciones, con fines específicos de información, de entretenimiento y comunicación. A diferencia de muchos

adultos, ellos entienden rápidamente el idioma de los botones y se manejan con soltura en la complejidad de las redes informáticas" (*ibíd.*).

El otro grupo sostiene que la relación entre los jóvenes y las TIC es exclusiva o mayoritariamente comunicacional y lúdica y que esto no proporciona a los jóvenes competencias aprovechables desde el punto de vista educativo: "hay que deshacer el tópico según el cual los alumnos cuentan con una mejor base competencial con relación a los usos de la tecnología que los docentes. La realidad es que los alumnos son más expertos que los docentes en usos de la tecnología que tienen que ver con el tipo de dispositivos y aplicaciones que utilizan en su vida cotidiana para, por ejemplo, relacionarse entre ellos, pero esto, por sí solo, no hace de ellos unos usuarios competentes para un uso eficiente de la tecnología para el aprendizaje" (Pedró, 2011). "En términos generales se puede afirmar que los fines prioritarios para los adolescentes son, en este orden, el uso de la red vinculado a la posibilidad de comunicarse con otros, el uso con una finalidad informativa y el uso con un carácter lúdico" (Bringué Sala et al, 2014).

En lo que sí parece haber acuerdo, es en que los jóvenes han cambiado, y que la omnipresencia de la tecnología digital tiene un impacto en sus nuevas características. La Universidad debe contemplar estas características de los alumnos si pretende ser inclusiva.

Muchas veces se cuestiona la postura de la integración de las TIC debido al temor de incrementar la brecha digital, por la posibilidad de que no todos los alumnos puedan acceder a dispositivos digitales. En una encuesta que se realizó a alumnos de primero año de la FI UNLP encontramos que prácticamente la totalidad de los mismos cuenta con dispositivos informáticos, y que el programa Conectar Igualdad ha realizado un importante aporte en este sentido (en un apartado posterior en este mismo trabajo, se ofrecerán datos más concretos). En este contexto de pleno acceso a dispositivos digitales, el no tomar como un objetivo de enseñanza la utilización de las TIC puede contribuir a profundizar una segunda brecha digital: la de uso (Tedesco, 2014).

Por otro lado, sabemos que la masificación que se está viviendo en el nivel universitario "implica el arribo de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a sus intereses, capacidades, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos, entre otros aspectos" (Abate &Oriente, 2013). Las TIC también pueden contribuir a la atención de las heterogeneidades, ya que permiten la incorporación de recursos de distintas naturalezas, que pueden adaptarse a distintos estilos de aprendizaje: recursos

multimedia, interactivos, simuladores, programas que permiten al alumno ponerse en lugar de autor y no de mero receptor (Cabero, 2008).

LAS TIC Y LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

El presente trabajo se enmarca en una investigación que se relaciona con el uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, y es por eso que se dedica aquí un apartado especial a la influencia de las TIC en esta disciplina, aunque probablemente otras disciplinas tengan razones similares a las que aquí se exponen para incorporar las *netbooks* de Conectar Igualdad y otros dispositivos al alcance de los estudiantes, a la cotidianeidad de sus aulas.

De acuerdo con Trouche (2009), “Las herramientas de cálculo también reflejan el estado de las ciencias y técnicas de una época dada”. También Novembre et al (2015) apuntan en este sentido que: “Una vez que las computadoras entraron en el ámbito matemático académico, las tareas y el quehacer matemático no fueron los mismos. Las prácticas matemáticas se vieron modificadas, a la vez que los temas tratados por la disciplina se vieron enriquecidos”. Es decir, que si en el ámbito académico asociado a la disciplina, la computadora es hoy una herramienta invaluable, que ha modificado la forma en la que se construye el conocimiento, no introducir recursos informáticos en este sentido contribuye a un empobrecimiento de los contenidos asociados.

La existencia de entornos de matemática dinámica, posibilita, además de la visualización, la actividad exploratoria de los alumnos y en este sentido tiene el potencial de enriquecer la actividad matemática en el aula. Este tipo de entornos de trabajo son muy utilizados en la escuela secundaria, principalmente en las escuelas públicas a partir de la implementación del Plan Conectar Igualdad (se brindarán más datos al respecto en un apartado posterior del presente trabajo). Incluirlos en el aula de matemática en la Universidad podría ser un nuevo punto de conexión entre ambos niveles en un doble sentido:

a) por un lado, permitiría recuperar una forma de trabajo y producción de conocimiento matemático con la que los alumnos ya vienen trabajando;

b) por el otro, su uso en la Universidad reforzaría más las estrategias que ya se han implementado en la escuela media.

Algunos datos obtenidos: encuesta a alumnos ingresantes de la Facultad de Ingeniería

En el primer cuatrimestre de 2015, se realizó una encuesta a alumnos ingresantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (FI UNLP). Esta encuesta pretendía, entre otras cosas, dar cuenta del acceso real de los alumnos a dispositivos digitales, a una conexión a internet y también conocer cuáles son los hábitos digitales de estos alumnos y los usos con fines educativos que dan a la tecnología informática.

Esta encuesta se realizó a 368 estudiantes de primer año, en un total de seis comisiones diferentes de la cátedra Matemática A de la FI UNLP. Se realizó en horario de clase, entregando a cada alumno una planilla en la cual responderían a las preguntas consignadas. Se decidió realizar la encuesta de este modo, en lugar de recabar los datos en forma digital y asincrónica, a fin de evitar sesgos debidos a que aquellos alumnos que no dispusieran de una computadora y/o de una conexión a internet, o incluso aquellos que tuvieran actitudes más desfavorables hacia las TIC, serían justamente los que no responderían a esta encuesta.

De los 368 alumnos encuestados, solamente tres indicaron no tener acceso a ningún tipo de dispositivo informático propio. Sin embargo, dos de ellos manifestaron conectarse habitualmente a internet utilizando los recursos disponibles en la Facultad (el otro alumno no terminó de completar la encuesta).

Un 42% de los alumnos (154) que respondieron a esta encuesta provenían de escuelas públicas. De ellos, un 92% (143) recibió el Plan Conectar Igualdad en la escuela, y un 79% (121) aún conserva la *netbook*. 14 de los alumnos (3,8%) declararon en la encuesta que la *netbook* de Conectar Igualdad es el único dispositivo informático del cual disponen (no tienen PC de escritorio, *notebook*, *tablet*, ni *smartphone*). Si a esto se suman los 22 que tienen la *netbook* de Conectar Igualdad y un *smartphone*, se obtiene un total de 36 alumnos (casi un 10% del total) que de no haber recibido esta computadora, probablemente no tendría acceso a una en su hogar.

De los 143 que recibieron el plan Conectar Igualdad, 89 (62%) usaron *software* matemático en la secundaria. De los 222 que no recibieron el plan, sea por ser de escuelas no públicas o por otras causas, 42 (20%) utilizaron *software* matemático en la escuela. Estos datos se muestran en forma compacta en la tabla de contingencia (tabla 1) para la cual se calculó el estadístico ² que arrojó un valor de 67,89, permitiendo afirmar que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa con un p-valor < 0.0001. En la figura 1 se muestran estos mismos datos en forma gráfica.

En cuanto a la valoración que los alumnos hacen de este tipo de software matemático, se puede indicar que: entre aquellos que recibieron la *netbook*, 73 tienen una valoración positiva, 2 tienen una valoración negativa y 14 indicaron no tener una opinión formada al respecto; entre aquellos que no la recibieron, 37 lo valoran positivamente y 5 no tienen opinión formada (ninguno expresó una valoración negativa). Los datos pueden visualizarse gráficamente en la figura 2. En este caso, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, pero sí se puede afirmar que resulta positivo para los alumnos, en general, disponer de este tipo de software para el aprendizaje de la matemática.

	Uso de soft matemático en la secundaria		
	Si	No	
Conectar igualdad	89	57	146
No conectar igualdad	42	180	222
	131	237	368

Tabla 1: Tabla de contingencia para establecer si existe diferencia en cuanto al uso de software matemático entre los alumnos que fueron beneficiarios del plan CI y aquellos que no lo fueron.

Figura 1: Proporción de alumnos que utilizan software matemático entre aquellos que recibieron la netbook del plan CI y entre aquellos que no la recibieron.

Figura 2: Valoración por parte de los alumnos del uso de software matemático para el aprendizaje. No se observan diferencias estadísticamente significativas.

Otra de las preguntas formuladas en la encuesta, fue acerca de los usos que los alumnos hacen de la computadora. Se trató de una pregunta de elección múltiple con las siguientes

categorías: Trabajo; Estudio; Recreación; Búsqueda de información (internet, bases de datos, música, diarios); Comunicación virtual sincrónica (chats). Conocer gente. Redes sociales. En la figura 3 se muestra el gráfico de frecuencias de las respuestas.

Figura 3: Para qué fines utilizan la computadora los alumnos encuestados.

Los datos indican que los alumnos de primer año de la FI UNLP utilizan la computadora para recreación y comunicación, pero también para estudiar y para mantenerse informados.

En otra de las preguntas, se inquirió acerca de si usan recursos de internet para estudiar o con fines de aprendizaje. Un total de 323 alumnos (cerca del 88%) respondió en forma afirmativa. En la figura 4 se muestra un gráfico en el cual se puede observar la distribución de los recursos que utilizan con esta finalidad.

Figura 4: Recursos de internet que utilizan los alumnos con la finalidad de aprender.

De esto se desprende que estos alumnos utilizan asiduamente recursos audiovisuales para complementar su aprendizaje.

CONCLUSIONES

A lo largo de este escrito, se ha pretendido dar razones por las cuales es importante que los docentes universitarios, en especial los que se ocupan de los primeros años de las carreras, se preocupen por otorgar un lugar en las aulas a las *netbooks* del plan Conectar Igualdad que acompañan a los alumnos en su egreso de la escuela media. En primer lugar, porque su inclusión en nuestras prácticas constituiría un símbolo de continuidad entre ambos niveles educativos, y de conexión entre Escuela y Universidad Pública, reconociendo un aspecto del trayecto formativo previo de estos alumnos.

Por otro lado, permitiría a la Universidad sacar provecho de esta inversión que realizó el Estado Nacional Argentino para revalorizar la escuela pública, haciendo que rinda también para revalorizar la Universidad Pública.

Además, la reflexión acerca de la integración de estos artefactos a la práctica cotidiana de enseñanza, sería una excusa para revisar los contenidos que se imparten, los métodos y la evaluación, y *aggiornarla* a las características del nuevo mundo y las nuevas generaciones.

En la cátedra Matemática A de la FI UNLP, se ha comenzado a transitar un camino en este sentido, pensando actividades y materiales didácticos digitales para trabajar en el aula. En relación a esto también se está desarrollando un trabajo de tesis para acceder al grado de Magíster en Tecnología Informática aplicada a la Educación (por la Facultad de Informática de la UNLP) que busca aportar a la construcción de conocimiento en torno a las características que debería tener un material didáctico en formato digital para la enseñanza de la matemática en el nivel universitario y un marco de análisis que permita dimensionar el impacto de su utilización en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Abate, S. & Orienti, N. (2013) Cambios de impacto en la enseñanza: notas para iniciar su estudio.

Batista, M.A.; Celso, V.E. & Usubiaga, G.G. (2007) Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bringué Sala, X.; Sádaba Chalezquer, C. & Artopoulos, A. (2014) La generación interactiva en Argentina: niños y adolescentes ante las pantallas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (49). Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 1, Número 2, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2010.

Cabero, J. (2008) La formación en la sociedad del conocimiento. Indivisa.

Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012) Política universitaria argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Buenos Aires: IEC - CONADU.

Fanelli, A. (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Revista Argentina de Educación Superior, 8, 9-38.

Gentili, P. (2011) Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente. (1ª Ed.) Buenos Aires: Siglo XXI

Kisilevsky, M. (2002) Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la argentina. En UNESCO, Dos estudios sobre el acceso la educación superior en la Argentina, UNESCO, Buenos Aires.

Novembre, A.; Nicodemo, M. & Coll, P. (2015) Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza. Buenos Aires: ANSES.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2014) Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Chile.

Pedró, Francesc (2011) Tecnología y escuela: Lo que funciona y por qué. Documento Básico. XXVI Semana monográfica de la educación: La educación en la sociedad digital. Fundación Santillana.

Porcel, E.; Dapozo, G. & Lopez, M. V. (2010) Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. REDIE [online].

Tedesco, J. (2014) Un ordenador por alumno. En RELPE, Mirada RELPE. Reflexiones latinoamericanas sobre las TIC y la educación. Buenos Aires: OEI.

Trouche, L. (2009) Recursos para procesar, aprender, enseñar el cálculo: nuevos modos de concepción y difusión. Tercer Encuentro Internacional sobre la Enseñanza del Cálculo. Saltillo (CUA)

Experimentar para aprender y enseñar con TIC

- ❖ **SILVIA C. ENRÍQUEZ** | silviacenriquez@gmail.com
- ❖ **SANDRA B. GARGIULO** | sbgargiulo@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Durante los meses de mayo y junio de 2015, un grupo de docentes de varias asignaturas integrantes del equipo de la comunidad de práctica (CoP) virtual *Docentes en línea* (DeL) participó del diseño, construcción y puesta en práctica del curso "Docentes en línea: aprendiendo en comunidad – Taller Herramientas TIC para la enseñanza y el aprendizaje", desarrollado en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", del Ministerio de Educación de la Nación.

Este taller, uno de los dos que incluimos en nuestra propuesta (Burgos et al., 2014), apuntó a acompañar la política de formación del Ministerio de Educación de la Nación al favorecer la adquisición de conocimientos básicos sobre el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, complementados por las nociones metodológicas que garantizan que esta inclusión produzca un aprendizaje significativo, a través de la re/negociación continua entre pares de reflexiones, estrategias y prácticas que propicien la metacognición. Buscamos, además, fomentar tanto la adquisición de contenidos teóricos como su puesta en práctica y, en consecuencia, la iniciativa personal que pueda dar lugar a futuros emprendimientos. Consideramos que el mejor modo de que los docentes aprendan a incorporar las TIC a sus prácticas educativas es que comiencen por experimentar por sí mismos qué resultados da su empleo en su propio aprendizaje. Por este motivo, el diseño del curso tenía el objetivo de lograr que, al conocimiento teórico adquirido en el curso, se sumara la experiencia capitalizada en el empleo de las herramientas digitales cuyo uso les propusimos. En este trabajo intentaremos presentar muy brevemente la propuesta y reflexionar sobre su fundamentación y resultados.

FUNDAMENTACIÓN

La propuesta se basó en dos marcos de referencia: el construccionismo social y el constructivismo. En el primero, autores como Berger y Luckmann (1968) sostienen que la realidad del sujeto se construye a partir de la dialéctica establecida entre la realidad y el conocimiento de la misma que poseen los sujetos, es decir, es una construcción social. En el segundo, relativo a la resolución de problemas, autores como Brosseau (1986) y Dupin y Joshua (1993) sostienen que lo importante es la voluntad de poner al alumno en situación de producir conocimientos en referencia, en primer lugar, al problema, y no a la intención de la enseñanza. O sea, es la presencia de una situación adidáctica la que hace que el alumno tenga la necesidad de aprender.

Por otra parte, buscamos fomentar la reflexión y la autonomía de los participantes para que adquirieran habilidades que les permitieran continuar el aprendizaje del uso apropiado y significativo de los recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje por sus propios medios. A su vez, propusimos un estilo de aprendizaje colaborativo que “prom[oviera] de manera eficaz el acceso a los conocimientos generados en los ámbitos académicos y de investigación por parte de los diversos actores de la sociedad y, especialmente, de aquellos más desfavorecidos” (Enríquez y Gargiulo, 2014) y que facilitara la formación de redes en contextos educativos y profesionales.

Esta visión se complementó con algunas nociones básicas del conectivismo de George Siemens, con el fin de que los participantes tuvieran una primera aproximación a las posibilidades del aprendizaje personalizado y autogestionado pero, a la vez, en red, que propone esta teoría. Por esta razón se abordaron, también, otras miradas teóricas sobre los cambios que ya se están produciendo en el mundo del aprendizaje, que no se ve hoy como un terreno exclusivo de la educación formal.

En síntesis, la propuesta del taller intentó responder a la afirmación de J. Mc Gonigal (2010) de que es necesario “crear un movimiento en educación en el que la gente desarrolla sus propias soluciones pero con apoyo externo, basado en un curriculum personalizado”. En este sentido afirma S. Gvirtz que “[n]o se puede pretender que el impacto pedagógico sea inmediato... hay cuestiones técnicas, hay un nivel del debate educativo que es técnico y en este nivel lo que señalan la literatura y la experiencia es que estos planes de nuevas tecnologías tienen una inserción por etapas” (citada por Latorre, 2014).

Docentes en línea buscó acompañar este proceso, en el cual actualmente “cada vez se está usando más la computadora, más la tecnología en el aula, en forma simple”, mientras “la prioridad... es el uso de las máquinas y el uso de los programas y que los chicos vayan conociendo las herramientas básicas”, y se apunta “a que los docentes puedan crear sus propios materiales”, porque “es un error pensar que las herramientas pedagógicas están en internet. Las herramientas pedagógicas las tiene el docente” (Gvirtz citada por Latorre, 2014. El resaltado es nuestro).

Guió nuestra selección de contenidos relevantes para este aprendizaje la noción de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Fornell y Vivancos, 2009), que postula que el empleo de los recursos digitales en educación debe estar supeditado a su capacidad de producir un mejoramiento efectivo del aprendizaje. Esto significa que carece de sentido tratar de emplear herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje si no existe una razón clara para hacerlo, es decir, si no se puede aprender con la tecnología.

Los conocimientos tecnológicos y metodológicos sobre los que trabajamos responden a la concepción de que ambos deben estar relacionados para poder hacer de ellos un uso educativo eficaz y apropiado (Fainholc, 2001; Manso, Pérez et ál., 2011). Su adquisición estuvo orientada, también, a que los participantes comenzaran a aprender cómo autogestionar su aprendizaje según los postulados del conectivismo.

ACERCA DE LA ESTRUCTURA TALLER, LOS PARTICIPANTES Y EL ENTORNO DE IMPLEMENTACIÓN

El taller tuvo una duración total de treinta y dos horas reloj, repartida en dos encuentros presenciales de cuatro horas cada uno y veinticuatro horas de trabajo en entornos virtuales. Los encuentros presenciales iniciaron y finalizaron el taller y tuvieron lugar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP durante dos sábados a la mañana, para facilitar la asistencia de los participantes. El trabajo virtual se realizó a través del entorno virtual Aulas Web, que es un entorno Moodle, administrado por la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP.

Tuvo por destinatarios a los docentes de nivel secundario, superior y universitario que pertenecieran al sistema educativo formal. El grupo que se conformó fue muy heterogéneo en cuanto a la diversidad de dominios de conocimiento de los que provenían estos. La mayoría residía en la ciudad de La Plata y zonas aledañas, aunque hubo varios casos en que

los cursantes vivían en zonas más alejadas de nuestra ciudad. Este taller, como todos los del Programa “Nuestra Escuela”, otorga puntaje para la carrera docente y los participantes reciben un certificado de aprobación si cumplieron con los requisitos estipulados para esta.

CONTENIDOS

El ciclo propuesto tuvo la función de ser una introducción a temas metodológicos básicos relevantes en el empleo de las TIC y a los usos de estos recursos en la tarea docente y de investigación, incluyendo tanto a quienes tenían conocimientos previos y deseaban perfeccionarlos como a quienes se graduaron antes de la existencia de esas tecnologías. Intentó, en consecuencia, dejar planteadas varias líneas de trabajo para un perfeccionamiento futuro, siempre sentando un fundamento metodológico que permita que el empleo de la tecnología en el aula produzca un aprendizaje significativo. La selección de contenidos permitió, además, que esta propuesta pudiera articularse con cualquier proyecto de actualización metodológica disciplinar o del uso de las TIC dirigido a docentes de disciplinas concretas. Sus fundamentos teóricos coinciden con esos contenidos, que fueron de dos tipos.

En primer lugar, se incluyó una selección de herramientas digitales, priorizando aquellas cuyo empleo sea más útil para el estudio y el trabajo: procesadores de texto, motores de búsqueda, hojas de cálculo y herramientas de edición de imágenes. Se puso el foco en la adquisición de habilidades básicas, con el fin de que cualquier docente o investigador pueda hacer un uso adecuado de ellas para los fines habituales en la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, se incluyeron nociones teóricas sobre conectivismo, aprendizaje personalizado, ecosistemas digitales (en particular, CoP y entornos personales de aprendizaje o PLE), trabajo colaborativo y gestión del conocimiento. Se buscó con ello brindar el marco teórico que permite comprender de qué modos pueden emplearse las TIC en educación para que los docentes diseñaran actividades que las incluyeran y logran así producir un aprendizaje significativo. Por esta razón se abordaron temas tales como la curaduría de contenidos, aprendizaje situado y distribuido, aprendizaje ubicuo y otras nociones relacionadas.

El material didáctico fue diseñado *ad hoc*, teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población destinataria. Por ello, se diseñaron actividades flexibles, que permitieran que cada

participante las llevara a cabo aprendiendo sobre los temas propuestos según su grado de conocimiento previo de los contenidos involucrados.

MECANISMO DE TRABAJO DEL EQUIPO DE DEL

El trabajo hecho para el diseño y dictado del curso fue en todo momento colaborativo y en comunidad, como es habitual en una CoP. Se procedió de este modo tanto para la redacción de la propuesta enviada al INFD como para el diseño de todo el material didáctico y las actividades, que son en todos los casos de la autoría de los miembros del equipo. Siguiendo esta modalidad, distintos integrantes del equipo de docentes aportaron sus conocimientos disciplinares para la redacción de las unidades didácticas y el diseño de las actividades que las acompañaban, en función de su cercanía a distintas disciplinas, en particular la informática, el diseño gráfico y visual, la edición de textos y las ciencias exactas.

Sin embargo, todos los contenidos fueron revisados por la totalidad de los integrantes, para aunar criterios y asegurar la coherencia de cada parte del material con el plan general. La bibliografía empleada fue seleccionada del mismo modo y la corrección de las tareas propuestas también fue compartida en función de los conocimientos de cada integrante del equipo, que pidió asesoramiento cuando fue necesario a quien se especializa en cada tema.

METODOLOGÍA

En líneas generales, el énfasis estuvo puesto en la interacción, en donde "... cobran un lugar central las actividades que los estudiantes realizan, por lo que (...) el microdiseño est[á] organizado en torno a las actividades que se proponen como estructurantes del recorrido de un curso o seminario (o cualquier otro tipo de intervención en línea que se cree)" (Schwartzman, Tarasow y Trench, 2014: 51). Por otro lado, el diseño de la propuesta fue lo suficientemente flexible como para permitir que la metodología de trabajo se reajustara todas las veces que el equipo docente lo creyera conveniente a lo largo de los dos meses del taller. Se buscó en todo momento que los docentes emplearan las herramientas seleccionadas para el trabajo en actividades concretas.

El trabajo de los encuentros presenciales se desarrolló bajo la modalidad de taller, y consistió en un tiempo de exposición oral seguido de actividades colaborativas de reflexión y resolución de tareas llevadas a cabo por los participantes y asistidas por tres profesores. Con este fin, se dividió a los alumnos en grupos pequeños que trabajaron simultáneamente.

Estos encuentros constituyeron, también, una oportunidad de explicar las características del trabajo virtual, para que quienes no lo hubieran experimentado con anterioridad pudieran resolver sus dudas. De este modo, se buscó también evitar la frecuente desconfianza o ansiedad que esta modalidad genera en muchos docentes e investigadores.

En el caso del trabajo virtual, se dividió a los participantes en subgrupos de aproximadamente quince participantes guiados por un tutor, y consistió en la realización de actividades colaborativas (discusión en foros, elaboración de textos colaborativos, búsquedas de información que se socializaron con el grupo) tendientes a que se pusieran en práctica las nociones teóricas que eran objeto de estudio. Este tipo de trabajo resulta fundamental, ya que nuestra experiencia práctica demuestra que no existe un modo más eficaz de aprender a emplear la virtualidad en el estudio, la investigación o la enseñanza que vivenciarla antes personalmente en un contexto en el que se recibe ayuda de tutores o pares. Los frutos de esta tarea se suelen ver en la calidad del trabajo de los docentes, en su renovada capacidad para producir soluciones innovadoras y efectivas.

En ambas modalidades se procuró crear lo que M. Esteban (2010) denomina “entornos de aprendizaje constructivistas” (EAC), que buscan “...diseñar entornos que comprometan a los alumnos en la elaboración del conocimiento. El Modelo EAC consiste en una propuesta que parte de un problema, pregunta o proyecto como núcleo del entorno para el que se ofrecen al aprendiz varios sistemas de interpretación y de apoyo intelectual derivado de su alrededor. El alumno ha de resolver el problema o finalizar el proyecto o hallar la respuesta a las preguntas formuladas” (Esteban, 2010). Para llevar a la práctica esta metodología, se partió de la lectura de un tema sobre el que los participantes debieron elaborar conclusiones individuales o grupales que fundamentaran la resolución de alguna actividad práctica. Se fomentó, además, la reflexión y la autonomía de los participantes, no solo para que adquirieran habilidades básicas que les permitan continuar el aprendizaje del uso de estos recursos por sus propios medios, sino también la práctica de un estilo de aprendizaje colaborativo. Los participantes elaboraron trabajos que podían ser empleados en sus propias circunstancias profesionales y publicados en espacios destinados a este fin, para ser reutilizados por sus colegas. También, como parte de su aprendizaje acerca del trabajo en una CoP, los participantes elaboraron material que se incorporó al blog Didáctica y TIC de la CoP DeL y contribuyeron con sus aportes y participaciones en otros espacios de la Comunidad.

Para lograr estos fines, se fomentó que cada participante adquiriera una mayor destreza para buscar contenidos en internet por sus propios medios, dirigiendo su atención hacia la variedad de recursos posibles y los criterios con los cuales puede seleccionarlos. Esto contribuye también a llevar a la práctica la idea de que nunca hay un único poseedor del conocimiento y que el aprendizaje colaborativo suele producir resultados de mayor calidad que el esfuerzo individual y aislado (Gargiulo y Ponz, 2014a y b).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El taller contó con algo más de 80 inscriptos, 60 de los cuales finalizaron y, en todos los casos, aprobaron el curso. Entre las *sombras* con las cuales nos encontramos durante los dos meses del dictado del taller podemos mencionar las dificultades técnicas que logramos resolver junto con los administradores (pertenecientes a la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP) del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) Aulas Web. Este EVEA había migrado recientemente a la última versión de Moodle y había ciertas cuestiones de configuración que todavía no funcionaban fluidamente. Otro obstáculo importante fue la dificultad para el acceso a este EVEA por parte de los alumnos que utilizaron una casilla de correo de hotmail para el registro en AulasWeb, causado por dificultades ajenas al entorno virtual. Por otro lado, se registraron algunas deserciones de alumnos por varios motivos: por sentirse abrumados por las actividades a realizar; por el temor que les causó el tener trabajar en un entorno virtual; por no poder adaptarse a la novedad y flexibilidad que estas propuestas promueven y demandan; por experimentar dificultades en la gestión de los propios tiempos o por no ser lo suficientemente autónomos y autorregulados como para lidiar con la propuesta satisfactoriamente y en los tiempos previstos.

Sobre las *luces* de este taller, podemos decir que ha sido un gran acierto haber realizado un encuentro inicial y un encuentro final presenciales, ya que el primero contribuyó enormemente a reducir la ansiedad de los participantes ante la novedad de tener que aprender con otros en un entorno virtual y con dinámicas de trabajo distintas de las que estaban acostumbrados en este tipo de espacio, si es que habían realizado otro curso *a distancia* con anterioridad. Por otro lado, el diseño pensado para el taller resultó lo suficientemente flexible como para permitir hacer todos los ajustes necesarios para acompañar los procesos de aprendizaje de quienes se unieron a este proyecto. Otra cuestión para destacar es que el conocimiento generado por las *mentes en red* de los participantes volvió a la CoP DeL para ser reapropiado, reutilizado y remixado por los demás miembros

que la habitan. Por último, es importante valorar el hecho de que los participantes se *soltaron* luego de un período breve (primera semana de actividades), volviéndose actores fundamentales que tomaron en sus manos la construcción activa del taller de manera generosa y colaborativa con sus pares. Es importante destacar que los trabajos realizados por los participantes fueron, en general, de una altísima calidad, tanto en términos de su formación profesional previa como del claro progreso en sus conocimientos del que fuimos testigos durante el dictado del curso.

Compartimos, a continuación, algunos comentarios espontáneos de retroalimentación que realizaron los participantes acerca del taller:

“¡Qué bien trabajar así! ¡Falta mucho por practicar, pero cambió mi perspectiva, estoy más optimista y con muchas ideas para probar algunas herramientas TAC! ¡Un gusto trabajar con todos ustedes!” (María Silvina J.).

“También ha sido para mí una muy grata experiencia haber compartido este espacio de aprendizaje. Disfruté mucho de las actividades propuestas y me encantó que nos brindaran la posibilidad de ampliar nuestros horizontes. La bibliografía me resultó sumamente interesante y en más de una ocasión pude compartir el material y el contenido de los foros de herramientas con la gente de las Cátedras donde me desempeño. Por último el curso, también me significó una oportunidad para construir nuevas miradas sobre la docencia en la actualidad. Hago extensivo mi agradecimiento a todo el plantel docente, ¡y que sigan las iniciativas de Docentes en Línea!” (Marina I.).

“La verdad que disfruté mucho de este curso y siento que realmente pude aprender un montón de cosas que antes no sabía, mejorar muchas otras y, sobre todo, valoro la interacción con todos los participantes ya que pude conocer herramientas sobre las que nunca había escuchado.” (Erika W.)

BIBLIOGRAFÍA

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brosseau (1986). “Fondaments et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en didactique de mathématiques*, 7(2).

Burgos, C; Enríquez, S; Gargiulo, S; Ponz, M; Scorians, E; Verdecia Carballo, E; Vernet, M (2014). *Docentes en línea. Aprendiendo en comunidad. Proyecto presentado en el marco de la convocatoria 2014 del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra escuela", Ministerio de Educación de la Nación.*

Dupin, J. J. y Joshua, S (1993). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática.* Buenos Aires: Colihue.

Enríquez, S. y Gargiulo, S. (2014). "La jerarquización de la extensión universitaria, sus destinatarios y sus nuevas modalidades como medio para transformar la sociedad". En *Actas del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe y II Jornadas de Extensión de AUGM "La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto"*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Esteban, M. (2010). "El diseño de entornos de aprendizaje constructivista". Consultado el 27 de octubre de 2015 en <http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/El-Dise%C3%B1o-de-Entornos-de-Aprendizaje-Constructivis/f480a63e-4bba-473c-bf56-560c464a5cce>

Fainholc, B. (2001). "La tecnología educativa apropiada: una revisita a su campo a comienzos de siglo". *Revista RUEDA4. Red Universitaria de Educación a Distancia.* Universidad Nacional de Luján. Consultado el 28 de octubre de 2015 en <http://www.cedipro.org.ar/new/historial4.php>

Fornell, R. y Vivancos, J. (2009). "El plan TAC de centro". [en línea] Consultado el 18 de octubre en <http://es.scribd.com/doc/15107323/planTAC1>

Gargiulo, S. y Ponz, M.J. (2014a). "El trabajo colaborativo" [en línea]. Consultado el 29 de octubre de 2015 en <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2014/09/08/colaborativo/>

Gargiulo, S. y Ponz, M.J. (2014b). "El trabajo colaborativo virtual" [en línea]. Consultado el 29 de octubre de 2015 en <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2014/09/22/el-trabajo-colaborativo-virtual/>

Latorre, G. (2014) "Entrevista a Silvina Gvirtz. La inclusión de las Tic en el programa Conectar Igualdad. Balance, impactos y proyectos". *Boletín de novedades educativas 56 de la Fundación Lúminis.* Consultado el 27 de octubre de 2015 en <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-noved>

McGonigal, J. (2010). "Gaming Can Make a Better World". Consultado el 27 de octubre de 2015 en <http://blogs.educared.org/rec>

Manso, Pérez, Libedinsky, Light y Garzón, (2011). "Cap. 3. Planificar e implementar propuestas didácticas". En Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. Buenos Aires: Paidós.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trench, M. (2014). "Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea". En De la Educación a Distancia a la Educación en Línea (pp. 37-62). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Semipresencialidad: una alternativa para los cursos optativos/electivos en el área de Microbiología de la Facultad de Ciencias veterinarias de la UNLP

- ❖ **GABRIELA GIACOBONI** | giacoboni@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **HERNÁN SGUAZZA** | sguazza@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **CLARA LÓPEZ** | claramlopez@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

La currícula de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP tuvo modificaciones en su plan de estudios y en el año 2003 se aprobaron los cambios presentados por la comisión permanente de reforma del plan de estudios. Así, se puso en vigencia en el año 2006 y se acreditó por la CONEAU en 2008. Este plan ha sufrido cambios en pos de mejorarlo y la propuesta actual del Plan de Estudios 406/14 plantea un ciclo generalista integrado por 54 cursos obligatorios (3.600 horas) y un ciclo orientado (orientación profesional) integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las practicas pre-profesionales de 300 horas (420 horas totales).

Uno de los 6 pilares del perfil de formación de la carrera de medicina Veterinaria es “La promoción y preservación de la Salud Pública”. Es dentro de este contexto que se genera el curso optativo: “Algunos modelos de patogenicidad bacteriana implicados en la Salud Pública, cuyos objetivos principales son:

- Interiorizarse en el rol que el laboratorio de Microbiología tiene en la profesión veterinaria.
- Profundizar los conocimientos adquiridos sobre algunas de las bacterias involucradas en la Salud Pública.

- Conocer la situación de estas bacterias en nuestro país: impacto que tienen en la salud animal y humana.
- Utilizar modelos bacterianos para comprender los factores de virulencia.
- Conocer y profundizar en los métodos de diagnóstico: fundamento, utilidad y alcance de los mismos.
- Incorporar el concepto de resistencia antimicrobiana como un problema en la Salud Pública.
- Interpretar a través de la lectura y comprensión de los trabajos publicados el método científico para producir conocimiento en el área de bacteriología.

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación cambia los procesos educativos y el rol de sus actores. Los entornos virtuales de aprendizaje pueden tener un rol dentro de la educación presencial como la aplicación del *b-learning* que combina *e-learning* con enseñanza presencial. La plataforma Moodle, constituye una herramienta eficaz para crear y gestionar un curso. Fue desarrollada bajo la pedagogía constructivista, facilitando el acceso a contenidos educativos, a la comunicación con los estudiantes y a la evaluación de las tareas de aprendizaje, dando soporte a las clases presenciales. Cursos avanzados de Microbiología requieren integrar conocimientos previos, fortalecer y actualizar destrezas en un tiempo acotado y la explicación de los conceptos involucrados en cada práctica se limita.

A partir del 2011, se propuso el dictado de una materia electiva con modalidad *b-learning*: "Algunos modelos de patogenicidad bacteriana implicados en la Salud Pública", enfocando la función del laboratorio dentro del marco de "Una Salud" y tomando como ejemplo bacterias causales de enfermedades zoonóticas. El material didáctico, facilitado a través del aula virtual, compuesto por documentos que incluyen textos explicativos y cuestionarios fue puesto a disposición del estudiante antes de la realización de cada actividad presencial. A través de la elaboración y entrega de consignas establecidas para cada tema, se realizó la evaluación continua de los conocimientos adquiridos, motivando al autoaprendizaje y la autoevaluación. La aprobación del curso consistió en la elaboración de un trabajo final integrador grupal (máximo 4 alumnos) elegido por los ellos mismos, donde pudieran aplicar los conceptos y conocimientos adquiridos en el curso a partir de los "modelos de patogenicidad bacteriana", con tutoría durante su elaboración. La presentación del mismo

fue una clase expositora con 50 minutos de disponibilidad y PowerPoint frente a sus compañeros. El 100% de los estudiantes que participaron cumplieron las actividades en el tiempo establecido, logrando cumplir con los requisitos necesarios para la aprobación de la materia.

La realización de una serie de actividades a través del aula virtual permitió una mayor autonomía, integrar conocimientos y facilitó el aprendizaje de los conceptos necesarios para el desarrollo correcto de las prácticas en el laboratorio, representando esta modalidad una alternativa didáctica posible.

A partir de esta experiencia tan enriquecedora en la convocatoria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCV UNLP en el año 2013 sobre Proyectos de Investigación y educación en las Ciencias Veterinarias presentamos el proyecto “La educación a distancia (E-learning) como modelo alternativo para el dictado de cursos optativos o electivos” el que se aprobó y acreditó.

Dos cursos formaron parte de la propuesta “Algunos modelos de patogenicidad bacteriana implicados en la Salud Pública y “La microscopía electrónica aplicada a la investigación y al diagnóstico”.

Esta nueva modalidad de curso se comenzó a implementar en agosto de 2015. El mismo consta de 8 clase virtuales y 3 presenciales de prácticas de Laboratorio. Las clases virtuales se suben cada 7 días, ofrecen material elaborado por los docentes y se utilizan varios de los recursos y actividades que ofrece la plataforma Moodle.

Como canal de comunicación asincrónica cada clase ofrece un foro de consulta y debate de los temas y el correo interno de la plataforma obra como apoyo a consultas individuales. Complementan a este curso una página Facebook y un Blog con información adicional.

El trabajo final integrador se siguió implementando con exposición del mismo por los alumnos como requisito para aprobar el curso.

Se realizaron 3 encuestas. Al iniciar el curso con el fin de conocer experiencias previas y percepción acerca de la metodología virtual; en la mitad del curso, con la finalidad de conocer las dificultades que se presentaron durante el trayecto y la tercera en la finalización del curso para recabar información respecto a las prácticas de laboratorio y concepto general de la modalidad experimentada. Sus resultados se observan en la *tabla 1, 2 y 3* respectivamente.

Tabla 1: Resultados de la primera encuesta

Utilización de Internet para	Estudiar	20%
	Realizar Trabajos prácticos	80%
	Búsqueda bibliográfica	20%
Utilización de Internet en	Domicilio	100%
	Facultad	18%
	Otro	---
Experiencia previa en esta modalidad	Si, dentro del ámbito académico	10%
	Si, fuera del ámbito académico	----
	No	90%
Percepción sobre la metodología <i>b-learning</i>	Ventajas	-Administración mas eficiente del tiempo - Favorece al que trabaja, vive lejos o cursa varias materias
	Desventaja	-Temor de interpretar mal los textos o consignas. - Dificultad para la expresión escrita - Problemas de acceso a internet

Tabla 2: resultados de la segunda encuesta

Dificultad para usar la plataforma	No	100 %
	Si, por problemas de conexión	----
	Si, por falta de experiencia	----
Disponibilidad de las clases virtuales	Adecuada	100%
	No adecuada	----
Los textos de lectura y estudio fueron	Claros y de fácil comprensión	100%
	Necesitaría profundizar los temas	---
	Algunos puntos necesitaron explicación	---
	Tuvo dificultad en interpretarlos	---
Las consignas de actividades virtuales fueron	Claras y comprensibles	100%
	Necesitó explicación del docente	---
	Tuvo dificultad en resolverlas	---
Cuanto tiempo le insumió resolver las actividades no presenciales	Menos de una hora	---
	De una a dos horas	----
	Más de dos horas	100%
Tuvo necesidad de comunicarse con los docentes	Si	75%
	No	25%
Con que frecuencia	Una vez	12%
	Más de una vez	63%
¿Utiliza el blog o la página de Facebook?	Si	75%
	No	25%

Tabla 3: resultados de la tercera encuesta

Las clases en laboratorio, fueron	Adecuadas a la propuesta	100%
	No fueron suficientes	
Las clases virtuales favorecen las presenciales	Si	88%
	No	12%
Se aplicaron conceptos teóricos en la práctica	Si	75%
	Algunos	12,5%
	Pocos	12,5%
Que tema del curso, le llamó más la atención	Resistencia antimicrobiana	37,5%
	SU H	25%
	Campilobacter	12,5%
	Salmonella	12,5%
	Laboratorio práctica	12,5%
Le interesarían otros temas	Si	12%
	Solo profundizar	88%
Los conocimientos adquiridos fueron	Regular	
	Buenos	25%
	Muy buenos	75%
El material ofrecido fue	Regular	
	Bueno	25%
	Muy bueno	75%
Las actividades virtuales fueron	Regular	

	Buenas	62,5%
	Muy buenas	37,5%
Las prácticas en laboratorio fueron	Regular	
	Buenas	
	Muy buenas	100%
La metodología semi-presencial fue	Regular	
	Buena	12%
	Muy buena	88%
El acompañamiento docente fue	Regular	
	Buena	12%
	Muy buena	88%

Cabe destacar que el curso optativo tiene un cupo limitado a 15 estudiantes en ambas modalidades presencial y semipresencial, aspirando a que lo realicen los alumnos realmente interesados en el área temática. Esta condición fue totalmente favorable para el seguimiento del estudiante, con especial énfasis en el apoyo de las actividades de la plataforma Moodle, en las cuales el alumno tuvo que ser gestor y administrador de las consignas a elaborar.

Previo a las clases presenciales de práctica de laboratorio tuvieron consignas que repasar para la óptima utilización del tiempo y los recursos.

La realización del trabajo final integrador con exposición oral frente a sus compañeros fue motivadora para todos los alumnos. Pudieron expresarse no solo verbalmente, sino también con ilustraciones, tablas, fotos utilizando PowerPoint.

CONCLUSIONES

Con esta experiencia, comprobamos que la semipresencialidad es una metodología aceptada y con gran compromiso por parte del alumno, que le ofrece autonomía e independencia en el estudio y que lo prepara para enfrentarse a la clase presencial de laboratorio con los conceptos más elaborados para enfrentar a la práctica.

La preparación de un trabajo con un tema elegido por ellos, y la exposición oral ante sus compañeros los motiva para la búsqueda de bibliografía y recursos para enriquecer el tema.

El resultado de las encuestas, señalan que a pesar de que los alumnos no tenían experiencia en esta metodología se pudieron adaptar fácilmente y que la presencia del docente fue necesaria durante el trayecto. Sus conclusiones alientan a seguir con esta modalidad, con el compromiso de tratar de resolver los inconvenientes y fallas así como continuar y mejorar los aciertos que se mostraron en su análisis.

Los ambientes personales de aprendizaje como escritura de la experiencia en la formación de profesores

❖ **MABEL GUIDI** | mabgui@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Esta experiencia se enmarca en el Taller de Docencia, espacio curricular del Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación en el que el punto de partida es entender la “formación docente” como el proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.

Sustento su organización e implementación en dos principios fundamentales: la práctica reflexiva y la implicación crítica (Perrenoud, 2001). La práctica reflexiva supone revisar las propias experiencias para favorecer la construcción de nuevos saberes ya que, en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar y de regular su práctica es decisiva. La implicación crítica implica un compromiso con la propia práctica así como con las condiciones sociales en que dicha práctica se asienta. Estos dos principios están ligados a una visión de la institución educativa que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales y su capacidad de construir y defender un punto de vista. Suponen, también, un reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesional de los profesores, tanto de manera individual como colectiva.

Dos ejes articulan la propuesta, uno teórico y otro metodológico. El primero aborda la práctica docente en la sociedad del conocimiento. Nos encontramos ante cambios que afectan a la identidad del docente y que han transformado su trabajo, su imagen y la valoración que la sociedad hace de su tarea, por lo tanto, parece necesario adoptar posiciones epistemológicas bien diferentes con respecto al conocimiento y a la formación de los saberes incorporados que se necesitan en la práctica profesional. Se requiere, cada vez más, de personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación; es

decir, profesores expertos en sus respectivos ámbitos de conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar y acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes, que posean una formación que incluya el conocimiento pero también la pasión por el saber; el deseo de ayudar a aprender a partir de conocer cómo aprenden los estudiantes contemporáneos y los múltiples recursos y formas de enseñar y de evaluar procesos y productos. Estas demandas podrán hacerse efectivas en la tarea docente si se adopta una postura axiológica, ideológica que incida en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone.

Pérez Gómez, A. (2010), al referirse a modelos epistemológicos en la formación de ciudadanos y de docentes, valora una postura constructivista en la que “la interacción permanente de la práctica y la teoría, conforman un bucle creativo y dinámico que expande el conocimiento y transforma la realidad al transformar al propio sujeto que conoce y actúa como consecuencia de su interacción con la realidad” (p: 42). En este sentido, considera que la tarea del docente consistirá en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades.

Desde este planteo, queda en evidencia que el conocimiento en general y el pedagógico en particular, no pueden comprenderse independientemente del contexto en el que surgen y se aplican. Lo mismo sucede con el conocimiento sobre la enseñanza, éste no puede aprenderse de forma independiente de las situaciones en las que se lo utiliza.

Una característica del conocimiento sobre aprender a enseñar es que no reside exclusivamente en una sola persona sino que está distribuido entre individuos, grupos, ambientes simbólicos y físicos. (Marcelo, C. y Vaillant, D.; 2009). Lo mismo ocurre con el aprendizaje. Downes Stephen y George Siemens (2004)¹⁶³, sostienen que el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual porque la forma en que trabajan las personas se altera cuando se usan las nuevas herramientas de la era digital. Por lo tanto, el aprendizaje también está distribuido, punto central que fundamenta la experiencia a la que referiré.

Admitir como características centrales de la sociedad del conocimiento: que el conocimiento y el aprendizaje están distribuidos, nos conduce a crear y valorar espacios de colaboración e intercambio en los que concientizar sobre la necesidad de reflexionar, evaluar y aprender

¹⁶³George Siemens (2004) plantean la teoría del conectivismo en la que tratan de explicar el aprendizaje complejo en la sociedad digital a partir de utilizar un modelo basado en una red con nodos y conexiones.

sobre la enseñanza de forma tal que mejoren continuamente como docentes y sigan aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional.

El segundo eje, el metodológico, contempla el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas para la formación docente; en este sentido es que se basa en la reflexión-acción crítica siendo la narrativa, tanto oral como escrita, el dispositivo¹⁶⁴ para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes.

La reflexión implica una forma de ser y también, un tipo de preparación de los futuros profesores centrada en lo sustantivo y no en lo meramente utilitario; una preparación preocupada por el desarrollo de un pensamiento crítico, racional e intuitivo y de actitudes de liberación, responsabilidad y entusiasmo. En este sentido, un profesor reflexivo es aquel que tiene capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar; el que es capaz de volver sobre ésta para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura.

Al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. Mc Ewan y Egan (1998) sostienen que lo narrado dentro de una tradición son “paquetes de conocimiento situado que se recrean a medida que se narran quedando comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción.

El contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué y los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar, refiere a múltiples dimensiones: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social, entre otras. Es decir, la práctica en su contexto.

Dada la multidimensionalidad de la realidad educativa, una mirada holística requiere de estrategias de descubrimiento, de análisis, de comprensión y de reflexión crítica.

Por lo hasta aquí sintéticamente expuesto, este trabajo recupera la narrativa escrita en el proceso reflexivo en tanto que la escritura es una manera de hablarse a sí mismo o de dirigirse a otros y le permite construir representaciones, constituir una memoria, releerse, completar, avanzar sobre las interpretaciones, etc. en esta propuesta la intención será poder reconocer su propio ambiente de aprendizaje, en una sociedad compleja.

¹⁶⁴Por dispositivo en este caso, entendemos los mecanismos que facilitan, o favorecen la concreción de un proyecto. Es decir que constituyen instrumentos que se crean para resolver problemáticas en su contexto.

La descripción de su ambiente personal de aprendizaje la consideramos como escritura de la experiencia, es decir, como aquello “que nos pasa” (Larrosa; 2006); que “me pasa”. No es que pasa ante nosotros o frente a nosotros, sino a nosotros o en nosotros – *a mí o en mí* -. Por lo tanto, el lugar de la experiencia es uno mismo, en nuestras palabras, en nuestras ideas o en nuestros sentimientos, en nuestros proyectos, en nuestro saber, en nuestra voluntad y lo importante no son las cosas ni las personas con las que me relaciono y que hacen a mi ambiente, sino el modo como nos van formando y/o transformando.

Descripción de la experiencia: El ambiente personal de aprendizaje

Escribir la experiencia es escribir desde sí, es entenderse en lo que a uno le pasa en diversas situaciones, es volver la mirada sobre sí mismo con la finalidad de buscar y comprender el sentido con el que nos vinculamos con las cosas es decir, con todo aquello que nos rodea, incluyendo a las personas. Para ello, diversos son los dispositivos que implementamos y que podríamos considerarlos como escritura de la experiencia; proponemos, entre otros, la escritura de las cartas de presentación, el diario de clase, realizamos autoevaluaciones y reflexiones del proceso que se vive durante todo el desarrollo del taller, siempre con la intención de ahondar en el sentido que estas tienen para su formación como docentes. Con este mismo sentido, incluimos la escritura o descripción del ambiente personal de aprendizaje.

¿Qué entendemos por ambiente personal de aprendizaje?

Este concepto lo abordamos desde lo pedagógico por la relevancia que cobra, en el contexto de formación de profesores para el Siglo XXI, la capacidad de aprender y desarrollar diversas competencias profesionales a partir de la creación de una Red Personal de Aprendizaje y a la gestión efectiva de los distintos recursos y herramientas que se disponen en la actualidad.

Las personas siempre hemos tenido un entramado de relaciones sociales y de fuentes básicas de las que aprender pero, los tiempos han cambiado rápidamente y el surgimiento de Internet, de las tecnologías de la web 2.0 y la difusión del acceso móvil a la información abrieron un mundo de posibilidades de comunicación en el que el aprendizaje se ha vuelto constante. En la actualidad, es posible acceder a la información y al conocimiento de una forma personalizada adaptada a nuestras inquietudes, conocimientos y necesidades mejorando las posibilidades de acceso a contenidos, recursos, fuentes de información y a experiencias posibilitando la creación de redes de personas con las que compartimos

inquietudes e intereses. Esto ha implicado que nuestro entorno para aprender se haya multiplicado, diversificado y personalizado de manera extraordinaria.

Esta situación de sobreabundancia de posibilidades constituyó una motivación para conocer y comprender cuáles son los ambientes de aprendizaje de quienes participan de nuestro Taller, por ello la propuesta de solicitar esta descripción.

Adell y Castañeda, (2013) lo denominan entornos personales de aprendizaje (PLE)¹⁶⁵ y lo definen como *“el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”* (p: 15). Al respecto agregan

“(...)El PLE de las personas se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian” (p:15)

Por lo tanto un ambiente personal de aprendizaje es un sistema y puede estar compuesto por uno o varios subsistemas. Adell (op.cit) distingue tres partes principales:

- 1) Las herramientas, mecanismos y actividades para leer e incluye las actitudes y aptitudes para la búsqueda así como la iniciativa.
- 2) Las herramientas, mecanismos y actividades para hacer y reflexionar haciendo; implica modificar la información.
- 3) Las herramientas, mecanismos y actividades para compartir y reflexionar en comunidad o red personal de aprendizaje.

La toma de conciencia de ellos es lo que permite mejorar el control y la gestión de su propio aprendizaje y si fuera necesario, su rediseño.

En esta propuesta hemos pretendido que la descripción de sus PLE no se reduzca a contar cómo y con qué aprenden sino que estimulamos a buscar la sorpresa, la pregunta, a abrirse a lo otro y a los otros y a dejarse cuestionar; es decir preguntarse por el sentido de los vínculos y relaciones que se establecen. Entendemos que al detenerse a pensar, a escribir, a ordenar el relato de los ambientes de aprendizaje y de lo que significa para cada uno, no se deja que

¹⁶⁵Entornos personales de aprendizaje (PLE) por sus siglas en inglés Personal Learning Environment
Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013).

las cosas y las personas con las que se relacionan pasen, sino que invita a preguntarse ¿Qué significan esas cosas y esas personas para mí? ¿Qué hacen en mí? ¿Por qué con esas cosas y con esas personas, y no con otras? ¿Qué hago con esas cosas y con esas personas con las que me relaciono o vínculo y que hacen a mi ambiente de aprendizaje?

El grupo al que se propuso esta tarea era pequeño, sólo cinco alumnas, y sus descripciones fueron presentadas de diversa manera. Dos de ellas manifestaron que para dar cuenta de su PLE necesitaron acompañar la descripción escrita con una imagen representativa (Laura y Barbi). Otra alumna se limitó a presentar un texto con imágenes a manera de ilustración (Mica). Las dos restantes presentaron esquemas con imágenes de situaciones de aprendizaje o bien de objetos y personas con que se relacionan para aprender.

Laura grafica su PLE a través de un árbol. En su descripción reconoce ser rutinaria en su proceso de estudio, desde el lugar físico en el que lo hace hasta en los hábitos que tiene. Lo resume en leer, significar, vincular y compartir. (Gráfico 1).

Barbi en su escrito plantea que al hablar de su PLE piensa sólo en espacios como aulas, escuela e institución, sino también en personas y en la interacción que se produce con ellas. No plantea relaciones sino situaciones en las que aprende. (Gráfico 2)

Gráfico 1

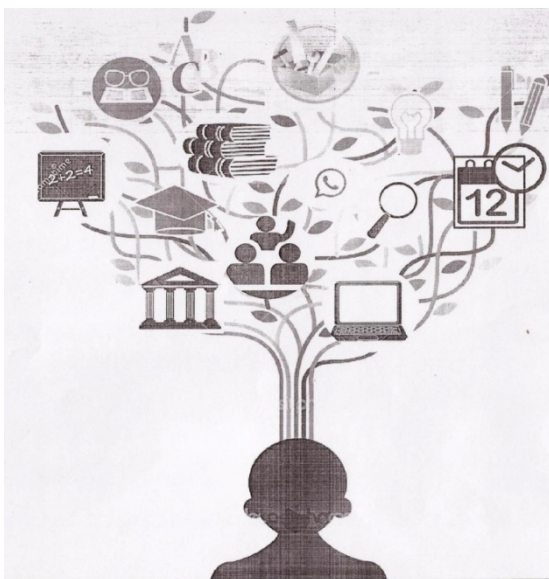


Gráfico 2



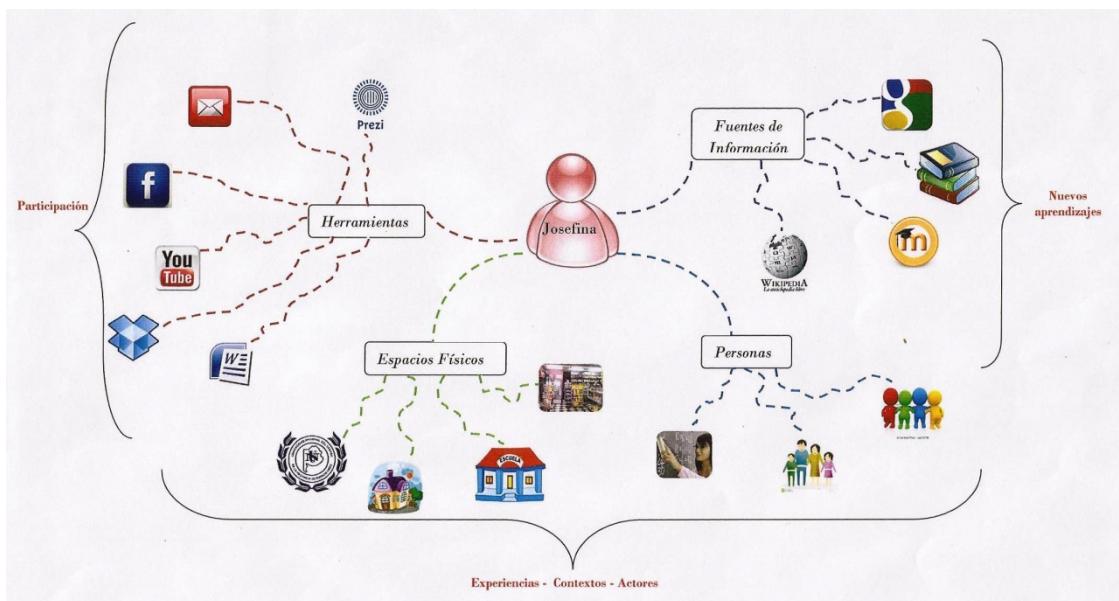
Maga lo grafica siguiendo un recorrido en el que se va encontrando con diferentes herramientas y personas que le permiten producir documentos, compartirlos y adquirir un aprendizaje reflexivo. (Gráfico 3)

Gráfico 3



José en cambio se piensa en el centro y marca su relación con herramientas, personas y diferentes fuentes de información. (Gráfico 4)

Gráfico 4





Mica a diferencia de los otros trabajos recurre a definiciones y reflexiones para hacerse preguntas como practicante de residencia. Recuperamos aquí el fragmento final de su escrito.

“Sobre la influencia de las condiciones sociales y culturales para la constitución del PLE porque claro está que en algún grado lo hacen por el sólo hecho de que las instituciones están insertas en un lugar específico con una historia e idiosincrasia determinadas. Me resulta importante preguntarme acerca de la conformación del PLE, más exactamente la pregunta gira en torno a ¿Puede construirse un PLE? ¿Podremos construir junto con otros un PLE? Considero que sí pues, para construir necesitamos motivación, el ejemplo, voluntad, diálogo e interacciones y para ello requerimos inevitablemente del otro. En otras palabras podría decir que, la construcción de un PLE es posible si ponemos en contacto nuestras propias redes personales con las de otros para poder finalmente crear una red que nos incluya a todos en los que podamos crear circuitos en los que el aprendizaje sea la meta final”.

Las descripciones fueron compartidas en el grupo y cada una fue narrando el proceso de su elaboración. Luego se les propuso recuperarlas al finalizar el cursado del Taller de Docencia ya que serán objeto de una nueva reflexión.

Valoramos esta tarea porque al hacer explícito sus ambientes personales es posible rastrear aspectos que normalmente se viven de manera implícita y que resultan relevantes al pensarlos en relación tanto con el grupo Taller como con su grupo de alumnos en el espacio de residencia.

Consideramos que aún nos restan mayores reflexiones en torno a esta propuesta pero en esta oportunidad ya podemos percibir la potencialidad que tiene para el proceso de

formación, sobre todo porque fomentamos la enseñanza y el aprendizaje con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido **Mica** expresa

“Cómo una incipiente practicante de residencia, ¿Qué otras cuestiones podría agregar? Podría preguntarme en qué medida las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) si como alumna las revaloricé, sería relevante analizar de qué modo podría integrarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje para que genere el mismo o mayor efecto en los alumnos”.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Contreras Domingo, J. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (AUFOP). N° 68. Zaragoza, España.

Larrosa, J. (2006): “Sobre la experiencia”, en *Revista Aloma, Filosofía de l'educació*, N° 19, Barcelona, pp. 87-112.

Marcelo García, C. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información. Avances y temas pendientes*. IV Encuentro Internacional KIPUS. Venezuela.

Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Narcea.

Mc Ewan, H., Egan, K. (comps) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010). *Reinventar la Profesión Docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 68. Zaragoza, España. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Mimeo. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra.

Estrategias de comunicación con los aspirantes a la universidad pública. Prácticas docentes desde la web para ampliar el acceso a la educación superior

❖ **RODRIGO JOSSERME** | rodrigo_josserme@hotmail.com

❖ **MARIELA SENGER** | mvsenger@mdp.edu.ar

Universidad Nacional de Mar del Plata

DESARROLLO

En las últimas décadas la Universidad en general, como institución formadora, ha experimentado la perplejidad de un cambio de época que genera la necesidad de descodificar y recodificar un modo de ser, hacer y estar de generaciones recientes de estudiantes, hablamos no solo de jóvenes egresados de la escuela secundaria sino también de todo un espectro de adultos, que han conquistado para sí la idea de ingresar a la universidad o de buscar una segunda oportunidad profesional y de vida.

Estas prácticas son observadas en su novedad pero más aún porque a la vez conmocionan estructuras solidificadas, roles indiscutidos, espacios invisibilizados, participación regulada, relaciones jerarquizadas, programaciones unilaterales... en fin, aspectos que requieren ser pensados ya no solamente desde las propuestas de alternativas pedagógicas sino en clave de las estrategias de comunicación / conexión / acompañamiento diferido/ que están operando y/o pueden operar a favor del reconocimiento, la legitimidad de las prácticas de comunicación de sujetos que ingresan hoy en la universidad. Pero... ¿Se conocen esas vías, estrategias, prácticas de comunicación?

La Universidad Nacional de Mar del Plata lleva a cabo desde 2014 un proceso de revisión de los sistemas de ingreso a las carreras desde la sanción del nuevo Estatuto -en 2013- que introduce el carácter irrestricto. Dicho proceso ha sido debatido en sus alcances y límites como política de ingreso al interior y exterior de cada una de las 9 Facultades, encontrándose recepción e iniciativas de implementación pero también algunas intransigencias. ¿Qué estamos caracterizando? ¿a quiénes? ¿a partir de qué estándares? ¿Con quiénes nos estamos vinculando?

A partir de que la educación superior en las últimas décadas vio crecer la demanda de ingreso de parte de jóvenes y adultos, existió una atención cada vez mayor de las Facultades de la UNMdP hacia los *ingresantes* que asisten a las propuestas de dispositivos, materiales, circuitos de ingreso, etc. los cuales fueron modificados y actualizados, perdiendo la condición de eliminación. Sin embargo hizo falta visibilizar además otro grupo de jóvenes y adultos, donde se observaba un preocupante nivel de abandono de los estudios: los *aspirantes*, es decir aquellas personas que manifiestan su intención de estudiar alguna de las carreras y completan la preinscripción online hasta entregar la documentación en papel solicitada: título secundario, DNI, foto 4X4 y apto físico y comienza a participar de las propuestas de Ingreso de la Facultad que corresponda. Estos aspirantes que abandonan no llegan siquiera, en algunos casos, a tomar contacto con la institución y/o no ingresan a la carrera elegida.

En este sentido un dispositivo institucional-comunicacional comenzó a probarse, en el que la Secretaría Académica y la Secretaria de Bienestar de la Comunidad Universitaria articularon esfuerzos en sus áreas de dependencia para la generación y fortalecimiento de condiciones institucionales que acompañen a los *aspirantes* a ingresar a la educación universitaria y colaboren a que las Facultades alcancen la meta del ingreso irrestricto, ya de las primeras acciones del aspirante dentro de la comunidad universitaria.

Es en este marco que se creó a principios de 2015 el *Programa para el Acceso a la educación universitaria* que nucleó a un conjunto de proyectos y estrategias institucionales-comunicacionales que permitieron continuar discutiendo y consolidando el mandato institucional de democratizar el derecho constitucional que posee todo ciudadano al acceso a la educación superior y factibles de continuarse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el primer año de las carreras y más.

La propuesta fue generar actividades a las que pudiese acceder el *aspirante* en diferentes espacios y prácticas de la Universidad, que lo convoquen más allá de la elección de una carrera, además de facilitar el acercamiento hacia prácticas juveniles que permiten repensar la cultura académica en nuevos códigos de referencia.

La meta del Programa fue colaborar a nivel central de la gestión de la universidad con el proceso de afiliación universitaria, en tanto pasaje entre la *condición de aspirante a la ingresante* y visibilizar como problema y desafío la paulatina disminución de la matrícula, el déficit de estrategias de vinculación y re-vinculación con utilización de TIC, distinguiéndose los

posibles factores intervinientes para generar líneas de trabajo comunes –interfacultades- que favorezcan la inclusión en la línea del ingreso irrestricto.

Para la organización e implementación del Proyecto se constituyeron cuatro equipos de trabajo, con referentes a cargo y una coordinación. Uno de ellos es el Proyecto al que nos referiremos: *Acompañamiento y orientación al aspirante*, a cargo de los docentes del Departamento de Orientación Vocacional e Información de Empleo (DOVIE) y Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD). A partir de él se organizaron diversas actividades orientadas al *aspirante*, involucrando diferentes áreas de la UNMDP: taller de técnicas de estudio, actividades artísticas, charlas de orientación vocacional, uso de la biblioteca, recorridos por el complejo universitario, etc. y se reformuló la estrategia tecnológica-comunicacional dirigida a los aspirantes, a través del diseño, apertura y puesta en funcionamiento de los siguientes medios de comunicación:

- Página web específica del programa: <http://www.mdp.edu.ar/academica/acceso/>
- Fan page de Facebook: <https://www.facebook.com/orientacionalaspirante/>
- Cuenta de correo electrónico Gmail: programa.acceso.unmdp@gmail.com
- Lista de correos de la UNMDP: programaacceso@lista.mdp.edu.ar
- Formularios de google drive: enlazados en la descripción de cada actividad publicada en la página web del Programa para la inscripción online de participante: https://docs.google.com/forms/d/1SNxjKV77G5SJ9BQpLitQ1J6_aE3hyGBM_GrXejUsC0/viewform

Los medios de organizaron según diferentes propósitos:

1) Finalidad INFORMATIVA: Se emplearon la Lista de correos de la UNMDP y la Página Web del Programa de Acompañamiento y Orientación al aspirante para informar actividades disponibles para aspirantes, incentivar la participación y difundir los medios de contacto (feed-back).

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP



Fig. 1: Página web del Proyecto: <http://www.mdp.edu.ar/academica/acceso/index.html>

2) Finalidad ADMINISTRATIVA: Las inscripciones a las actividades se realizaron a través de la página web del programa, mediante el empleo de formularios de Google diseñados para tal fin.

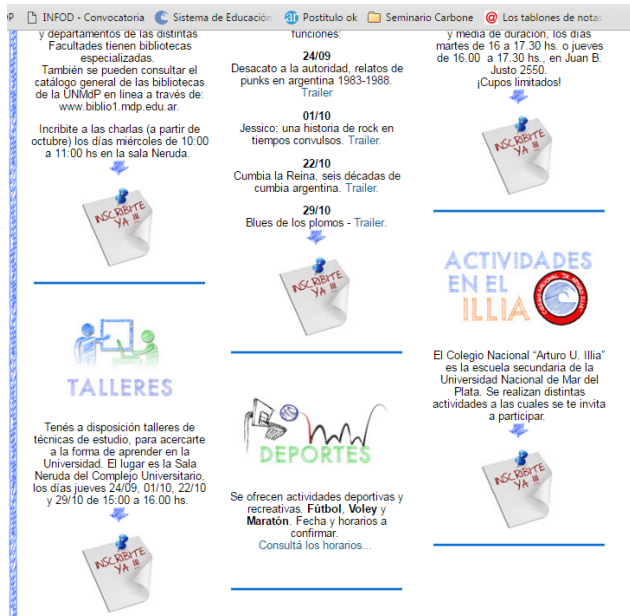


Fig. 2: Difusión de Actividades para Aspirantes con enlace para inscribirse: <http://www.mdp.edu.ar/academica/acceso/actividades.html>

Anotáte en un taller de estudio
*Obligatorio

Apellido *

Nombre *

DNI *

Email de contacto *

Repetir Email de contacto *

Edad *

Actividad a la que desea inscribirse *
Taller "Uso del tiempo"

Enviar

Fig. 3: Ejemplo de formulario google de inscripción a la Actividad “Taller de Estudio”:
https://docs.google.com/forms/d/1SNxjKV77G5SJ9BQpLtQ1J6_aE3hyGBM_GrXējuUsC0/viewform

3) Finalidad INTERACTIVA: Para la gestión consultas, dudas e inquietudes de los aspirantes se emplearon las plataformas de Facebook y Gmail.



Fig. 4: Página de Facebook del Proyecto: <https://www.facebook.com/orientacionalaspirante/>

ALGUNOS RESULTADOS:

CONSOLIDAR TRANSFORMACIONES Y SOSTENER DESAFÍOS

En general podemos afirmar que las estrategias de comunicación en la web ¹⁶⁶del “Programa de Acompañamiento y Orientación al Aspirante” (principalmente las que ingresaron a través del Facebook y del e-mail) intentaron atender acciones vinculadas a:

1) Comprender: Se intentó escuchar y empatizar con la problemática o dificultades planteadas por los aspirantes. La persona que consulta lo hace porque tiene alguna dificultad que no está sabiendo cómo encarar y por lo tanto requiere la ayuda de un tercero.

2) Gestionar: Se contribuyó a que los aspirantes accedieran a la información y a recursos disponibles en la web de la UNMDP, la gestión del tiempo (inscripciones, entrega de documentación, cursadas, etc) y de la ansiedad, temores e incertidumbre generadas por el ingreso al ámbito universitario.

3) Responder: Las consultas fueron atendidas en el lapso de 24 horas desde que ingresó al correo o facebook (excepto en el período de receso de verano). Responder SIEMPRE fue una consigna del equipo de trabajo.

Las prácticas docentes con uso de recursos de comunicación de la web que se describieron nos planean una demanda clara por fortalecer el funcionamiento de los medios de contacto virtuales del Programa con los aspirantes, brindando un acompañamiento sostenido a lo largo de los primeros tramos del recorrido en la Universidad y explorando otros medios o canales de comunicación con los aspirantes. Estrategias de comunicación/vinculación factibles de trasladarse a las prácticas de enseñanza en los primeros años de las carreras.

BIBLIOGRAFÍA

Banno, B.; Josserme, R.; Malvassi, S. y Meschini, P. (2015) “Programa de acceso a la educación universitaria de la UNMDP. Una propuesta de gestión institucional para el abordaje de la problemática de ingreso. Ponencia. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano de Ingreso Universitario. UNSE.

¹⁶⁶ El período de análisis abarca del 01/09/2015 hasta el 18/02/2016, es decir 171 días. El análisis y procesamiento es realizado por el Lic. Rodrigo Josserme.

Cadaveira, G.; Cañueto, G.; Garmendia, E.; Porta, L. y Senger, M. (2011) "Reinaugurar la relación pedagógica en tiempos de "net": condiciones de posibilidad para nuevos dispositivos". VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. "Teoría, formación e intervención en Pedagogía". UNLP.

Casco, M. (2007) "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. UNICEN.

Casco, M. (2009) "Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad". Revista Co-herencia Vol. 6, No 11. Medellín, Colombia.

Coulon, A. (1997). El oficio de estudiante. La entrada a la vida universitaria. Paris, Presses Universitaires de France.

Novelli, O.; Vasco, A. y Josserme, R. (2015) "Soy aspirante, soy ingresante... ¿Soy estudiante?" Ponencia. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano de Ingreso Universitario. UNSE.

Ferry, G. (1990) el trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Guanajuato, Paidós.

García-Vera, A. (2007) Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. EN: Revista de Educación, no. 343, mayo- agosto, pp. 589-600 [PDF] [On line] http://www.oei.es/tic/re343_24.pdf consultado el 10 de diciembre de 2011.

Rinaudo, M. C. (2010). Para aprender en la universidad. Córdoba: Encuentro. Grupo Editor.

Senger, M.; Vasco, A. y Novelli, O. Banno, B.; (2015): Un modelo de intervención institucional colectiva hacia el ingreso irrestricto en la UNMdP. Ponencia. V° Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Desafíos de la gestión en la universidad del siglo XXI. Mar del Plata, FCEyS – UNMdP.

Tendiendo puentes para enseñar ciencias en Secundaria

- ❖ **SILVIA STIPCICH** | sstipci@exa.unicen.edu.ar
- ❖ **ALEJANDRA DOMÍNGUEZ** | malejandradinguez@gmail.com
- ❖ **DAIANA GARCÍA** | daiana.e17@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

La centralidad del colectivo docente como protagonista de los cambios en la educación es indiscutida. A menudo, se demanda a las instituciones formadoras de docentes la preparación en nuevas formas de enseñar y de aprender que tomen en cuenta los cambios que acontecen en todos los órdenes de nuestra sociedad: científico-tecnológico; cultural, económico. Estas mismas exigencias se trasladan a los docentes en ejercicio de la profesión quienes para estar a la altura de los requerimientos, deben continuar su formación con miras a optimizar su práctica del día a día de clases y también en lo más general, procurando conformar proyectos de innovación metodológica y conceptual. En el mismo sentido Camargo Abello *et al*, (2004) sostienen que el docente es un actor fundamental en el proceso educativo. Mencionan que existen algunos rasgos comunes que la sociedad demanda sobre los profesionales docentes; entre otros, se destaca que el docente debe ser autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias de una sociedad en constante movimiento, por los avances de las disciplinas que constituyen su saber y por los procesos interactivos y de desarrollo de los actores comprometidos en la tarea educativa. Para que todo ello sea posible es necesaria una formación docente continua articulada directamente con el ejercicio de la práctica.

La continua dinámica social también afecta a las organizaciones educativas laborales de manera tal que los docentes formadores nos vemos en la necesidad de repensar modelos

de gestionamiento en pos de promover actualizaciones docentes auténticas. Es decir, elaborar propuestas que tomen en consideración el contexto laboral de los destinatarios.

Mayoritariamente los docentes del nivel secundario de la educación de nuestro país tienen una agenda de horas-clase cargada y distribuida, frecuentemente, en más de una institución educativa. Esto provoca la ya conocida consecuencia de no disponer de suficiente tiempo libre para actualizaciones. Aún en esas condiciones los docentes se perfeccionan, muchas veces, en tiempos de descanso (sábados, durante los recesos de vacaciones, etc.). Sin embargo, también es mencionada la dificultad con que se encuentran a la hora de adaptar el producto resultante de esos procesos de estudio y reflexión conjunta de manera que se vuelva aplicable en sus propias clases (Greca, El-Hani, 2015).

Nuestra mirada sobre ciertas problemáticas en relación con la actualización en la formación de los docentes en ejercicio es, en buena medida, una consecuencia de nuestro rol dictando Didáctica de Física y Prácticas de la Enseñanza dentro del Profesorado de Física (que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires UNCPBA), también desde nuestro desempeño como investigadoras en el campo de la Educación en Ciencias. En este sentido, identificamos docentes de Física y de Matemática formados en la especificidad de los contenidos disciplinares y en su didáctica, aunque carentes de estrategias para realizar articulaciones e integrarse a fin de abordar contenidos en conjunto. Asimismo, se evidencia una necesidad por responder a los cambios actuales de las poblaciones educativas fuertemente signados por los avances tecnológicos a partir de integrar las TICs a la propia disciplina que se imparte. Tomando como referencia estas consideraciones planeamos la creación de la Diplomatura Universitaria Superior Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria (de aquí en adelante, DEFES) aprobada por Resolución N° 5208 del Consejo Superior de la UNCPBA, con fecha 18/12/13.

EL PROGRAMA DEFES

En esta presentación estamos interesadas en comunicar el programa de la DEFES junto con la experiencia recogida (durante el primer año de su implementación) desde nuestro rol de creadores y docentes de la propuesta.

Como se ha destacado en la introducción uno de los disparadores que justifican la creación de esta Diplomatura es el reconocimiento de la dificultad que tienen los docentes para

trabajar contenidos de manera articulada, integrando los aportes de diferentes disciplinas desde su particular óptica de analizar un evento. En general se plantea una realidad compleja, que requiere en su estudio una visión holística. Las problemáticas sociales constituyen un blanco que requieren un abordaje diferente, donde sean estudiados teniendo en cuenta sus diferentes aristas (Mancini, Bacigalupe, Castelli y Petruzzi, 2009). En algún caso, esta dificultad suele ser consecuencia de la propia formación inicial de los profesores. Por ejemplo, en el ámbito de nuestra Facultad el Plan de estudio del Profesorado en Matemática carece de contenidos de Física. De manera similar, el de Física no incluye contenidos de Química. A su vez, no existen espacios donde se desarrollen contenidos integrados, por ejemplo de Física y Química, o que al menos inviten a reflexionar sobre los contenidos estructuradores de ambas disciplinas. Algunas de estas cuestiones son el resultado de políticas de reestructuración curricular cuyo principio rector fue el de reducir los tiempos de formación de los futuros docentes circunscribiéndola a los contenidos estrictamente específicos y dejando de lado las relaciones más básicas que la ligan a disciplinas afines. Si a esto, sumamos el advenimiento de las TICs con los requerimientos que conlleva el poder integrarlas a la disciplina (García *et. al*, 2014), reconocemos al menos dos razones para la conformación de esta Diplomatura. La sectorización del conocimiento en compartimientos estancos ha quedado obsoleta frente a una realidad compleja cuyo abordaje requiere de la sinergia de diferentes campos disciplinares. Perera Cumerma (2000) sostiene que si bien la búsqueda de interdisciplinariedad ha estado presente a lo largo de toda la historia de la ciencia con el objetivo de lograr la unidad del saber, hoy en día presenta una necesidad de la propia práctica. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el aumento de la complejidad de los objetos de investigación científica, la integración de la ciencia y la tecnología, la necesidad de resolver problemas más complejos, etc. De la misma manera, la enseñanza, en particular de las ciencias, no puede permanecer ajena a este hecho, por lo que se hace necesario una formación docente que brinde herramientas para llevar cabo este nuevo desafío.

El desarrollo creciente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación demanda que en el ámbito educativo se lleven a cabo transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores.

Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. El docente precisa, por lo tanto, orientación en el tipo de conocimiento necesario para pensar y actuar en estos contextos. Esta Diplomatura procura explorar y

profundizar con los cursantes las competencias necesarias para actuar y comprender en el marco de prácticas complejas como las de la enseñanza de las ciencias. Ello supone elaborar situaciones de aprendizaje que promuevan la construcción de significados y que se acerquen a los conocimientos científicamente consensuados. En términos de los cursantes será necesario no sólo el conocimiento del contenido de la materia a enseñar, sino también un conocimiento pedagógico del mismo. Este último representa un conjunto de “construcciones didácticas” acerca de distintas temáticas, conocimientos del contexto y de los recursos, y las concepciones sobre la manera de enseñar y aprender integrando miradas sobre un mismo tema.

Los destinatarios de la Diplomatura en Enseñanza de Física en la Educación Secundaria son quienes posean título de Profesor/Licenciado de Matemática, Física, Química, Biología, o en Informática.

El Diplomado será un profesional competente y con sólida formación para planificar y llevar adelante situaciones de aula sobre la enseñanza de la Física en vinculación con disciplinas afines. Para ello se requiere:

- Conocimientos didácticos sobre el contenido.
- Comprensión de las transformaciones de los contenidos disciplinares para ser enseñados.
- Comprensión del impacto de las TIC en la sociedad y en particular en el aula de secundaria.
- Reflexión sobre la práctica de la enseñanza y su implicancia en la formación ciudadana.

Atendiendo a que la población destinataria se compone, mayoritariamente, de docentes en ejercicio la modalidad de cursada es virtual. Para ello se emplea la plataforma moodle que está a disposición de la Facultad de Ciencias Exactas (<http://moodle.exa.unicen.edu.ar/>). Asimismo, una vez al mes se realizan encuentros presenciales opcionales los días sábados entre las 10 y las 15 hs.

La Diplomatura se desarrolla en 220 horas reloj distribuidas en cinco módulos:

1. Elementos de educación en Física I
2. Secuencias de enseñanza I
3. Elementos de educación en Física II

4. Secuencias de enseñanza II

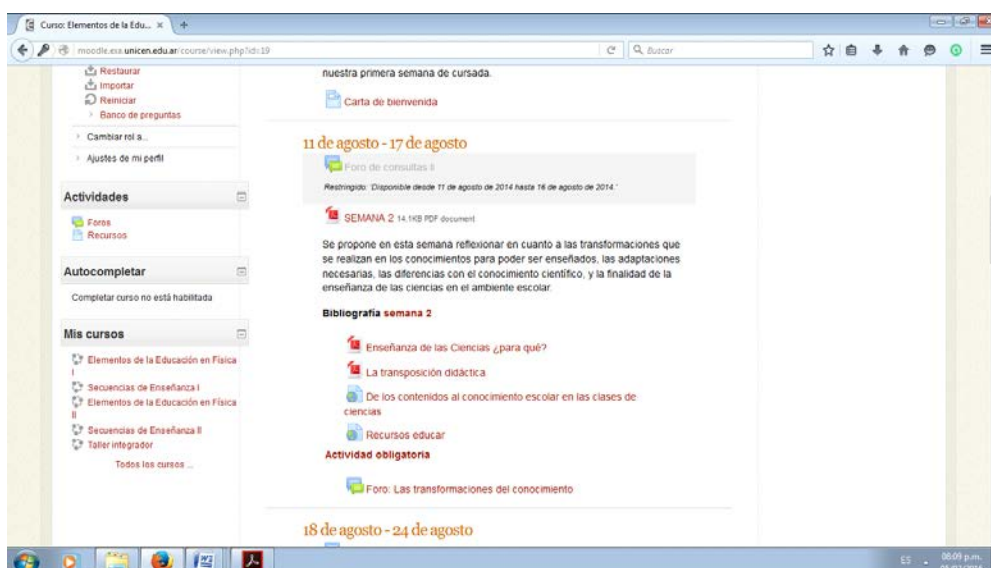
5. Taller integrador

Cada módulo de trabajo contiene materiales de lectura acompañados de actividades (preguntas y problemas) para ayudar a su comprensión. Los estudiantes tienen a su disposición Foros de presentación, de consultas y de intercambio. El foro de presentación se mantiene abierto durante la primera semana de iniciada la cursada. Por cada módulo de cursada se habilitan los foros de consulta y de intercambio. Los primeros atenderán dudas en relación con el desarrollo de las tareas propuestas. En los de intercambio, se propiciará la discusión entre pares y/o con los docentes-tutores a partir de una problemática que puede iniciar cualquiera de los actores participantes.

Cada módulo fue organizado en semanas de trabajo. En cada semana se especifican lecturas obligatorias, opcionales, actividades de intercambio y/o trabajos a entregar si fuera el caso. La dinámica de trabajo propone entrega obligatoria de producciones escritas y la necesaria participación en el foro de consultas al menos una vez a la semana mientras dure el cursado de cada módulo.

La evaluación del Trabajo final que resulte como cierre del Taller Integrador (Módulo 5) demanda la defensa oral del mismo vía skype o presencial según la disponibilidad del cursante.

La imagen que sigue muestra una captura de pantalla de la plataforma moodle con los componentes antes especificados para una semana de trabajo al interior de uno de los cinco módulos de cursada.



LA IMPLEMENTACIÓN: ALCANCES Y LIMITACIONES

La primera cohorte de DEFES se desarrolló entre agosto de 2014 y diciembre de 2015 alcanzando un total de 16 diplomados. Los docentes involucrados en la implementación de la propuesta fuimos tres profesoras.

En este apartado comentamos aquellos aspectos que nos han resultado relevantes como resultado de nuestro trabajo docente y de los aportes individuales de los estudiantes comunicados en una encuesta de opinión al finalizar la cursada.

El factor tiempo: Este aspecto ha sido incluido en primer término no de manera casual sino por la preponderancia que ha tenido a lo largo de esta primera cohorte de trabajo. Si bien, como dijimos antes, las profesoras a cargo somos concedoras de la realidad docente, el tiempo ha sido una variable que ha regulado permanentemente la dinámica de trabajo. Las actividades de entrega fueron propuestas para los días lunes de manera de contemplar que la mayor disponibilidad para la tarea estaría durante el fin de semana. Asimismo, fue necesario incentivar (con recordatorios y comentarios) para que pudieran darse discusiones de lecturas entre semana. Durante toda la cursada fuimos conscientes de que se trataba de una formación en paralelo al trabajo diario, gratuita, sin reconocimiento en cuanto a puntaje. Es decir, se trató de proporcionar espacios de desarrollo, estudio, acción conjunta y constante reflexión. Por otro lado, los profesores son conscientes de las limitaciones o de los cambios del contexto social y en particular el educativo, e intentan desafiar su formación buscando y desarrollando nuevas herramientas. Una muestra de la necesaria innovación y flexibilidad a la hora de viabilizar el curso fue la inclusión de la defensa de trabajo final en forma virtual. Originalmente, la Diplomatura se había promocionado con una única instancia presencial en cuanto a esta defensa de trabajo final. Vista las posibilidades de los cursantes (muchos de ellos del vecino país de Uruguay) reformulamos la propuesta adaptándola a la virtualidad completa.

El manejo de la plataforma: El trabajo en la plataforma fue costoso en términos del tiempo invertido por nosotras profesoras ofreciendo instancias de participación. Durante el primer y segundo módulo de trabajo creímos oportuno no generar instancias de trabajo grupal reduciendo este tipo de actividad solamente a la participación en los foros. Varios de los participantes se percibieron como poco proclives a comentar o debatir con los colegas; mayoritariamente la participación se limitaba a describir experiencias personales que en escasas ocasiones eran observadas por el resto.

El contenido de Física: Desde diferentes comunicaciones se explicitó que esta Diplomatura no constituía un curso de Física. Se concibió como un espacio de intercambio y discusión académica con miras a la integración curricular (donde una de las disciplinas era Física) para el abordaje de temas en la educación secundaria. Se estimó de importancia generar instancias donde grupos de docentes puedan discutir en cuanto a la profundidad, temporalidad, intensidad en el tratamiento de los contenidos a desarrollar (Lucarelli y Finkelstein, 2012). Sin embargo, apenas finalizado el primer módulo de trabajo y ante una encuesta de opinión acerca de la dinámica de trabajo, mayoritariamente los cursantes (profesores de Física o no) se manifestaron demandando contenido de Física. Así las cosas, incorporamos dos vídeos elaborados especialmente para esta Diplomatura abordando el contenido Interacciones y el contenido Ondas.

El trabajo entre pares: Decididas a promover un trabajo más colaborativo, a partir del tercer módulo propusimos trabajo entre pares, a veces de acuerdo a la empatía entre compañeros y otras veces impuesto por nosotras. Cada vez que fue posible el equipo se conformaba con al menos uno de los integrantes formado en Física. Las producciones resultaron notablemente más sólidas en cuanto a las fundamentaciones, el tipo de decisiones que se tomaban, los contenidos que se trabajaban, las actividades que se propusieron y la autoevaluación que realizaron.

Los cierres de semana y/o módulos: Un aspecto que estimamos apropiado destacar fue el de ofrecer un cierre por parte de nosotras una vez entregado y devuelto el trabajo de finalización de cada módulo. Esta instancia fue muy valorada por los cursantes en cuanto espacio de puesta en blanco sobre negro respecto a las intervenciones, los ejemplos, las propuestas de trabajo, etc. A modo de ejemplo se transcribe una actividad obligatoria y algunas de nuestras observaciones a partir de lo que los cursantes presentaron.

ACTIVIDAD OBLIGATORIA

Les proponemos que debatan en el foro de qué manera podrían intervenir en una actividad similar a *Actividad modélica* pero pensada para el *Sonido*. Para ello será necesario leer lo propuesto para *Sonido* en la pág. 30

Es decir, ¿cómo se imaginan colaborando con sus estudiantes para ayudarles en la construcción de conocimientos sobre sonido de acuerdo al recurso que hayan seleccionado (infografías, videos, páginas web)?

Para esto les pedimos que una vez iniciado el foro, continúen la cadena para que la participación de cada uno sea fácil de leer en relación con la participación que le precede. Es decir, que no abran nuevas discusiones.

EL FORO SE CERRARÁ EL DOMINGO 14 DE JUNIO A LAS 18 HORAS

Estas son algunas de nuestras reflexiones:

Acerca de los comentarios sobre la Actividad obligatoria:

Lo primero que interesa destacar en este “cierre” a la actividad obligatoria es reconocer que el intercambio logrado ha sido altamente satisfactorio. Consideramos que cada una de las participaciones son genuinas contribuciones para pensar “colaborativamente” en herramientas TIC para la enseñanza del tema sonido.

REVISANDO SUS APORTACIONES IDENTIFICAMOS ASPECTOS QUE TIENEN QUE VER CON:

- La posibilidad de integrar contenidos conceptuales de diferentes disciplinas a partir de una cierta TIC (vídeo del estadio de rock): *“realizar una actividad coordinada con la asignatura biología ya que toca temas que son propios de ambas asignaturas. Un trabajo con asignaturas que trabajen sobre leyes, Educación Social y Cívica, por ejemplo, y averiguar qué dice la normativa de nuestro país respecto a contaminación sonora”; “Este video está muy interesante porque nos permite introducir o repasar los temas de sonido, oscilaciones, ondas y sus conceptos asociados de período, frecuencia, intensidad y timbre. Además nos permite relacionar la física con sus consecuencias biológicas en el cuerpo humano, lo que nos permite aprovechar el material para trabajar sobre las aplicaciones tecnológicas y sus consecuencias sociales. También nos viene muy bien para analizar las relaciones ciencia y tecnología, en este caso podemos asociar la física con la arquitectura, con diversas aplicaciones de la amplificación del sonido”.*
- La carga cognitiva que soporta a partir de reconocer la cantidad de información que conlleva la herramienta en sí misma: *“Creo que por la gran variedad de información y el nivel de conceptualización de los términos sería ideal trabajarlo en un 5to año de secundaria”.*

El taller integrador: El taller integrador consistió en la puesta en la elaboración, implementación y evaluación de una secuencia de enseñanza de un determinado contenido curricular. En algunos casos los equipos de trabajo resultaron de pares de colegas donde uno

dictaba Física y el otro no. Algunos cursantes implementaron la propuesta en su propio curso de Física e incluso hubo un equipo de dos profesores de Matemática que implementaron propuestas en un curso de un colega de Física que no participaba de esta Diplomatura. La producción fue guiada por un tutor (alguna de las profesoras de la Diplomatura) y la defensa de la misma constituyó el cierre de esta especialización. Los docentes fueron capaces de describir los vaivenes para poder llevar adelante la propuesta realizando un análisis didáctico de esos momentos. Los resultados fueron aceptables alcanzando diferentes niveles de adecuación a lo esperado. Resultó particularmente notable el ensayo en el trabajo reflexivo sobre sus propias acciones a la hora de verse en la obligación de explicitar decisiones que, a menudo, se realizan de manera automática o espontánea. Esto permitió, en algunos casos, una toma de conciencia de la relevancia de las revisiones sobre la propia práctica desde los referentes teóricos discutidos a lo largo de toda la cursada.

RECALCULANDO... EN DIRECCIÓN HACIA LA SEGUNDA COHORTE

Haciéndonos eco de la reflexión sobre nuestra práctica asumimos necesario reconsiderar algunos aspectos con miras al desarrollo de la segunda cohorte de esta Diplomatura que se prevé a comienzos de abril del corriente año. Los aspectos que se observan son, en algún caso, producto de un trabajo de autoevaluación. En otro, constituyen observaciones que han manifestado los cursantes de la primera cohorte.

Además de los reclamos de los profesores sobre la incorporación de tópicos de Física, la evaluación de diferentes actividades de las propuestas a lo largo de los diferentes módulos de esta Diplomatura, nos ha revelado la necesidad de acompañar la cursada con una mayor cantidad de desarrollo disciplinar que ejemplifique (de ninguna manera pensado como "aquello que hay que hacer") una posible forma de puesta en clase de ciertos contenidos, con determinados recursos y para unos objetivos prefijados. Recuperamos en esta observación los comentarios de Greca y El-Hani (2015) acerca de la necesidad de acompañar al docente en el quehacer más rutinario, de la puesta en acción de aquello sobre lo que se capacita.

Otro aspecto a reconsiderar es la valoración del trabajo colaborativo. En este sentido asumimos que la tarea en equipo ha sido fructífera potenciando las individualidades y promoviendo el atreverse con otro a una mayor explicitación sobre las necesidades y ó dificultades que un dado tema promueve. Esto nos lleva a pensar en revisar las actividades propuestas de manera que puedan ser abordadas por pares de colegas.

Los cursantes han observado los tiempos de distribución del trabajo como aceptables a la vez que han valorado el acompañamiento para el desempeño en el manejo de la plataforma.

El advenimiento de una nueva camada de docentes nos generará nuevos desafíos. Nos disponemos a ellos con el convencimiento de que el trabajo reflexivo desde referenciales teóricos que nos ayuden a analizar la propia práctica es, entre otros, uno de los posibles modos de desterrar la falta de teorización sobre la cotidianeidad del quehacer en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Camargo Abello, M.; Calvo M.; Franco Arbelález, M.; Vergara Arboleda, M.; Londoño, S.; Zapata Jaramillo, F.; Garavito Prieto, C. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y Educadores.*

García, D.; Domínguez, M.A. y Stipcich, S. (2014). *El modelo Tpack como encuadre para enseñar electrostática con simulaciones. Revista Latin American Journal of Physics Education* 8 (1). Disponible en:

http://www.lajpe.org/march14/10_LAJPE_879_Daiana_Gracia.pdf Greca, I. El-Hani, Ch. (2015). *Docentes e investigadores en Comunidades virtuales de práctica para el Desarrollo profesional docente y la Mejoría de la enseñanza de las ciencias. Revista de Enseñanza de la Física* 27(1), 7-18

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención. Miño y Dávila: Buenos Aires.*

Mancini, V.; Bacigalupe, M.; Castelli, G. y Petruzzi, A.M. (2009) *La perspectiva interdisciplinaria en la enseñanza de las ciencias naturales para la formación docente, II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Actas, II (2): 189-194, La Plata.*

Perera Cumerma, L., (2000). *La formación interdisciplinaria de los profesores de ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física. (Tesis de posgrado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Facultad De Ciencias, Departamento de Física, La Habana.*

Inclusión educativa: prácticas del lenguaje digital

❖ **AILÉN STRANGES** | strangesailen@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

“Enseñar es crear condiciones, acercar contextos, integrar realidades, facilitar tareas y recursos para que las personas desarrollen su proceso de aprendizaje construyendo, modificando, ampliando y enriqueciendo sus conocimientos”. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las diversas esferas de la vida social provocó una ruptura definitiva en las barreras del tiempo y del espacio. Las instituciones educativas, en este marco, no podían estar exentas de estos cambios que proponen un nuevo paradigma en los métodos de enseñanza.

A partir de esto, la educación a distancia se constituyó en una realidad efectiva con internet como el medio indispensable para su desarrollo y crecimiento. Las aulas virtuales, los foros de debate, los chats, las videoconferencias son algunos de los recursos que ofrecen las plataformas online para la interacción entre los alumnos y los docentes. Si bien el vínculo que allí se genera dista del que surge en los espacios áulicos tradicionales, permite establecer otros parámetros en las relaciones y en los intercambios de contenidos que hacen a la formación académica.

Por otra parte, esta modalidad, que se afianzó gracias a los avances en materia de comunicaciones y a la necesidad de generar instancias de aprendizaje más flexibles y dinámicas, presenta nuevas formas de escritura y de lectura. “No es lo mismo un texto que un hipertexto; entornos reales que entornos virtuales. Estas nuevas formas de acceso y de operación sobre la información, de aprender y de interactuar con el conocimiento deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar estrategias formativas”.

En base a esto último, se hace necesario pensar la educación a distancia y sus espacios virtuales como un entorno donde la tecnología y los recursos pedagógicos estén al servicio de una educación interactiva y de construcción colectiva. Aquí, el rol del docente se transforma en el

de un tutor que acompaña el proceso educativo de sus estudiantes, sigue las trayectorias de cada uno y se convierte en mediador de los intercambios que realizan entre ellos.

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

La escritura está presente en todos lados, en todos los ámbitos y fundamentalmente en todas las Facultades que forman parte de las Universidades del mundo. En el caso de la comunicación, la práctica de la escritura es crucial para ejercer la profesión. Sin escritura, no hay comunicador posible.

Los estudiantes que llegan a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata tienen realidades diversas. No sólo económicas, sino políticas, sociales y culturales. Algunos vienen de escuelas públicas, otros de privadas; algunos hicieron carreras antes de estudiar comunicación y otros no; algunos tuvieron familia y después de muchos años pudieron cumplir el sueño de asistir a la Universidad. Por eso decimos que todos están atravesados por diferentes prácticas y cada uno necesita tiempos distintos. Pero si hay algo de lo que no hay duda es de que a escribir se aprende escribiendo.

El Taller de Comprensión y Producción de Textos I es una de las materias anuales del primer año donde los ingresantes comienzan a familiarizarse con la escritura. Allí se analiza la importancia de leer y escribir teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se está inmerso. Por eso, a partir de las necesidades propias de cada estudiante, en el Taller se evalúa en qué situación están respecto a la lectoescritura.

En base a eso, se considera la posibilidad de que asistan o no, a un Seminario-Taller de Prácticas del Lenguaje. Es extracurricular y se dicta desde el año 2007 de forma presencial. El objetivo principal es enseñarles a escribir sin importar qué, en qué formato o lenguaje. Simplemente a escribir. Después cada uno de ellos buscará y encontrará qué le gusta más o para qué tiene facilidad, pero lo principal son las herramientas para desenvolverse libremente por el camino de la escritura.

Prácticas del Lenguaje está pensada en el contexto de una cátedra que analiza la literatura y la realidad estableciendo una analogía entre textos, contextos y autores. Poder profundizar la lectura en estos tres niveles y entender que todo texto se comprende a partir de su relación con el contexto y el autor de la época, es entender la realidad. El ejercicio no es ingenuo, sin lectura en contexto no hay análisis posible. Y sin saber escribir, tampoco.

MÁS POSIBILIDADES: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE DIGITAL

Como no todos los alumnos que lo requieren pueden asistir a la clase del Taller extracurricular que se da sólo una vez por semana, se implementó a partir del año 2015 la posibilidad de realizar Prácticas del Lenguaje Digital. Este consiste en un grupo privado de Facebook donde se suben todas las semanas clases con actividades. Los alumnos las descargan, las resuelven y las adjuntan por mensaje privado.

Como este sistema tiene algunas falencias y se podría enriquecer el aprendizaje si se crea una página web más interactiva, a partir de este año se implementará un proceso colaborativo de enseñanza/aprendizaje. Esto implica la modificación de las prácticas pedagógicas, redefinir el uso de materiales didácticos, plantear estrategias de evaluación considerando las nuevas relaciones entre alumnos y profesores que genera el uso de espacios virtuales partiendo de la especificidad del proceso educativo (Vera Quintana, 2015: 35).

Resulta importante pensar lo digital como un nuevo desafío capaz de suplir las ausencias en el sistema presencial. Lo digital pensado en el contexto actual es una nueva forma de aprender y de facilitarle a los alumnos el acceso al conocimiento y al ejercicio de la escritura.

INCLUSIÓN: POLÍTICA EDUCATIVA

Tanto Prácticas presencial como digital forman parte de una política académica de la Facultad y de la cátedra en particular, de contener a los alumnos que ingresan y poder salvar las dificultades que traen de la escuela. La escritura es un proceso y como tal requiere de esfuerzo y dedicación.

Entonces, ¿por qué enseñar Prácticas del Lenguaje? ¿Por qué aprender Prácticas del Lenguaje? La lectura y la escritura son pensadas como una producción social de sentido para entender la realidad, que es justamente, con lo que el profesional de la comunicación trabaja. "Leer y escribir nos atraviesa en cada momento de nuestros días. Vivimos en una sociedad en la que a lo largo de todo el día, debemos leer y escribir. La lectura y la escritura, entonces, son prácticas sociales que cruzan las actividades que realizamos en nuestra cotidianeidad y asimismo, son una importante parte del tránsito en la cultura académica ya que son herramientas fundamentales para acceder, comprender, resignificar y apropiarse del conocimiento".

La escritura nos invita a explorar un mundo lleno de sensaciones, la escritura nos permite ser quienes somos. "Nunca concebí la escritura como la alegría del alma o el canto de la inspiración, en absoluto. Siempre escribir ha sido una necesidad, tan necesaria como la lectura, pero que ha estado siempre cargada de angustia, probablemente sea un masoquista, porque hay algo de masoquismo en la escritura, hay una urgencia".

Sin dudas, tanto enseñar como aprender a escribir es un desafío enorme. Cuando alguien aprende a escribir cuenta historias. Y, esas historias, son las huellas del paso por la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Educación a Distancia en la UNLP. Disponible en: <http://www.unlp.edu.ar/educacionadistancia>

Belinche, Marcelo (2009). Grandes periodistas, grandes escritores. La Plata. Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Belinche, Marcelo (2014). Leer y escribir, prácticas sociales continuas. La Plata. Anuario de Investigaciones. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51446/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Charla-Debate del CILE "Contrapunto: la lectura y la escritura desde el periodismo y la comunicación" (Panelistas: Marcelo Belinche - José María Ferrero - Martín Malharro) en el marco de la 3era Feria del Libro Universitario. Octubre de 2012.

Mitos y perspectivas en la educación a distancia. Disponible en: <http://www.portal.educ.ar>

Quintana, Mercedes Vera. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. El contexto virtual en la educación superior: una propuesta metodológica. Número 5. Disponible en: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No15/TEYET15-art04.pdf>

El encuentro con la lectura a través de las redes sociales

- ❖ **MARIELA VIÑAS** | marovinas@yahoo.com
- ❖ **CRISTIAN SECUL GIUSTI** | cristiansecul@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El empleo de los computadores y aplicaciones vinculadas a Internet ya no refieren únicamente a tareas especializadas, sino son parte de la vida cotidiana de los/las alumnos/as. En función de ello, los avances tecnológicos de los últimos años han provocado una transformación en los hábitos lectores. Así, el fomento de la lectura y la promoción misma del libro se ha reinventado postulando nuevas vivencias. La transmisión del conocimiento fue reconfigurándose a fin de destacar instancias dinámicas de encuentro lector. Si bien el evento comunicativo entre un lector y el libro de tapa dura o impreso persiste, es posible destacar cierto cambio de paradigma, destacando así el lugar preponderante que ocupan las redes sociales en un escenario de lectura puesto que proponen diferentes recorridos en la práctica.

La lectura está presente en nuestra vida diaria, y acompaña nuestro devenir en el mundo, al igual que nuestras elecciones de paseo, diversión y entretenimiento. Por esto mismo, a través de distintos medios como el cine, radio y la televisión la lectura se entiende como una necesidad humana que continúa interpelando a los sujetos y, asimismo, forja un vínculo distintivo con las nuevas generaciones.

La lectura es una de las herramientas fundamentales que tienen los/as estudiantes para progresar y conocer el mundo. El acto de leer resulta un derecho, pero también un placer y un modo de construir criterio y crítica. En este sentido, el hábito de la lectura encierra un universo cercano, sensible y certero que reconoce contextos, reconstruye prácticas y advierte lo que sucede a nuestro alrededor.

El encuentro con la lectura no solo se sostiene con la buena intención de leer, también se fomenta en virtud del lugar que ocupa en la cotidianidad los/as alumnos/as. Los avances tecnológicos de los últimos años han provocado una transformación en los hábitos lectores. De este modo, el fomento de la lectura y la promoción misma del libro se ha reinventado postulando nuevas vivencias. La transmisión del conocimiento fue reconfigurándose a fin de destacar instancias dinámicas de encuentro lector. Si bien el evento comunicativo entre un lector y el libro de tapa dura o impreso persiste, es posible destacar cierto cambio de paradigma, destacando así el lugar preponderante que ocupan las nuevas tecnologías en un escenario de lectura y escritura.

Si bien, esto último no deja de lado el debate sobre la firmeza del libro impreso versus el componente libro digital, debemos resaltar la importancia que ambos poseen y poner en cuestión la convivencia de ambos en diversos formatos. Actualmente, lo primordial es que se lea mucho más que antes, más allá del tipo de soporte en el cual se presente, no obstante, hay que reconocer que con el advenimiento de los llamados nativos digitales y los migrantes digitales debemos actualizar ciertos procesos y hábitos, y el de la lectura no puede quedar ajeno a ello.

EL HÁBITO DE LECTURA Y LAS REDES

No se debe perder de vista que los/as estudiantes hoy, han asimilado de manera menos compleja su vínculo con internet, la telefonía móvil y demás dispositivos, y los cambios en usos y apropiaciones de ellos. Eso repercute de forma directa en las prácticas de lectura y escritura: “Por consiguiente, eso los convierte en jóvenes que no sólo son de la lecto-escritura, sino que son jóvenes digitales que enfrentan la lecto-escritura con otras herramientas diferentes a las que usualmente, los docentes están acostumbrados” (Viñas, 2014: 62).

La red permite el acceso a mucha información; sin embargo, no quiere decir que esa información sea de calidad o que se pueda entender de manera simple. Esto implica que sea necesario un análisis más exhaustivo de eso que se lee y darle sentido desde los propios contextos. De esta manera, leer y escribir es mucho más difícil en la red y exige unos mecanismos más complejos que los del papel.

La Web 2.0 ha generado un alto grado de inter-conectividad entre los ciudadanos, compartiendo información, datos, archivos, gustos, afinidades a través de una amplia variedad de redes sociales como Facebook, Twitter, Google+, Linkedin y otros sitios de

redes sociales que son cada día más usadas (Manso Rodríguez, 2012: 1). Con diferentes programas y proyectos se pretende enlazar y extender el hábito de la lectura a la comunidad a través de las redes sociales y los medios digitales. El propósito que se persigue admite una conexión entre la sociedad y su actividad integradora en las experiencias de vida.

Las redes sociales han incidido en la cotidianidad de los/as estudiantes de tal forma, que hasta han trastocado la rutina o los soportes habituales de lectura. Esta transformación de la actividad de leer es una transmutación más, que día a día se realiza en los distintos hábitos que siempre ha poseído el hombre y que ahora se adaptan al mundo 2.0 o mejor dicho, que encuentran su símil virtual (Orozco, 2015). Continuando con lo dicho por Viñas, las redes sociales han "determinado" -con el cuidado del uso del término- una forma de comunicación estrechamente ligada al hábito de leer y escribir. De hecho, se comunican así en *Facebook* y *Twitter* adoptando formas de escritura que demandan también nuevas formas de leer (2014: 152).

En consecuencia, como docentes, debemos tenerlo en cuenta y enseñar a los alumnos/as a manejarse con precaución e inteligencia en este entorno: a saber buscar información, a leer críticamente y a evaluar la fiabilidad de los datos, a distinguir diferentes puntos de vista, a saber elegir los datos más confiables y, a contrastar las informaciones.

En función de ello, las herramientas culturales digitalizadas instalaron nuevas consideraciones y percepciones en directivos, alumnos/as y familias, puesto que comenzaron a pensarse como recursos centrales en el proceso de aprendizaje actual. La decisión política del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, tomada en torno a la puesta en marcha de un programa de inclusión digital como Conectar Igualdad se afianzó y permitió la edificación de un sistema educativo capaz de formar a sus estudiantes en la utilización comprensiva y analítica de las nuevas tecnologías.

El ingreso de las *netbooks* al aula permitió la incorporación de herramientas TIC para la gestión de los contenidos curriculares de las escuelas. El desarrollo de las producciones digitales aportó recursos novedosos en relación con el aprendizaje y la enseñanza. En este aspecto, el desempeño de los/as docentes resultó determinante y su capacidad de emplear las herramientas técnicas fue articulada como un factor protagónico en virtud del desarrollo proyectual del Conectar Igualdad. Por esto mismo, corresponde pensar de qué manera los/as docentes toman la funcionalidad de la tecnología, advirtiendo la utilidad que le aplican a sus prácticas y las instancias que se conjugan en la clave pedagógica.

Por consiguiente, las TIC profundizan la comunicación entre alumnos/as y profesores/as, favoreciendo el aprendizaje cooperativo al facilitar la organización de actividades áulicas y domiciliarias. Las TIC actúan como herramientas para la búsqueda de información y como instrumento docente para problematizar los contenidos de las clases y su correspondiente organización comprensiva. Por un lado, optimizan la actualización profesional de los/as profesores/as y, por otra parte, contribuyen a la práctica sistemática mediante ejercicios didácticos.

El empleo de los computadores y aplicaciones vinculadas a Internet ya no refieren únicamente atareas especializadas, sino son parte de la vida cotidiana. Los computadores y las redes de información están presentes en el ámbito de la producción, de la cultura, de las relaciones sociales, del entretenimiento, de la educación y la política, por ejemplo. A estas instancias, la red social es entendida como “una arquitectura expresada en el código informático, una comunidad con su propio *ethos* y escala de valores, o un lenguaje que puede ser aprendido y entendido críticamente” (Piscitelli, 2008: 12). Por consiguiente, es un lugar de trabajo y abordaje que permite alcanzar una construcción colectiva que puede determinar diálogos e interacciones generadores de experiencias diversas.

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escena comunicacional ha impactado en las formas de interacción de los/as alumnos/as. Los procesos de lectura y escritura comenzaron a materializarse en tramas virtuales, de características propias y subjetividades usuarias. Se entiende así que las redes sociales potencian la lectura porque facilitan el intercambio de opiniones, permiten el acceso a la intertextualidad, la interpretación de discursos, la proliferación de citas y la divulgación fragmentos de obras, anotaciones y/o comentarios de la cultura. Del mismo modo, profundizan la relación entre los autores y sus lectores.

En este entorno, las redes sociales se asocian con el acto de la lectura y con la práctica de la lectura por añadidura, en vínculo con el empleo de TICs. Esta trama permite también el surgimiento de una gran variedad de lectores que comentan y retransmiten el espacio de la lectura y la disquisición. En esos espacios se pueden encontrar comentarios, críticas y/o lista de los mejores libros destacados. A fin de cuentas, el propósito es claro y conciso: las recomendaciones cobran valor y las “clasificaciones sociales” se vuelven interesantes en pos del fomento constante del universo de lectura y escritura.

Así, por un lado, se cuenta con información para saber de qué trata un libro, sobre su autor y, por otro lado, se brinda la posibilidad de advertir el gusto de los demás lectores y así decidir por una lectura u otra. Esta última instancia, cabe aclarar admite el rompimiento de géneros en relación con los gustos y las disposiciones con las que cada lector determinara el tipo de lectura e historias que lo interpelen en su práctica.

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

En la actualidad, en las aulas existen, como mencionamos, “nuevas juventudes”. A partir del uso y la apropiación de las tecnologías de esas nuevas juventudes, y el desafío que ha implicado la puesta en marcha del Conectar Igualdad, los/as profesores/as deben asumir la responsabilidad de la divulgación lectora.

En algunos casos, los/as docentes desconocen la diversidad de recursos, asistentes y plataformas tecnológicas disponibles en sus áreas de especialidad y no logran hacerse el tiempo o el espacio para aprehenderlos.

De acuerdo con las coordenadas de lectura en red que se han trazado en este artículo, podemos señalar que las posibilidades de lectura se han multiplicado para los/as estudiantes. En función de ello, debemos aprovechar todas las instancias que se traman en el hábito y la divulgación a fin de promover las lecturas. Tenemos que asumir también que los soportes digitales introducen cambios que también abarcan los escenarios de la escritura y su aprendizaje y reconocimiento. Del mismo modo, la inclusión de la lectura en el mapa universitario permite un acercamiento a autores conocidos y otros que se encuentran en una situación marginal o por fuera de los carriles de la industria cultural.

Actualmente, el hábito de la lectura se encuentra en un desplazamiento constante que no ha postulado conclusiones, pero que ha señalado horizontes cambiantes entre el lector en papel y lector en pantalla, social, en la nube, el cual ha integrado las tecnologías y las utiliza en su práctica lectora. En este sentido, los modos de acceso a la información y al conocimiento se han transformado y modificado: Y esta nueva materialidad ha impuesto nuevas prácticas de lectura y de escritura: “Quizás, los alumnos no las problematicen y hasta las vivan de manera natural. Sin embargo, ellos están claramente atravesados por estos nuevos modos de acceder y utilizar la información y el conocimiento” (Viñas, 2014: 36).

El desplazamiento actual, digital y dinámico, ofrece actualizaciones en la trama lectora, que incluye un uso novedoso de las intertextualidades y un empleo destacado de aplicaciones que pueden estar relacionadas con el acceso a la información y el compartimiento de enlaces de aprendizaje en el aula. El hecho de dar cuenta de estos cambios involucra nuevos modos de interpretación de textos y contextos de lectura. A partir de ello, la consiguiente comprensión corresponde a una diagramación comunicativa que pretende advertir las formas de alfabetización que tendrán las nuevas generaciones en circunstancias cotidianas y tecnológicas.

BIBLIOGRAFÍA

Castillo, M. A. (2005). *Objetivo: fomentar la lectura. Delibros.*

Celaya, Javier. (2015). *Innovación en el fomento de la lectura. Recuperado de <http://www.dosdoce.com/2008/03/30/innovacion-en-el-fomento-de-la-lectura/>*

Educar y enseñar a través de las redes sociales. (2013). Recuperado de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2013/10/18/1057275/educar-ensenar-traves-redes-sociales.html>

El fomento de la lectura se amplía al mundo digital. (2014) Recuperado de <http://cds.fundaciongsr.com/380/El-fomento-de-la-lectura-se-amplia-al-mundo-digital>

Fernández Morales, I. (2010). *Escuchar para leer. El fomento de la lectura a través del podcasting. Recuperado de http://biblioteca.cchs.csic.es/audio/cap_podcasting_animacion_lectura.pdf*

Gilardoní, C. (2013) *Los universitarios y la lectura. Infotecarios. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/los-universitarios-y-la-lectura/>*

Leamos más. Donde hablamos de Lectura y Educación. (2015). Recuperado de <http://www.leamosmas.com/tag/fomento-lector-jovenes/page/3/>

Orozco, M. G. (2015). *Lectura en la nube como red social literaria (2014). Recuperado de http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/cultura/lectura-nube-red-social-literaria_99047.html*

Manso Rodríguez, R. A. (2012). *Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. En El profesional de la información, 21 (4), 401-405. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17310/1/401-405.pdf>*

Manso Rodríguez, R. A. (2015). *¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v27n1/0103-3786-tinf-27-01-00009.pdf>

Merlo Vega, J. A. (2006). *Bibliotecas, educación y lectura: el encuentro esperado*. En *Jornadas Bibliotecas y educación: una relación a debate*. Madrid: Biblioteca Nacional. Recuperado de <http://www.sedic.es>

Piscitelli, A. (2008). *El proyecto Facebook*. Recuperado de: <http://www.proyectofacebook.com.ar/> - Ver además: <http://www.magisterio.com.co/articulo/lectura-y-escritura-de-narrativas-en-la-red-social-facebook#sthash.Kpo0gUsT.dpuf>

Rovira Collado, J. *Lectura social y LIJ 2.0 en la universidad. Aplicaciones y redes sociales de lectura*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410785.pdf>

Sánchez Lozano, C. (2006). *El montaje de un programa de promoción de la lectura en la universidad*. Educación y Biblioteca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119271/1/EB18_N154_P42-50.pdf

Viñas, Rossana (2014). *Tesis doctoral "Ser joven, leer y escribir en la universidad"*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Experiencias sobre la integración entre teoría y práctica en la enseñanza del control automático

❖ **AUGUSTO ZUMARRAGA** | uku@ing.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

CONTEXTO

Las experiencias aquí presentadas se desarrollaron principalmente en el contexto del dictado de la asignatura *Control y Guiado*, de la carrera de Ingeniería Aeronáutica.

A modo de contexto debemos mencionar que esta asignatura se ubica en el último cuatrimestre de la carrera. El cuerpo docente se compone de un profesor y un auxiliar, con una matrícula de entre 10 y 20 alumnos. La materia se dicta en ambos cuatrimestres, con dos clases semanales de 2.5hs cada una sin separación entre teoría y práctica, los días martes y viernes por la mañana.

Intentaremos primero brindar al lector un panorama de la naturaleza de los contenidos involucrados en esta materia, y luego la perspectiva pedagógica desde la cual se plantean las estrategias didácticas aquí presentadas. Con esta base pasaremos luego a la esencia de esta presentación.

INTRODUCCIÓN

El *Control Automático* es una rama de la ingeniería basada en una fuerte estructura matemática propia del análisis de la *Dinámica de Sistemas*. Podemos caracterizar al Control Automático como aquella disciplina que se enfoca en el diseño de *realimentaciones artificiales para lograr sistemas dinámicos con comportamientos deseables*.

A modo de síntesis digamos que un *sistema de control automático* (el objeto de estudio de esta disciplina) es un *piloto artificial*, aunque lo que este “piloto” deba conducir pueda tratarse de algo muy simple como la temperatura del agua de una pava eléctrica doméstica a

algo tan complejo como una nave espacial o la evolución de la economía de un País por ejemplo.

Probablemente llame la atención del lector el hecho de que la *Teoría de Control* pretenda analizar cosas tan disímiles bajo un mismo paradigma. Resulta oportuno entonces hacer notar que esto es posible mediante un proceso de abstracción y modelado matemático.

El desarrollo de un sistema de control puede pensarse en tres etapas: análisis, síntesis y verificación.

El proceso de *análisis* puede descomponerse en las siguientes actividades:

- Modelado *conceptual* del proceso dinámico sobre el cual se va a intervenir.
- Modelado *matemático* del proceso
- Definición de *especificaciones de diseño*

Cuando hablamos de “proceso dinámico” nos referimos a la evolución en el tiempo de un conjunto de variables relacionadas con el estado de un sistema (posición y velocidad de una aeronave, variables termodinámicas en una columna de destilación, población de diferentes especies que coexisten en un determinado ecosistema, variables propias de un área de la economía, etc.).

Al utilizar la idea de “modelo conceptual” nos referimos a construir una “imagen” simplificada de este proceso, lo cual suele volcarse en alguna clase de esquema (un circuito electrónico, un dibujo como los que suelen usarse en la enseñanza de la física, etc.). De hecho realizamos este proceso involuntariamente a nivel mental de forma continua al pensar en el mundo que nos rodea, pero en ingeniería necesitamos plantearlo de forma consciente y rigurosa.

Ese modelo conceptual se traduce en un conjunto de relaciones matemáticas que lo describen, a lo cual denominamos “modelo matemático”.

Finalmente designamos como “especificaciones de diseño” al resultado que surge del estudio de requerimientos que motivan el diseño, tanto a nivel conceptual como cuantitativo.

El proceso de *síntesis* es generalmente un trabajo de análisis matemático (frecuentemente apoyado por el cálculo numérico), aunque en muchos casos puede realizarse de forma empírica. Sin embargo esto dista de ser una tarea mecánica. Aunque este proceso se formalice dentro de un paradigma matemático, son los aspectos conceptuales los que dominan esta tarea.

Del proceso de análisis se obtiene una versión simplificada de la realidad que, en caso de realizarse correctamente, retiene los fenómenos principales que definen la forma en la cual esa realidad evoluciona en el tiempo.

El proceso de síntesis se basa en estos resultados, y aunque pueda llevarse a cabo de forma "exacta" desde un punto de vista matemático, generará un resultado que no se ajustará de forma "exacta" a la realidad porque se realiza sobre un "modelo" que por definición es inexacto. Es por lo tanto necesario confrontar los resultados del proceso de síntesis con dicha realidad, cuestión a la que englobamos en el proceso de *verificación o validación*.

OBJETIVOS

Se pretende lograr que los alumnos sean capaces de enfrentarse a una problemática relacionada con cualquiera de los procesos antes mencionados, o con su conjunto.

De nada sirve un paquete de procedimientos memorizados porque, a pesar de que se cuenta con un conjunto muy rico de herramientas de análisis y síntesis, no existen recetas universales para resolver un problema general de control automático.

Por lo tanto pretendemos orientar al alumno hacia el desarrollo de aprendizajes significativos en análisis de procesos dinámicos y síntesis de sistemas de control.

Las cuestiones a desarrollar podrían ser condensadas en cuatro puntos:

- Entender como describir la realidad mediante un modelo matemático, y a partir de este modelo *caracterizar* dicha realidad
- Entender como traducir las necesidades que motivan el desarrollo de un sistema de control a objetivos de diseño concretos para conducir el proceso de síntesis
- Comprender las herramientas matemáticas que permiten realizar el proceso de síntesis del sistema de control

- Entender que el objetivo de un trabajo de ingeniería es alterar la realidad de alguna forma, por lo cual los resultados del diseño deben ser confrontados con esta última.

No podemos soslayar el hecho de que en todo esto no tratamos solo con contenidos académicos sino también actitudinales y procedimentales, aunque en nuestro ámbito académico sea infrecuente realizar un reconocimiento explícito de estas cuestiones. La necesidad de trabajar sobre estos contenidos se manifiesta en el planteo de todos los trabajos de aplicación, pero mucho más fuertemente en el desarrollo del trabajo integrador que se comenta más adelante.

Estas cuestiones también se manifiestan también en el desarrollo de los contenidos académicos propiamente dicho, cuando estos son puestos en contextos realistas.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Partiendo de una concepción constructivista del aprendizaje nos inclinamos como ideal al modelo de clase tipo "taller", centrando el eje de la misma en el alumno.

Entendemos que la contracara sería la clase "expositiva", que consideramos muy ineficiente en relación a la construcción de aprendizajes significativos. Paradójicamente no logramos evadir esta modalidad y de hecho esta suele convertirse en dominante, lo cual adjudicamos a nuestra propia impericia para imaginar enfoques alternativos a los tradicionales.

Aun así intentamos promover el involucramiento del alumno en la clase, buscando al menos intentar un esquema híbrido en el cual se trata de plantear una actividad de tipo taller, pero sabiendo de antemano que esta terminará siendo fuertemente conducida por el docente.

Las estrategias se basan en dos elementos:

- Lograr que el alumno aborde los contenidos antes de la clase, mediante la lectura, y así facilitar su participación en la clase
- Involucrar al alumno en el desarrollo de la clase, tratando de avanzar sobre los contenidos a partir del planteo de problemas abiertos que le resulten "significativos"

Sobre lo primero, buscamos promover la lectura previa cambiando el esquema tradicional de aprobación de cursada a uno basado en cuestionarios previos a la clase realizados a través de la plataforma *Moodle*. Se trata de un conjunto de 6 preguntas de tipo

verdadero/falso, concebidas más para verificar que el alumno haya leído el material de lectura propuesto para la clase que para verificar la comprensión de los contenidos. El alumno elige cuando realizar el cuestionario hacia la tarde/noche del día anterior a la clase dentro de una cierta banda horaria, con tiempo acotado y un solo intento.

En general en la clase previa se realiza una introducción a la temática, para facilitar la lectura.

Respecto del segundo punto, durante la clase se busca presentar los contenidos a partir de objetivos concretos vinculados con lo visto durante el curso hasta ese momento. De ser posible, estos objetivos se plantean a partir de necesidades concretas frecuentemente encontradas en situaciones reales (o al menos “realistas”).

El realismo que mencionamos debe ser perceptible para el alumno si pretendemos lograr algún efecto. Recordemos que tratamos de presentar contenidos de carácter abstracto y con formulaciones matemáticas pesadas, lo cual plantea como desafío el de diluir esa abstracción sin perder en el intento la “universalidad” del concepto que está asociada a dicha naturaleza abstracta.

Para conducir estas presentaciones elaboramos lo que hemos dado en denominar “laboratorios virtuales” para estos escenarios realistas. Estas simulaciones se basan en modelos numéricos lo más completos posibles, usando en general animaciones basadas en archivos VRML para su visualización.

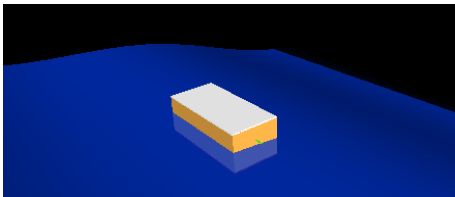
Aunque no es original la idea de usar simulaciones como estrategia didáctica, lo que queremos destacar acá es que se realiza el mayor esfuerzo en darle realismo a esta práctica. De hecho, si fuera materialmente posible la actividad debería ser directamente experimental.

Muchos docentes recurren a simulaciones para aclarar conceptos, y es frecuente que dichas simulaciones se realicen a partir de modelos matemáticos. Normalmente estas simulaciones son muy útiles para comprender los mecanismos propios de una abstracción, pero no aportan mucho respecto de la relación entre dicha abstracción y la realidad.

Además de desconectar al alumno de la realidad, en esta clase de simulaciones se excluye de la discusión el proceso de modelado conceptual y matemático que el ingeniero debe realizar para atacar un problema real, siendo este proceso para nosotros una parte crítica del aprendizaje que queremos lograr.

Aunque en nuestros laboratorios virtuales usamos modelos numéricos, buscamos darle el mayor realismo usando modelos matemáticos con la menor simplificación posible y tratando de incluir condiciones de contorno detalladas. Tratamos además de interactuar con la simulación de formas creíbles, emulando los sensores y actuadores reales.

Durante las primeras clases recurrimos a casos más relacionados con las vivencias comunes de las personas, usando simulaciones instrumentalmente menos complejas.



Uno de los primeros ejemplos que presentamos es el de un cuerpo flotante sobre el cual podemos ajustar la altura de su centro de gravedad, y simular olas con diferentes características.

Este ejemplo se usa especialmente para hablar de la *linealización* de modelos matemáticos, cuestión básica no solo para la teoría de control clásica sino también para la mayor parte de la ingeniería. Con este ejemplo se estudia la validez y limitaciones asociadas al uso de modelos matemáticos *lineales*, y también se muestra como la matemática es capaz de superar a la intuición a la hora de hacer predicciones.

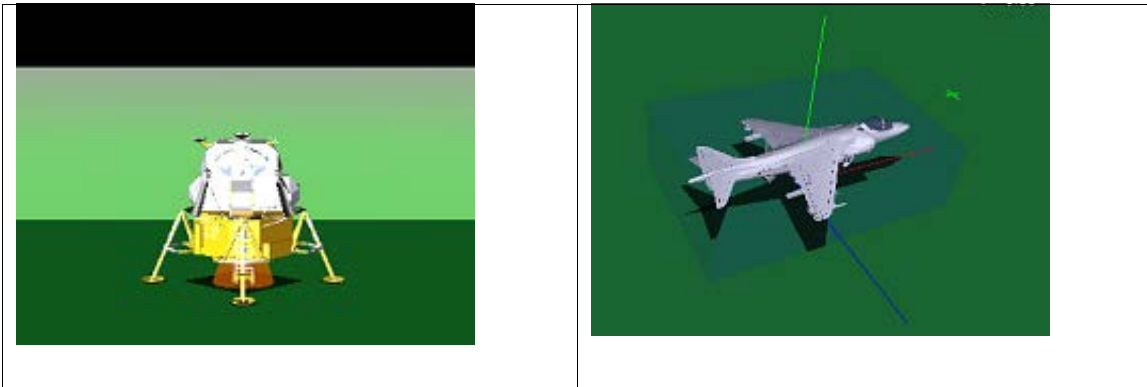


Otro ejemplo de la vida corriente se presenta al estudiar el movimiento de un vehículo en función de las características de su sistema de suspensión.

Este ejemplo le brinda al alumno la posibilidad de corroborar la validez del modelo clásico de segundo orden visto en materias previas; al tiempo que se pone en evidencia que algunos modelos matemáticos, a pesar de su simplicidad, resultan sumamente efectivos para describir aspectos centrales de la realidad.

También usamos como ejemplos el caso de un termotanque eléctrico con control de temperatura, o el de un tanque de agua con control de nivel.

A medida que avanzamos en el curso, teniendo en cuenta la naturaleza de nuestra carrera, orientamos los ejemplos al campo aeroespacial. Existen muchos problemas concretos accesibles para ser modelados numéricamente, y por sobre todo, que pueden ser fácilmente interpretados por el alumno. Reproducimos el alunizaje de la misión Apollo o el vuelo estacionario de una aeronave de despegue vertical.



Mediante las consignas de trabajo en clase se estimula fuertemente al alumno a pensar como atacar ciertos problemas de control automático, desde el proceso básico de definición de requerimientos hasta la concepción de experimentos e instrumentación, tanto para validar los modelos matemáticos como para confrontar los resultados del diseño.

Este tipo de situaciones resulta favorable además para incorporar ideas relacionadas con algunas soluciones tecnológicas para la implementación de un sistema de control (sensores, actuadores, compensadores, etc.).

Trabajos Prácticos y Trabajo Integrador

Las actividades en clase se complementan con el planteo de trabajos prácticos de carácter abierto para la aprobación de la cursada, y un trabajo integrador para promocionar la materia. Partimos del supuesto de que el trabajo en clase no permite por si mismo completar el proceso de aprendizaje de los contenidos; y que necesariamente serán estas actividades extra-áulicas las que brinden chances de concretarlo.

Aunque se trate de planteos abiertos, los trabajos prácticos se enfocan a aspectos puntuales de los contenidos que se van desarrollando en la asignatura, y en general no involucran el uso de los laboratorios virtuales. En contraste a esto, para el trabajo integrador se pide

validar el desarrollo con el laboratorio virtual correspondiente; es decir, incluir en el proceso el trabajo “experimental” de forma simulada. Buscamos así que en este esfuerzo el alumno construya una respuesta “efectiva” para un determinado problema, y no la mera aplicación de recetas de cálculo.

Para el Trabajo Integrador se plantea como tarea el diseño de un sistema de control de vuelo para una aeronave, brindando solo datos relacionados con la respuesta aerodinámica y parámetros inerciales de la aeronave, y poniendo a disposición el laboratorio virtual correspondiente.

El desarrollo de un trabajo de este tipo implica no solo el abordaje de los contenidos académicos, sino también la necesidad de gestionar el proyecto y resolver las situaciones de crisis (tecnológica) que inevitablemente se harán presentes.

Particularmente es necesario manejar la tensión que se genera entre la ansiedad por realizar avances y la incertidumbre propia de los primeros pasos del desarrollo. Posteriormente el alumno necesita manejar los sucesivos fracasos que surgen normalmente durante todo proceso de desarrollo, planteando estrategias de diagnóstico y solución.

Finalmente el alumno debe plantearse la cuestión de dar una solución realista. En su informe debe justificar en base a argumentos técnicos creíbles la viabilidad concreta de su trabajo a modo de ante-proyecto.

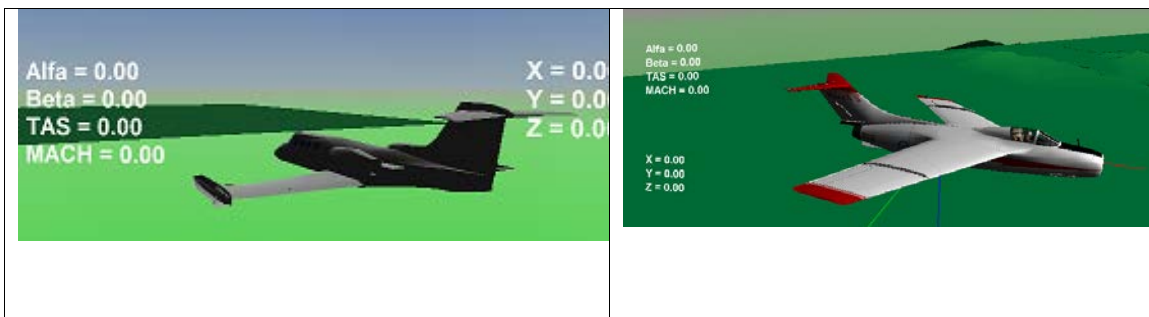
La labor docente se produce en los momentos de consulta. Tratamos de aportar al alumno una visión desde la *Ingeniería de Sistemas* de la industria aeroespacial para afrontar estos desafíos. En particular estimulamos al alumno para adoptar un proceso de desarrollo iterativo y una filosofía de *diseño orientado a requerimientos*. A su vez planteamos la necesidad de utilizar el concepto de *prueba unitaria*, especialmente en la resolución de problemas.

El alumno se ve en la necesidad de:

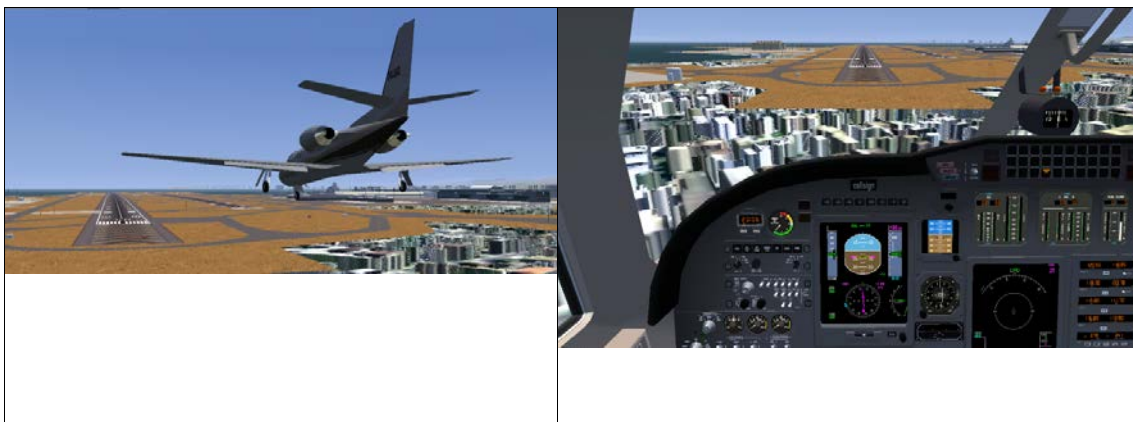
- Reconocer los requerimientos de la misión que se plantea, y definir a partir de ello especificaciones de diseño razonables
- Formular un modelo conceptual y una arquitectura de control para atacar el problema

- Elaborar el modelo matemático necesario para los procesos de síntesis, y validar dichos modelos de forma pseudo-experimental; esto es, definir ensayos de vuelo que luego son ejecutados mediante el laboratorio virtual
- Realizar los procesos de síntesis de los componentes del sistema de control, y construir simulaciones simplificadas para verificar sus resultados
- Pasar nuevamente al proceso pseudo-experimental, para validar el diseño

En la simulación se utiliza un modelo numérico que incluye de forma detallada el comportamiento aerodinámico en distintas condiciones de actitud y velocidad, variaciones de los parámetros atmosféricos con la altura, perturbaciones debidas al viento y turbulencia, ruidos de medición en los sensores, etc.



Recientemente hemos logrado construir las visualizaciones correspondientes mediante un simulador de vuelo de código abierto (*FlightGear*). Con esto buscamos acercar al alumno a la experiencia que tendría en caso de realizar las pruebas de validación de su diseño con una aeronave real.



CONCLUSIONES


Nuestra Facultad estableció desde hace muchos años la integración entre teoría y práctica como Norte para la planificación didáctica. Por otro lado en la actualidad queda claro que el aprendizaje requerido por un ingeniero es aquel que denominamos “significativo”.

Intentamos resolver estas cuestiones presentando los contenidos desde la realidad, en lugar de hacerlo desde la teoría.

Dado que las limitaciones materiales en general no nos permiten llevar la realidad al aula, recurrimos a la simulación numérica como sustituto. Pero entendemos que la simulación debe “parecerse” a la realidad, en lugar de limitarse a mostrar resultados numéricos de un modelo matemático.

Para una materia como Control y Guiado es factible introducir realismo suficiente en estas simulaciones como para presentar problemas abiertos concretos, estimulando al alumno no solo a comprender conceptos teóricos sino también a trabajar sobre los procesos de modelado; y entender la utilidad y limitaciones de los enfoques teóricos. En otras palabras, este es un camino que nos permite *integrar la teoría con la práctica*, y a su vez trabajar no solo con los contenidos académicos sino también con aquellos de carácter actitudinal y procedimental.

EJE 4



“Prácticas socio-comunitarias en la formación y compromiso social de la Universidad”.

PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN DIFERENTES ÁMBITOS

La universidad viene al hospital

- ❖ **NOEMI CASANA** | noemicasana@gmail.com
- ❖ **ESTELA SIMONETTI** | esteconsi@hotmail.com
- ❖ **MARÍA GUADALUPE SISU** | sguada@hotmail.com
- ❖ **MARÍA ALICIA MARINI** | maritamarini@hotmail.com

Facultad de Ciencias Medicas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

La Cátedra de Pediatría "B" con sede en el Hospital Zonal Especializado "Dr. Noel H. Sbarra" desarrolla un programa que abarca la enseñanza de la pediatría, fortaleciendo el compromiso con la prevención y promoción de la salud del niño en su "Desarrollo Integral" que incluye desarrollo, crecimiento y ambiente, la interacción del ser humano con ese ambiente, y dentro del ambiente la relación con otros y con la cultura circundante.

El desarrollo integral, ofrece una mirada holística involucra a la familia inmediata del niño en crecimiento, escuela, red social de la familia, instituciones vecinas (clubes, gimnasios, educaciones paralelas, iglesias) y la cultura generacional y geográfica.

A partir del año 2006 se implementa la actividad de intercambio de saberes entre la comunidad que asiste a los Consultorios Externos del Hospital, mientras aguardan ser atendidos y los alumnos que cursan Pediatría coordinados por Docentes en forma interdisciplinaria, cristalizando una estrecha relación entre salud, educación y comunidad.

El objetivo está centrado en:

- Brindar instrumentos a los futuros profesionales para transmitir saberes a padres y niñ@s que son portadores de sus propias creencias, mitos y tratamientos populares sobre la salud.
- Interactuar con los alumnos de la Cátedra de Pediatría «B» y la comunidad que se asiste en el Hospital sobre temas relacionados a la salud infantil, para enriquecimiento mutuo.

Ampliar la formación académica pedagógica de los alumnos desde un enfoque intercultural e inclusivo, en temas relacionados a la diversidad de infancias, de familias, de padres.

Esta actividad de reflexión conjunta de educación popular no formal, se realiza implementando formas diversas de comunicación.

Consideramos que una buena comunicación requiere:

- Sencillez en el discurso.
- Empleo mínimo de palabras.
- Hablar en forma concisa y lógica.
- Fuerza expresiva.
- Apoyo didáctico.

Y sus componentes:

- Verbales: Lenguaje, Vocabulario, Gramática, Jerga
- No verbales: Postura, Mirada, Sonrisa, Distancia, Aspecto, Expresiones.
- Para verbales.: Tono, Volumen, Velocidad, Ritmo, Pausas, Suspiros

Es relevante el diseño de estrategias para el desarrollo de las interacciones ya que actúan como mediadores entre el conocimiento y como se desea enseñar.

Es un acto creativo a través de las cuales los alumnos son capaces de comunicar, enriquecer, recrear, reforzar, intercambiar, conocimientos sobre la salud infantil.

Recomendamos incluir actividades “artísticas” (música, escenificación etc.) en el proceso de aprendizaje ya que permite conocer, asimilar mejor el tema y motivan la participación logrando una mejor comprensión e identificación.

OBJETIVO DEL TRABAJO

Informar el grado de aceptación de los alumnos de la cátedra sobre la actividad “Compartiendo saberes”.

MATERIAL Y MÉTODOS

Alumnos que cursaron durante los años 2007 - 2014.

Al finalizar la cursada, contestaron una encuesta de opinión, no obligatoria y anónima.

1.- Conocer el grado de satisfacción sobre la actividad “Compartiendo saberes”.

1.1.- Calidad de los talleres, (técnicas lúdicas, formas de comunicación, propuesta metodológica, elaboración de afiches, cartillas, folletos, títeres, cuentos, juegos, etc.)

1.2. Temas designados a cada grupo.

RESULTADOS

1.- Grado de satisfacción: el 44% de los alumnos contestaron excelente; el 46% bueno y el 10% irrelevante.

1.1.- los talleres: el 38% de los alumnos contestaron muy bueno; 53% bueno y el 9 % regular.

1.2 En relación a los temas 80% muy satisfechos y 18 % bueno.

Temas sugeridos:

- Accidentes en la infancia. (Mordedura de perros)
- La importancia de la lectura (cuentos)
- El niño y los medios de comunicación (uso de celulares y redes sociales)

- Prevención de infecciones respiratorias (bronquiolitis, como evitarla).
- El niño con sobrepeso.
- Alimentación del niño en edad escolar.
- Lavado de manos, para prevenir las infecciones respiratorias.
- Cuantas horas debe dormir un niño
- ¿Uso del chupete?
- Cuidado de la salud bucal en niñ@s
- ¿El Humo, puede causar muerte súbita en los niños? - Quemaduras en el hogar
- Lactancia Materna en el recién nacido.
- Virus Zica y Lactancia Materna
- Usos de repelentes en nin@s para prevenir el virus del dengue, el zika.
- Prevención virus del dengue, el zika y la fiebre chikungunya

CONCLUSIONES

Las opiniones relevadas son indicadores válidos de aceptación y viabilidad del poder compartir saberes, entre la Universidad (alumnos) y el Hospital (familias) así como el trabajo en conjunto entre docentes y alumnos, las estrategias y diseños didácticos, las búsquedas bibliográficas, la adecuación del contenido y lenguaje, la exposición participativa en la sala de espera, el poder escuchar e interactuar, descubrir mitos, creencias y saberes populares. Esta actividad significó un enriquecimiento mutuo, ampliando la formación de los alumnos desde un enfoque de "Desarrollo Integral".

Pilates en el partenón

- ❖ **SOLEDAD COLELLA** | soledadcolella@hotmail.com
- ❖ **MARCELA OCHOTECO** | marcelaochoteco@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Nuestro Proyecto de Extensión fue “Pilates en el Partenón” gratis y abierto a la comunidad, comenzamos en enero de 2014, la continuidad y la convocatoria son el respaldo de cada encuentro que avala este trabajo. Presentamos al Director de Deportes de la Universidad Nacional de La Plata, de ese tiempo un proyecto con la idea de enseñar Pilates en colchoneta sobre la intención de actuar con Gimnasia desde la Universidad para la Comunidad, es así que pretendimos enseñar Pilates. Pensamos que no debe haber una única manera de que Pilates llegue, aferrada solo a lo comercial y privado, creemos que si de Gimnasia se trata todos los sectores deberían poder acceder, por eso la propuesta fue aceptada por la Prosecretaría de Bienestar Universitario. Desde nuestra labor profesional, pretendemos comunicar un pequeño trabajo de extensión, que con la gimnasia llevamos a cabo, en función a una de las misiones de la Universidad: Extensión.

Somos profesoras de Educación Física egresadas de la casa y siempre tuvimos una utopía: enseñar gratis ésta gimnasia, hoy es una realidad que lleva más de un año y medio, más de 80 clases dadas, con una concurrencia de entre 20 alumnos mínimo y máximo 85. Es considerada por Bienestar Universitario una de las prácticas más numerosas. Las clases se desarrollan en las galerías del Partenón todos los miércoles de 17:30 a 19hs.

DESARROLLO

Pensar la transmisión de una práctica corporal requiere un análisis lógico, debemos construir una enseñanza desde el saber y no desde los ejercicios. Consideramos a Pilates como una práctica corporal y dentro de éstas una práctica gímnica; es decir una “práctica histórica, por ende política, que toma por objeto al cuerpo” (Crisorio: 2011). La Educación Corporal sostiene que toda práctica corporal posee una lógica que la caracteriza y la especifica, así la gimnasia se particulariza por ser intencional y sistemática. A su vez toda práctica corporal entendida en la Educación Corporal se propone la educación del cuerpo, fundando su objeto en el cuerpo de la acción. Entendemos a PILATES como gimnasia, esto implica: articular los objetivos que la gimnasia tiene y la lógica con la que se constituye Pilates.

La presentación de esta práctica en nuestro país, fue bajo el marco de una gimnasia de mercado, de consumo. La metodología de enseñanza se basaba en enseñar los mismos ejercicios. La exposición de los alumnos ante una sala vidriada donde se movían, marcaba una exposición que determinaba la corporalidad, así ingresa Pilates al país, a través de una “gimnasia enlatada” (Giraldes 2011) que ofrece el mercado. Esto nos llevó a re-pensar, ya que lejos estaba de nuestra manera de enseñar. Tuvimos entonces que enunciar su significado y encausarlo dentro de una práctica corporal gímnica para eso argumentaremos que Pilates es gimnasia y la gimnasia un bien cultural que debería ser acercado a todos los sectores de la comunidad.

En cuanto a la definición de Gimnasia (Giraldes, M) “La gimnasia es un nombre convencional que usamos los especialistas para describir a un conjunto de técnicas de distintas procedencias”. La gimnasia además de su sistematicidad intenta:

- Desarrollar y recuperar la relación del Hombre con su cuerpo.
- Los saberes corporales que caracterizan esta relación deben ser trasladados de manera que puedan ser considerados un bien cultural.
- Mejorar la eficacia de los movimientos de que ese cuerpo sea capaz. Se trata de mejorar los básicos aspectos biofuncionales en toda relación con la salud.

Consideramos entonces a Pilates como gimnasia que tiene como fin en la cultura causar un efecto, en donde todo ejercicio, movimiento o técnica tiene por objetivo un efecto corporal, (ésta además sería su intención). Está perfectamente vinculada a bienes y valores

de una cultura determinada. Así, se dejan a la vista los beneficios y la relación directa con la cultura. (Giles 2015)

Pensamos que la lógica de esta práctica gímnica se conforma por las bases dinámicas (alineación, estabilización pélvica, estabilización escapular) y los seis principios que fundamentan el método: la respiración, la concentración, el control, la centralización, la precisión y la fluidez. Esta lógica será transferida de modo teórico mientras se practica, con pretensiones a posteriori. La enseñanza de Pilates en colchoneta pondrá foco al Desequilibrio Muscular, proponiéndose la apropiación del cuerpo y el disfrute del mismo. En este punto estamos proponiendo una enseñanza que redobla a lo convencional, a lo establecido en el mundo del Pilates, una gimnasia que, con objetivos sencillos, nuestros alumnos puedan conocerla. Esta propuesta de extensión, de enseñar gratis y de manera abierta a la comunidad persigue un trabajo de "actitud límite" algo Foucaultiana, podemos ver hasta en qué medida se puede ampliar los límites de esta práctica, es decir, cómo podemos enseñar Pilates, donde podemos enseñar Pilates, a quien le podemos enseñar Pilates: en este punto estamos proponiendo una enseñanza que redobla a lo convencional, a lo establecido en el mercado del Pilates.

Nuestra actividad pretende por un lado, encaminar una demanda actual, en tanto a desterrar el sedentarismo a través de Pilates y por otro lado la falta de propuestas de gimnasia que la Universidad tiene, nos llevo a pensar este proyecto. El rol que asumimos es contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de sectores de la comunidad que quedan fuera: los que no pueden pagar esta práctica, los que no tienen información de esta gimnasia, los que buscan una manera de hacer gimnasia que no sea en el gimnasio y los estudiantes universitarios que quieran pertenecen de otra manera a la Universidad que no sea solo estudiando. Para esto tenemos un programa de contenidos y ejercicios al servicio de esos, que son enseñados a todos los que presencian nuestras clases pudiendo repetirlo en sus casas.

Nuestros programas de Pilates analizan el Desequilibrio Muscular, el desorden en tanto falta de flexibilidad y falta de fuerza, estas dos capacidades son en las que más pensamos en un primer momento, por eso nuestros objetivos generales son: fortalecer músculos débiles y estirar músculos acortados con un control de la respiración y la alineación" (Colella; Ochoteco: 2014) Los músculos en orden, sanos, en equilibrio; mantienen una homeostasis estructural, constituyen el soporte de la estructura ósea. Estos objetivos son los que llevamos como propósito en cada clase de Pilates que damos en estos encuentros que la Extensión Universitaria nos permite.

Creemos que el sujeto que construimos en ese entre, en ese ver “entre líneas”; -interlíneas que emergen desde los alumnos e interactúan en complejidad en el espacio de la clase a su vez con nosotros, lo que estamos enseñando-, hay una subjetividad única, vinculada todo el tiempo con la transmisión, y entendemos que el espacio de extensión es propicio para lograr estos vínculos. Cada clase, cada miércoles el dar y el recibir es mutuo. En palabras de Freire: “No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado. Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza el primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos. El mundo humano es un mundo de comunicación”.

El Proyecto fue presentado, aprobado, sigue en vigencia; pero tiene un punto sublime que es establecer el vínculo con los alumnos que ya desde hace más de un año, cada miércoles nos escuchan, con quienes hacemos juntos esta gimnasia, y también nos cuentan sus realidades respecto a sus cursadas en función a sus estudios, sus trabajos, que notan que Pilates “los estira”, que esta gimnasia les hace bien, en fin... las caras de agradecimiento y el bienestar que esta gimnasia les brinda es el mejor momento, y nos da más entusiasmo para continuar con esta idea, concretando el objetivo del proyecto, que es mantenerlo en el tiempo. Las herramientas prácticas que hemos aprendido por el hacer, dando estas clases masivas de Pilates, no nos la enseñó nadie. Creemos que es más lo que recibimos que lo que damos.





BIBLIOGRAFÍA

Colella, S.; Ochoteco, M (2014) Manual Método Pilates, Reformer Nivel I, Universitaria de La Plata, La Plata.

Colella, S.; Ochoteco, M. (2014) Manual de Pilates, Reformer Nivel II. Universitaria de La Plata, La Plata.

Crisorio, R. (2011) Educación Corporal. Inédito.

Freire Paulo, (1973) ¿Extensión o Comunicación? Capítulo III "La concientización en el medio rural", Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.

Foucault, M., 1968, Genealogía del poder, Saber y verdad. Madrid. Editorial La Piqueta

Giles, M. 2014. Seminario: Teoría del Deporte. Maestría en Educación Corporal. U.N.L.P.

Giraldes, M (2012) La enseñanza de una gimnasia... en los márgenes. Una refutación a lo impuesto. Recuperado de <http://marianogiraldes.blogspot.com/>

Giraldes, M. (2001)"El Futuro Anterior". Buenos Aires. Editorial Stadium.

Actividades del proyecto de extensión: ¡Aprendamos a comer jugando!

- ❖ **MARÍA JIMENA CORREA** | mjcorrea@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **NATALIA GRAIVER** | nataliagraiver@hotmail.com
- ❖ **SANDRA RIVERO** | sandra_gmr@yahoo.com
- ❖ **MARÍA VICTORIA SALINAS** | salinasvicky@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Una buena nutrición es vital para el crecimiento y desarrollo normal de los niños dado que no recibir durante los primeros años de vida una adecuada alimentación puede llevar a retraso del crecimiento, del desarrollo físico y psicológico. La desnutrición, el sobrepeso y la obesidad son consecuencia de una malnutrición. Detrás de las causas inmediatas de la malnutrición están las causas básicas que incluyen factores sociales, económicos y políticos como la pobreza, la desigualdad y/o una escasa educación del grupo familiar. Por lo tanto, el presente trabajo pretende mostrar un proyecto de extensión que busca fomentar la adopción de hábitos de higiene personal y promover la práctica de una alimentación saludable y de alto contenido nutricional desde la niñez respetando la tradición alimentaria.

MARCO REFERENCIAL

Una buena nutrición es vital para el crecimiento y desarrollo normal de los niños. El no recibir durante los primeros años de vida una adecuada alimentación puede llevar a retraso del crecimiento, del desarrollo físico y psicológico. La desnutrición, el sobrepeso y la obesidad son consecuencia de una malnutrición. Estos trastornos alimentarios pueden provocar secuelas permanentes que conduzcan a una menor expectativa de vida, diabetes infantil, enfermedades cardiovasculares y otros problemas de salud en el futuro adulto. Dado que existe una íntima relación entre el estado nutricional y las enfermedades transmisibles, la

malnutrición también pone en peligro la salud infantil. En la República Argentina, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud realizada durante los años 2004 - 2005, se encontró que entre un 1 y un 3% de la población infantil presenta desnutrición aguda (severa y moderada) y entre un 5 y un 23% de los niños presentan desnutrición crónica. Por otro lado, el sobrepeso también se ha convertido en un problema de salud pública ya que entre el 3 y el 17% de los niños, principalmente del nivel socioeconómico más bajo, presenta sobrepeso.

Detrás de las causas inmediatas de la malnutrición (ingesta inadecuada de alimentos en cantidad y calidad, falta de higiene, enfermedades infecciosas, etc.), están las causas básicas que incluyen factores sociales, económicos y políticos como la pobreza, la desigualdad y/o una escasa educación del grupo familiar.

¿Qué podemos llevar nosotros al jardín? alimentación saludable, higiene, hábitos alimenticios

Por lo tanto, el presente proyecto busca promover la práctica de una alimentación saludable y de alto contenido nutricional desde la niñez y fomentar la adopción de hábitos de higiene personal. Se pretende colaborar en la toma de conciencia de la importancia de una buena nutrición y de esta manera estimular a los niños a que adopten un cambio positivo en sus hábitos alimentarios. En este contexto, con la ejecución de este proyecto se pretende que no sólo los destinatarios adopten costumbres saludables sino que ellos sean capaces de transmitirlos a su entorno cercano respetando la tradición alimentaria (Piaggio y Solans, 2014). Creemos que esto es posible ya que las comidas se suelen compartir con familia y amigos por lo que se trata de un momento oportuno para el diálogo.

Elegimos abordar nuestro trabajo desde la perspectiva de la Educación Popular porque consideramos fundamental partir de las necesidades, inquietudes e iniciativas de la gente y sumar nuestro conocimiento en relación y compromiso social para contribuir a la construcción colectiva de nuevas y mejores oportunidades y condiciones de vida para la comunidad.

- UBICACIÓN GEOGRÁFICA

El proyecto se ejecutó en el Jardín "23 de mayo" ubicado en el barrio de Villa Elvira. Este barrio se encuentra ubicado al sudeste de la ciudad de La Plata e incluye los barrios de Arana, Villa Montoro, El Carmen y La Nueva Hermosura. Limita con Altos de San Lorenzo y con el Casco Urbano y el partido de Berisso.

Gran parte de los habitantes de este barrio son de nacionalidad paraguaya y se dedican en su mayoría a la construcción. El barrio presenta varias cuestiones adversas que ponen en peligro la salud de sus pobladores como por ejemplo problemas en la recolección de basura, zanjas con aguas servidas y gran cantidad de perros callejeros con sarna. Además, el barrio posee pocos espacios recreativos y educativos. Muchos de los habitantes de este barrio son indocumentados o presentan inconvenientes para gestionarla, lo cual les imposibilita acceder al sistema de salud.

- INSTITUCIÓN Y DESTINATARIOS

La institución depende de la Fundación Crear y está coordinada por una Trabajadora Social. La Fundación Crear surgió en el año 1989 como iniciativa de un grupo de jóvenes profesionales, militantes sociales y políticos de la ciudad de La Plata comprometidos en trabajar junto a sectores populares de la región. Esta Fundación se conformó con el fin de desarrollar diversos proyectos y acciones, de acuerdo a las necesidades sociales, con el objetivo de poder contribuir a mejorar la calidad de vida de la población que vive en situaciones vulnerables. Desde la Fundación se desarrollan acciones vinculadas a la atención de la niñez en situación de vulnerabilidad social, a través de la creación de 14 jardines maternales comunitarios para chicos de 0 a 6 años y brindando apoyo técnico para capacitar a las asistentes en el cuidado de la primera infancia.

JARDÍN MATERNAL 23 DE MAYO

Es un jardín comunitario creado en 1997 en el barrio. Durante el año 2014, el jardín recibía a 66 niños de 45 días a 5 años de edad y trabajaba con ellos no sólo desde la atención asistencial que el niño necesita en sus distintas etapas evolutivas, sino también atendiendo cuestiones pedagógicas fundamentales para el desarrollo psicosocial. Los niños estaban divididos en tres salas, de acuerdo a sus edades y eran cuidados por maestras jardineras y cuatro mamás cuidadoras. Durante las seis horas que los niños permanecían en el jardín, recibían el desayuno y el almuerzo. Los alimentos eran aportados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y contaban con el aporte de una panadería barrial en la que trabajan adolescentes en rehabilitación, una fábrica de pastas y una verdulería.

DESTINATARIOS DEL PROYECTO

Los sujetos a los que estuvo dirigido el proyecto fueron niños de 3 a 5 años de edad. Era un grupo heterogéneos no sólo en cuanto a la edad sino que también presentaban situaciones sociales y familiares de diversa índole. Los niños eran conservadores de sus costumbres, por lo que fue sumamente importante reconocer sus hábitos, las características del grupo, la pertenencia cultural, conocer el ambiente social y la cultura en la que vivían (símbolos, signos, costumbres) para ampliar su comprensión sobre los mismos y establecer puentes en la comprensión del ambiente social ampliado.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Promover la adopción de hábitos alimentarios saludables, así como la higiene personal, generando conciencia desde la niñez sobre la importancia de la elección de los alimentos que deben consumirse para una adecuada nutrición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar el contexto sociocultural del grupo destinatario a fin de adecuar las actividades a realizar con los niños.
- Promover el hábito del lavado de manos.
- Transmitir a los niños la importancia de la adopción de una dieta variada tanto desde el punto de vista nutricional como para el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

CONTENIDOS

TEMAS A TRABAJAR: Reconocimiento de los diferentes grupos alimentarios: frutas, verduras, legumbres, lácteos y derivados; carnes y cereales. Prácticas de higiene.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se empleó una metodología activa y participativa, con una combinación adecuada de encuentros: juegos, charlas y trabajo en equipo. El trabajo colaborativo es una estrategia de

enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en grupos pequeños y que es realizado por todos los miembros para llegar a metas comunes (Davini, 2008). Como estrategia se persigue que los sujetos no solo adquieran una serie de contenidos, habilidades o destrezas sino que también aprendan a colaborar y confiar en sus compañeros. Apostamos por una actividad colaborativa en la que todos los niños presentes participaran pintando y jugando, estimulando el sentimiento de autoestima, suficiencia y habilidades personales.

El primer paso para la elaboración y puesta en práctica de esta estrategia didáctica es realizar un detallado diagnóstico institucional, grupal y de la situación de cada alumno en los distintos ámbitos y dentro de su contexto social. A partir de los datos obtenidos, se planificó la estrategia didáctica.

Para ampliar y mejorar la mirada se propuso la convocatoria de los padres (apoyar comunicación con los padres).

DESTINATARIOS DE LAS ACTIVIDADES: madres cuidadoras y los niños

Se estimuló la capacidad creativa de los niños tomando como base sus conocimientos culturales y sociales y a partir de ello se profundizó sobre las temáticas propuestas.

RECURSOS A EMPLEAR

El jardín 23 de mayo contaba con el mobiliario (mesas y sillas) adecuado para la realización de actividades grupales. Salones amplios y espacio al aire libre reducido.

El proyecto brindó todo el material necesario para realizar las actividades planteadas en los encuentros.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TAREAS

Como se realizaron actividades grupales se dispusieron las mesas y sillas de modo que los niños se agruparon entre sí. Los extensionistas se integraron alternadamente en el grupo para participar junto a ellos de las actividades (evitando que los niños se inhiban, para establecer un vínculo con los niños)

LAS TAREAS FUNDAMENTALES DEL PROYECTO SE PLANTEARON EN 4 ENCUENTROS PRINCIPALES:

- Encuentro 1:

En la primera visita al Jardín 23 de mayo, los integrantes del proyecto se presentaron a los docentes responsables del mismo y se les contó el objetivo del presente proyecto. En este encuentro inicial, se realizó un diagnóstico mediante entrevistas con las madres cuidadoras, la coordinadora, la maestra jardinera y la cocinera sobre el contexto sociocultural del grupo.

- Encuentro 2:

¡A lavarse las manos!: En este encuentro se enfatizó acerca de los momentos importantes en los cuales hay que lavarse las manos (después de ir al baño, luego de jugar con las mascotas y antes de comer). Para ello se les entregaron diferentes dibujos para colorear con lápices, fibras y crayones. Se llevaron afiches con dibujos alusivos al lavado de manos, los cuales se colgaron en el jardín. Se mostró la manera en que es correcto realizar el lavado de manos y luego los niños pasaron a lavárselas. A modo de cierre de la actividad se regalaron jabones entre los niños y se cantaron diversos temas alusivos: "A lavarse las manitos", "El jaboncito", "Canción para bañarse", "La pata tiene olor a pata"

- Encuentro 3

Señora vaca: En este encuentro se resaltó la importancia del consumo de leche y sus derivados en la infancia. Se trabajó con dibujos para colorear relacionados con el tema. Además se llevó un juego de memotec para jugar con los niños, como había mucha diferencia de edad entre ellos, se adaptó la actividad. Se le entregó una ficha a cada niño y éste tenía que mostrarla y buscar a su compañero. La actividad se culminó con los niños cantando la canción infantil de Cantaniños "Señora vaca" y "tengo una vaca lechera".

- Encuentro 4

Dominó de frutas y verduras: Se confeccionó un juego de dominó y se jugó con los niños. A través de esta actividad se les contaron los beneficios del consumo de las mismas. También se llevaron frutas de estación, se las presentamos, las lavamos y pelamos y probaron un pedacito de todas para ir reconociendo sabores, texturas y aromas. Muchas de ellas ya eran consumidas por los niños y otras no, de modo que fue importante este contacto para que se empiecen a familiarizarse con éstas.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Al realizar la evaluación, se contempló al niño como realmente es, dentro de qué proceso se encontraba, qué logros había obtenido, qué dificultades presentaba o qué metas propuestas no había alcanzado. En consecuencia, se realizó una evaluación permanente para constituir una guía más efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Puiggrós, 1993).

Se realizó también una evaluación diagnóstica asociada a un momento evaluativo inicial, lo que permitió valorar las características socio-culturales de los niños, sus capacidades intereses y potencialidades, así como los saberes previos y sus posibles dificultades (Davini, 2008).

Como la evaluación es inherente a la enseñanza, este proceso se realizó durante y a lo largo de los diferentes encuentros. Este análisis permitió reflexionar acerca de la incidencia/ efecto de las actividades propuestas.

La evaluación formativa contribuyó a la toma de decisiones en el transcurso del proyecto, a la reorientación de tareas y a realizar modificaciones en el curso de las acciones. Esto permitió ponderar sobre el valor y la pertinencia del diagnóstico y su adecuación al contexto, los niños y al ambiente de enseñanza, facilitando el análisis de la estrategia de enseñanza elaborada así como de las actividades propuestas para el aprendizaje.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Para ampliar la evaluación del proyecto se indagó al personal del jardín sobre las repercusiones de los temas y actividades desarrolladas en el aprendizaje de los niños.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO

Este proyecto de extensión no sólo fortaleció nuestras prácticas como extensionistas, sino que también tuvo un impacto positivo sobre los niños. Ellos no sólo incorporaron nuevos conceptos a través del juego, sino que consolidaron los conocimientos adquiridos en el hogar. Es importante desde la niñez, abordar este tipo de temáticas, ya que si desde temprana edad los niños adoptan buenas conductas, su organismo se habitúa a éstas. Los hábitos alimentarios saludables que adquieran en la infancia, ayudarán a tener buenas condiciones de salud a lo largo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo, E.V.; Aguirre, P.; Britos S. (2001). *Prevención de la anemia en niños y embarazadas en la Argentina*.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.

Incarbone, O. (2005) *Juguemos en el Jardín de 2 a 6 años*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium

Lema, S.; Longo, E. N.; Lopresti, A. (2003). *Guías alimentarias para la población argentina*.

Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. (2006). "Guías alimentarias para la población infantil. Orientaciones para padres y cuidadores".

Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. (2006). "Guías alimentarias para la población infantil. Consideraciones para los equipos de salud".

Ministerio de Salud de la Nación. (2004-2005). "Encuesta Nacional de Nutrición y Salud". Guía para la elaboración de análisis e informes".

"Nutrición saludable y prevención de los trastornos alimentarios". Disponible en: http://www.torrepacheco.es/torrepacheco/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_736_1.pdf

Piaggio, L.R; Solans, A.M. (2014). *Enfoques socioculturales de la alimentación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Librería Akadia.

Puiggrós, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Bs. As. Paidós.

Desafíos de la práctica en la transmisión de la psicopatología.

- ❖ **JULIETA DE BATTISTA** | julietadebattista@gmail.com
- ❖ **MERCEDES KOPELOVICH** | mercedeskopelovich@gmail.com
- ❖ **MARÍA LUJÁN MORENO** | mlujanmoreno@hotmail.com
- ❖ **SILVIA ZAMORANO** | silzamo@hotmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN: PROBLEMÁTICAS

El dictado de la materia Psicopatología I de la Facultad de Psicología de la UNLP se ubica en el cuarto año de la carrera y forma parte del bloque Teoría y fundamentos, debiendo preparar a los alumnos para los dos últimos años en que realizan las prácticas pre-profesionales supervisadas. La materia tiene como objetivo proporcionar los fundamentos teóricos para pensar la patología psíquica que luego se aplicarán en las distintas áreas de trabajo del psicólogo: psicodiagnóstico, laboral, forense, prevención, educacional, clínica.

Así formulada, la lógica que parece subyacer a esta propuesta programática es que primero se aprende la teoría para luego aplicarla en la práctica. Ahora bien, la perspectiva que adoptamos en la materia para la transmisión de la psicopatología pone en tensión esta lógica lineal de adquisición teórica primero aplicación práctica después. ¿En qué nos basamos para cuestionar esta linealidad? En las condiciones mismas de surgimiento del saber que intentamos transmitir, cuyo primer hito de constitución es la medicalización de la locura a fines del s. XVIII a partir de una modificación en las prácticas y no basado en un avance del saber. La creación del dispositivo del aislamiento -la práctica social de aislar al loco para curarlo- posibilitó la construcción de un primer saber psiquiátrico sobre la locura que se consolidó en el s. XIX y que sigue parcialmente vigente en los manuales diagnósticos y estadísticos que rigen la práctica psiquiátrica actual. No se los aisló porque se sabía que así se los iba a curar, se los aisló para preservar el orden público y al aislarlos se los pudo observar sistemáticamente.

A su vez, esta medicalización de la locura es la condición de posibilidad de otro discurso sobre el malestar psíquico, el del psicoanálisis, cuya novedad surge también de una modificación en la práctica con los enfermos: un pasaje del mirar al escuchar a quien se propone hablar libremente.

De esta manera, vemos cómo la lógica en este caso se invierte. No se creó un saber asépticamente que luego se aplicó en la práctica para corroborar su pertinencia y su poder explicativo. La constitución misma de ese saber estuvo atravesada desde el inicio por prácticas inscriptas socialmente en relaciones de saber-poder (Cf. Foucault).

Cuando los alumnos llegan al cuarto año de la carrera ya han adoptado modalidades de estudio ligadas a la adquisición de contenidos que intentarán aplicar a esta materia y ya han internalizado en muchos casos una versión jerárquica del saber: el docente sabe y transmite, el alumno aprende “del que sabe más.” Pero he aquí que se presenta una dificultad en relación a los contenidos mismos a transmitir: el *pathos*, el sufrimiento psíquico es siempre sufrimiento de alguien en ciertas circunstancias y condiciones socio-históricas, esa singularidad dinamita la generalidad de lo establecido.

No hay dos sufrimientos iguales, no podría haberlos. No podríamos saber de antemano, antes de escuchar, de qué sufre alguien. Hay historias, coordenadas, circunstancias, respuestas tan diversas como seres humanos hay y situaciones hay. No es un saber de manual el que podría servir en estos casos. Ni clasificaciones exhaustivas que podrían incluir todos los malestares posibles. Y sin embargo es innegable que el ser humano sufre, en todos los idiomas, en todos los lugares. ¿Cómo pasar de esta universalidad del malestar para todos a una particularidad tipificable, transmisible, pero que a su vez no ahogue la profunda singularidad de cada caso – el hecho de que nunca habrá “dos personas iguales”-?

Ante esta dificultad mayor pueden adoptarse distintas estrategias. Una podría ser enseñar casos ejemplares, casos modelos: un modelo de histeria, otro de obsesión, otro de psicosis. Una parte de la materia se destina a esto: al estudio de los grandes casos de la psicopatología, aquellos a partir de los cuales se construyó un saber y un lenguaje común que permite el intercambio entre colegas. Ahora bien, este tipo de transmisión tiene un riesgo: generar en el alumno la expectativa de que el caso que recibe pueda ser homologado al modelo conceptual. Algo de esto detectamos como dificultad en el equipo de la cátedra y nos llevó a un trabajo de cuestionamiento de la práctica docente. Durante casi 30 años la materia se dictó con una doble modalidad: trabajos prácticos teóricos semanales y trabajos

prácticos clínicos quincenales (en adelante se abrevia “trabajos prácticos” por TP). En los primeros se trabajaban los conceptos fundamentales en los grandes historiales y en los segundos se asistía a entrevistas clínicas en dispositivos asistenciales. Para aprobar estos últimos, se les pedía a los alumnos que realicen un informe ordenado conceptualmente de acuerdo a los TP llamados “teóricos”.

El problema que traían los docentes en su práctica es que se producía una suerte de disociación entre los conceptos trabajados teóricamente y su aplicación práctica. En principio porque muchos de esos conceptos respondían a una experiencia clínica diferente. Los historiales de Freud, por ejemplo, están basados en casos de largos tratamientos de varios meses o años de duración, donde se podía avanzar en el análisis de los síntomas y sus resortes inconscientes. En cambio el material con el que se trabajaba en las entrevistas de los TP clínicos era generalmente el de una primera y única entrevista. Esto producía forzamientos conceptuales en los docentes y en los alumnos.

Por otra parte, se jugaba en la elección de los casos el hecho de que fueran casos modelo, ejemplares, para que los alumnos pudieran aprender. Es decir, cierta aspiración de obtener un caso que permita ejemplificar lo que habían aprendido teóricamente. El caso “como debería ser” aniquila al caso que es y efectivamente se presenta. Ante este “desfasaje” los alumnos reclamaban más bibliografía para resolverlo, confrontándose con la dificultad de que sobre ese caso que habían escuchado nadie había escrito o en todo caso iban a escribir ellos.

Ante estas dificultades nos propusimos un tiempo de trabajo en conjunto con el equipo que derivó en modificaciones, de las cuales dará cuenta el relato de la experiencia a continuación. Por un lado equiparamos la frecuencia de cursada y cambiamos la denominación: ya no hubo TP teóricos y TP Clínicos, ya que entendemos que no hay teoría sin clínica y que no hay clínica sin ese ejercicio de formalización conceptual que exige la transmisión de una experiencia. Ahora hay TP y talleres clínicos, apelando al trabajo que allí deben hacer los alumnos.

En los talleres se trabajan las presentaciones actuales del malestar tal y como aparecen en las entrevistas de admisión y otros dispositivos asistenciales de distintas instituciones, accediendo de esta manera a la realidad de la atención en Salud Mental en nuestra ciudad. Se han privilegiado distintos dispositivos que permiten conocer las problemáticas de grupos sociales variados y especialmente de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. De esta manera se apunta a que los estudiantes accedan a las presentaciones

del malestar tal y como son en la ciudad en la que habitan hoy y no solamente como deberían ser de acuerdo a cómo son descriptas en los textos canónicos.

Este tipo de transmisión apunta a poner en tensión los textos fundamentales generando una actitud de interrogación crítica desde una experiencia práctica. Intentamos así transmitir lo fundamental de la teoría a través de un saber-hacer. Se trata entonces de favorecer una transmisión del saber abierta al intercambio y que se construye en la interlocución, haciendo lugar a las preguntas que la experiencia genera, intentando evitar el dogmatismo de un saber acabado. Entendemos que de esta manera contribuimos a formar psicólogos capaces de dialogar con otros profesionales cuya formación se sustenta en otros principios. Profesionales comprometidos no sólo con la teoría sino con la realidad social en las que le toca intervenir.

Este último punto es de vital importancia hoy en día. La reciente sanción de la Nueva Ley Nacional de Salud Mental ha sumado un nuevo desafío a los anteriormente expuestos dado que su implementación efectiva requiere una reflexión profunda sobre el tipo de profesional que se forma en la Universidad. Las novedades que la ley habilita en el accionar del psicólogo deben acompañarse de una formación que esté a la altura de lo que la Nueva Ley propone: interdisciplina, intersectorialidad, inclusión social. Demostrar la vigencia de los textos fundamentales de la psicopatología en la práctica cotidiana de las instituciones de salud mental de nuestra ciudad es un desafío que los docentes enfrentan para que la transmisión de la psicopatología se mantenga animada por las preguntas que hoy nos suscita la experiencia.

Pasemos ahora al relato de tres experiencias pedagógicas en dispositivos diferentes.

RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

En líneas generales la participación en los talleres clínicos incluye la asistencia del alumno en tanto observador a una entrevista, el trabajo con el grupo a partir de ese material, la redacción de un informe y finalmente la puesta en común en las jornadas anuales de la cátedra. Estos talleres se llevan a cabo en un sistema de dos rotaciones en el curso del año (una en el primer semestre y la otra en el segundo) en dos instituciones diferentes, a elección del alumno, pertenecientes al sistema de salud mental de la localidad de La Plata. El alumno presencia la entrevista a un paciente realizada por un profesional psicólogo, y recoge de allí el material escrito que será trabajado en el taller de manera grupal bajo la coordinación docente. En muchos de los dispositivos incluidos desarrollan su práctica profesional los docentes de la cátedra, por lo tanto es también una ocasión de acercar al alumno al quehacer profesional.

Respecto a los contenidos y bibliografía de los talleres, se han organizado de manera orientativa, para ser trabajados transversal y no secuencialmente; tampoco se ha estipulado la duración de las clases destinadas a los mismos: esto posibilita que el docente pueda especificar la bibliografía a trabajar de acuerdo a las problemáticas clínicas que presenten los casos atendidos en el dispositivo de cada rotación. La única bibliografía obligatoria y común a todos los talleres la constituyen los marcos legales y de referencia de la práctica clínica profesional, entre los que destacamos la Ley de Salud Mental n° 26657.

A partir de esta experiencia basada en la discusión y el intercambio teórico-clínico permanente, al final de cada cuatrimestre, los alumnos eligen un caso de los trabajados y realizan un informe a partir de lo que recortan del mismo y de los interrogantes que éste les ha generado.

LA EXPERIENCIA EN LA MATERNIDAD DEL POLICLÍNICO SAN MARTÍN

Describiremos brevemente el funcionamiento de uno de los dispositivos en los que los alumnos pueden incluirse: el área de psicología en la Maternidad del HIGA Gral. San Martín. El pabellón de este Hospital, incluye los servicios de ginecología, obstetricia y neonatología. Cada uno de éstos cuenta con consultorios externos y salas de internación. El área de psicología trabaja con pacientes de este pabellón, es decir, responde a la demanda interna de la institución. Se trabaja a partir de la consulta espontánea de pacientes, o bien en función de una derivación o pedido de interconsulta médica. Al ser este hospital centro de derivación de la provincia, la casuística en torno al embarazo de alto riesgo o nacimientos atravesados por diversas dificultades es la prevalente. De este modo, el duelo, lo femenino, la maternidad, el estrago, la urgencia subjetiva, son algunos de los conceptos que frecuentemente orientan para pensar y formalizar estas presentaciones.

Previo consentimiento del paciente, el alumno presencia una entrevista de admisión o de interconsulta realizada por una psicóloga del área, que en este caso coincide con la docente del taller clínico. El alumno transcribe la entrevista (realizando las modificaciones necesarias sobre el mismo para resguardar el anonimato del paciente), el material es revisado por la docente, y luego es socializado con el resto de los alumnos para ser trabajado en los talleres. El material clínico se organiza -de manera grupal y oral en principio y luego en forma escrita e individual- en función del modo de presentación del malestar, de la coyuntura de la aparición del mismo, y de la posición subjetiva de quien habla; privilegiando los conceptos de síntoma, demanda y transferencia en la articulación del material sin dejar de cuestionar la definición clásica de estos

conceptos a partir de las presentaciones actuales. Se sostiene la tensión entonces entre el corpus teórico, la modalidad de aparición que toman hoy ciertas problemáticas en torno a la maternidad y la forma que asumen éstas en cada caso en singular.

Una de las cuestiones que introduce esta clínica como novedad para los alumnos es que la escucha del caso supone el “no comprender”, posición ética que propone el psicoanálisis y que toma toda su fuerza en el dispositivo de interconsulta. De este modo, ha ocurrido que el pedido médico se ligue a la angustia de una mujer cuyo hijo recién nacido tiene síndrome de down y la posibilidad de escucharla posibilitó vislumbrar que su malestar se articulaba no a la enfermedad del bebé, sino al abandono que sufrió de parte de su madre, que hoy se reedita frente a su propia maternidad. Recuperamos así la idea freudiana acerca de que el malestar tiene un sentido que se entrama con el vivenciar del paciente, al tiempo que invitamos a dejar en suspenso los propios preconceptos y juicios que el discurso común presta sobre la maternidad y sus vicisitudes.

De este modo, la propuesta que ejemplificamos con este dispositivo, apunta a que la enseñanza se constituya a partir de los problemas concretos de la comunidad manifestados en espacios de posible inclusión laboral de los futuros profesionales, de los interrogantes que estos generen en los alumnos y de la permanente interrelación entre la teoría y la práctica.

EL CENTRO DE SALUD N° 9 DE TOLOSA

Otra de las instituciones donde la cátedra desarrolla sus presentaciones clínicas es el Centro de Salud N°9 de Tolosa dependiente de la Municipalidad de La Plata, conformado exclusivamente por consultorios externos que albergan especialidades vinculadas a la Atención Primaria en Salud: Pediatría, Ginecología y Obstetricia, Clínica Médica, Odontología, Clínica General, Psicología, Servicio Social y Enfermería.

En dicho Centro de Salud, la heterogeneidad de consultas se pone de manifiesto cotidianamente. Emplazada la institución en un punto neurálgico del popular barrio platense, el consultorio de Psicología recibe una multiplicidad de consultas, algunas de ellas espontáneas, pero muchas otras atravesadas por los discursos que hacen consistir a otras instituciones públicas de la región: el pedagógico, el jurídico y el médico. Por lo tanto, el pedido de nuestro quehacer al respecto, se encuentra modulado por diferentes discursos. Este es para nosotros el punto de partida de una estrategia cuyo valor es la de producir una transformación del “para todos” del imperativo institucional en el uno por uno de la

subjetividad, y que da la posibilidad de descubrir cómo el sufrimiento actual de quien nos consulta no es ajeno al malestar de la cultura. Se abre así una dimensión de escucha que rompe con la idea del diálogo, de la conversación y que le ofrece al alumno el desafío de posicionarse frente a ese decir que ha tomado la forma de texto, de producir un saber que, a diferencia del académico, lo compromete a poner a prueba su recorrido por la teoría a la hora de ofrecernos su propuesta de articulación clínica.

En todos los casos se trata de transmitir que desde ese primer momento el encuentro con quien consulta a la institución no es *sui generis*, sino que se encuentra orientado por una lógica que pretende, en el mejor de los casos, y a partir de invitar a quien nos convoca a poner en palabras su sufrimiento, localizar su malestar, su demanda y la particular modalidad de lazo social.

En el segundo tiempo, luego de contar con el material clínico, un desafío metodológico a sortearse se nos presenta, ya que nuestros alumnos pertenecientes a 4to año de la carrera de psicología, cuentan con una tradición académica sustentada fundamentalmente en la comprensión de textos. En nuestro caso, lo que se ofrece a la lectura, en cambio, es un texto cuya lógica subvierte a la de la comprensión en tanto se encuentra orientado por la de un sujeto que sufre y que nos presenta por primera vez la forma de su malestar. La propuesta, entonces contraría bastante un proceder que durante los tres años previos de la carrera, los condujo a buscar respuestas en textos conocidos, leídos una y otra vez. Aquí, en cambio, se encuentran con lo novedoso e inesperado del texto clínico frente al cual el reto es, formular preguntas que orienten la lectura y la posterior formalización del caso. De esta forma el abordaje del material no está acompañado por una guía de lectura ni por la búsqueda de respuestas a preguntas formuladas a priori, sino más bien enfrenta al alumno a la posibilidad de interrogar el material e interrogarse a sí mismo en cuanto a lo que puede hacer con él, como una puesta a prueba de su recorrido teórico hasta este momento. Habría que encontrar en el caso por caso, una exposición argumentativa que apele a la teoría (sea para confirmarla o cuestionarla) a la vez que ésta queda "relegada" por la lógica, la singularidad que la clínica impone.

El desafío en tanto docentes es acompañarlos y orientarlos en esta nueva forma de construir un saber, que no se halla en los textos académicos ortodoxos, y que se convertirá en un tercer tiempo en donde cada alumno podrá encontrar no sin obstáculos y dificultades la formalización del material en la elaboración y concreción de un informe final.

LA EXPERIENCIA EN UN HOSPITAL ESPECIALIZADO EN ADICCIONES

Tratándose de un hospital especializado en adicciones, la mayor parte de las consultas que se reciben son de personas afectadas por un consumo problemático de sustancias, tanto legales como ilegales, mayormente alcohol, marihuana, cocaína y psicofármacos. Una particularidad que tiene la consulta en este hospital es que muchas veces quien porta el padecimiento psíquico no es la persona que consume las sustancias, sino un allegado a él (madre, esposa, amigo). Es un objetivo de la entrevista poder ubicar de quién es el padecimiento y si el consumo es problemático o no, así como recortar la posición que tiene el sujeto frente a éste (si se encuentra angustiado, si no le preocupa, si quiere cambiar su situación, etc). También se busca localizar la coyuntura en la cual el consumo, generalmente sostenido desde hace muchos años, se torna problemático para quien consulta (por qué la consulta se hace ahora y no antes). Así mismo, es importante clarificar qué espera de la consulta y en función de estos criterios decidir la intervención terapéutica más apropiada.

Enseñar conceptos teóricos en el ámbito de la psicopatología nos confronta al desafío de transmitir un saber ya constituido en los siglos XIX y XX pero renovando los interrogantes en articulación con la clínica contemporánea. Se trata de darle a la enseñanza un carácter “vivo” que contraste con la transmisión dogmática del saber. Esta intención dirigida a quienes aún no han transitado por la experiencia clínica conlleva un desafío aún mayor. En primer lugar tratamos de despejar los prejuicios comunes arraigados en torno al tema de las adicciones. Los alumnos traen cierto saber previo sobre la temática derivado del imaginario social que los atraviesa. En ese sentido, es necesario poner en cuestión la relación directa que se establece entre adicción-delito, adicción-violencia o adicción-vicio entre otros, que tiende a la estigmatización. Desarmar estos prejuicios para pensar las adicciones como un fenómeno que atraviesa distintos estratos sociales, etarios, culturales y de género y contextualizarlas como modalidad actual de manifestación del malestar en nuestro mundo posmoderno es un objetivo principal de este taller. El corrimiento de estos prejuicios permite la escucha de quien consulta sin la carga que supone el saber preestablecido, favorece la localización del padecimiento psíquico y sus coordenadas, para pensar más allá de la generalidad que supone la problemática de las adicciones, la particular manera en que ese sujeto que consulta ha usado la sustancia y en qué situación subjetiva lo ha hecho. Se trabaja el consumo problemático de sustancias como una respuesta subjetiva entre otras al malestar inherente a la condición humana. Cuando el paciente habla, suele desplegar múltiples datos que hacen a su vida personal, a sus vínculos sociales, a los problemas que el consumo le ha

traído en diversos ámbitos. Como docentes tratamos de producir una lectura de estos dichos en base a criterios que tiendan a reducir y formalizar el material para que no se transforme en un conjunto de anécdotas.

La principal cuestión es poder ubicar la posición que tiene el sujeto frente a sus dichos. Que alguien haya sufrido una serie de situaciones dramáticas en su vida, por ej. abandono de su familia, caer preso, sufrir accidentes, separaciones, etc., no implica necesariamente una posición sufriente en el sujeto, tampoco da cuenta de una implicación subjetiva en aquello que le ocurre. Esto es algo a trabajar con los alumnos para poner a prueba los conceptos teóricos en el terreno de la clínica y situar la operatoria posible como futuros profesionales de la salud mental.

En el trabajo con la entrevista se intenta ubicar la coyuntura del inicio del consumo en la trama histórica y vincular de la vida de ese sujeto para situar al consumo en su función en la economía psíquica. Muchas veces encontramos que el consumo resulta una solución al malestar más que un padecimiento en sí mismo, lo cual abre interrogantes acerca de qué pensamos cuando planteamos la necesidad de un tratamiento ¿qué estaríamos tratando? Este hecho no deja de sorprender en tanto el consumo muestra su doble cara: puede ser un padecimiento o un alivio de éste. Por lo tanto, la noción de síntoma, en tanto padecimiento subjetivo es interrogada por el material clínico y puesta en cuestión. Del mismo modo aquello que el paciente espera del tratamiento ¿es siempre la curación? Así, lo que parece obvio desde el saber del sentido común, deja de serlo. Nuestra función como docentes también apuesta a la conmoción de este saber común preestablecido. El espacio del taller se constituye en un ámbito que favorece el intercambio de preguntas entre los alumnos, un diálogo centrado en los problemas que suscita la clínica, en la conmoción que genera el encuentro con el padecimiento psíquico.

Creemos que en nuestra función de formar profesionales responsables y comprometidos con su época, que puedan servirse de los constructos teóricos para pensar estrategias frente al malestar actual, el espacio de los talleres clínicos resulta una herramienta pedagógica de incommensurable valor.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión parcial y a partir de las experiencias relatadas entendemos que esta práctica de los talleres se vuelve una herramienta esencial:

- para transmitir un saber en interrelación dialógica con una práctica,
- para enseñar al alumno la importancia de hacerse preguntas y ayudarlo a ejercitarse en la interrogación y no en la repetición,
- para identificar los prejuicios que atraviesan una escucha
- para generar una producción escrita en nombre propio y no mera reproducción de lo establecido,
- para conmover la relación donde el saber queda del lado del docente,
- para generar modalidades de evaluación que privilegien las preguntas y no sólo la exposición exhaustiva de lo sabido.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Sociológica, 26, 73: 249-264.

De Battista, J. (2016) Programa de la materia Psicopatología I. UNLP

De Battista, J. (2015). Recomendaciones para la redacción del informe.

De Battista, J. (2015) Guía orientadora para la escucha de las entrevistas.

Foucault, M. (1977) El juego de Michel Foucault (entrevista)

Foucault, M. (2007) El poder psiquiátrico. Buenos Aires: FCE.

Freud, S. (1930) El malestar en la cultura. Buenos Aires: Amorrortu editores, T. XXI.

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657.

La inclusión de la extensión como práctica pre-profesional

- ❖ **MARÍA INÉS GAMBOA** | minesgamboa@hotmail.com
- ❖ **NILDA E. RADMAN** | nildarad@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

PRESENTACIÓN

La propuesta consiste en otorgar la categoría de práctico obligatorio a la participación de los alumnos de la Carrera de Médico Veterinario en Proyectos de Voluntariado-extensión universitaria, que otorgue créditos como Práctica Pre-profesional.

La idea es generar un espacio curricular que mediante tareas de extensión estructuradas de modo coordinado (programa y cronograma) de actividades, se integren, experiencias de trabajo y servicios a la comunidad con intencionalidad pedagógica, mediante la incorporación de las prácticas de aprendizaje-servicio, como etapa obligatoria y necesaria de la formación académica, tal como son actualmente las prácticas pre-profesionales (Tapia, 2008).

La carrera de Médico Veterinario tiene entre sus incumbencias, la clínica de grandes y pequeños animales domésticos y silvestres, la bromatología, la producción de distintas especies animales y subproductos (carne, lana, leche, huevos), el control y prevención de enfermedades transmisibles al hombre (Salud Pública), entre otras.

Hubo cuestiones sociales y no sociales que estuvieron presentes de manera directa al momento de construir la presente propuesta:

- 1- La necesidad de resolución de numerosas problemáticas respecto de enfermedades transmisibles emergentes y no emergentes en una población suburbana que debía abordarse desde distintos frentes, lo cual permitía a los alumnos intervenir rotativamente en acciones propias de su futuro hacer profesional.

2- El camino iniciado anteriormente y la experiencia previa de los docentes en el área de trabajo, que facilita la apertura y factibilidad de lo programado.

3- El área, es particular, sus habitantes están precarizados laboralmente, habitacionalmente y educativamente hasta llegar en casos al analfabetismo, factores que trabajados con los alumnos actúa como un poderoso disparador.

MARCO DE REFERENCIA

a) Reglamento

Según el reglamento del Programa de Prácticas Pre-profesionales (PPP) de la Facultad de Ciencias Veterinarias actualmente en vigencia y aprobado por el Concejo Directivo en el corriente año:

“...Uno de los objetivos de la carrera de Medicina Veterinaria es lograr que el estudiante, una vez egresado, pueda traducir todas las capacidades adquiridas en su formación de grado en acciones concretas orientadas a la prevención y resolución de los problemas que afectan la salud y el bienestar animal -junto con sus implicancias en la salud pública-, y la producción pecuaria. En este marco, el Departamento de Prácticas Pre-profesionales tiene como misión facilitar la realización, por parte de los alumnos del último año de la carrera de Medicina Veterinaria, del entrenamiento práctico obligatorio previsto en el Plan de Estudios (406/08 y modificaciones).”

Este entrenamiento no incluye actualmente o no menciona como posibilidad la realización de proyectos de extensión en vinculación con poblaciones carenciadas como práctica obligatoria. La Facultad de Cs. Veterinarias de la UNLP genera convenios con clínicas veterinarias privadas. La concreción de los mismos es solicitada y regulada a través del Colegio de Veterinarios, cuyas autoridades objetan estas prácticas por el posible “uso” de los alumnos en beneficio de los tutores externos (Graduados en dicha facultad), así como también por el desarrollo de tareas no propias de dicha práctica.

También se ha solicitado incluir algunas instituciones públicas como el Laboratorio Central de Salud Pública y establecimientos dedicados a la producción animal o alimenticia, la incorporación de estudiantes que hayan terminado de cursar para que, según su orientación, puedan realizar las prácticas en esos ámbitos.

A nuestro entender la inserción de estos alumnos en actividades realizadas en el marco de la UNLP evitaría la posibilidad de esa utilización de los alumnos en tareas no propias a las prácticas, y extendería la presencia de la universidad en el medio.

b) Algunos conceptos teóricos

En diferentes partes del mundo se desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio, las cuales se caracterizan por el protagonismo de los estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención comunitaria con intencionalidad solidaria, orientado a colaborar eficazmente con la propia población destinataria -o más bien co-protagonista- del proyecto en la solución de problemáticas comunitarias concretas. Los proyectos de aprendizaje-servicio se distinguen especialmente por la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo (Tapia, 2008).

En varios países de América Latina se está instaurado el “servicio social universitario” como requisito necesario para la graduación (en México desde 1910 deben cumplir entre 100 y 300 horas). Según la UNESCO “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas planteados.” (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998). Además, la metodología de aprendizaje-servicio trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando a su vez, la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad.

c) Un antecedente relevante

En la Cátedra de Parasitología Comparada se viene desarrollando desde hace más de 20 años un trabajo interdisciplinario, mediante proyectos integrados por docentes y alumnos de varias facultades de la UNLP, dirigido a revalorizar la actividad extensionista de la Universidad. Este trabajo se llevó a cabo en sus inicios de manera intuitiva, y posteriormente en el marco de proyectos acreditados de extensión y voluntariado universitario. Como parte de la cursada de nuestra materia anual, los alumnos realizan al menos dos salidas de campo para tomar

contacto con la comunidad, cumpliendo actividades de servicio de manera conjunta con la población del barrio "El Molino", en Punta Lara, Partido de Ensenada y sus mascotas. Concretamente se efectúan actividades de servicio, como la toma de muestras parasitológicas de distinto tipo en caninos, felinos, equinos y animales de cría, esterilizaciones de caninos y felinos, aplicación de vacunas y antiparasitarios, dictado de talleres de prevención en las instituciones educativas (EPB N° 7, ESB N° 7, Jardín de Infantes N° 912, SUM Municipal "El Molino") y de salud (Unidad Sanitaria "El Molino").

También se realiza el diagnóstico de parasitosis entéricas e hísticas en la población humana infantil y adulta del barrio, trabajando en todas las áreas con el apoyo de la Secretaría de Salud de la Municipalidad de Ensenada (que provee un quirófano móvil para las castraciones y otorga 2 becas a estudiantes de la FCV), sumado a la colaboración de los profesionales de la salud de la Unidad Sanitaria (que solicitan los análisis a sus pacientes, completan la encuesta epidemiológica diseñada por nuestro equipo, entregan los frascos para la toma de muestras y posteriormente entregan las muestras al equipo de extensionistas para su análisis en el laboratorio de la cátedra).

Además, como producto del constante trabajo en el barrio de nuestra cátedra, se inauguró en 2014 el Centro Comunitario de Extensión Universitaria N°8 "El Molino" (CCE N°8), con el aval de la UNLP y el Municipio de Ensenada, a través del cual se generan convocatorias anuales para subsidiar proyectos de extensión universitaria en el lugar. En este marco, se realizan encuentros mensuales entre los representantes de los diferentes proyectos que participan en el área, las instituciones educativas, de salud, y líderes barriales, con el fin de trabajar mancomunadamente por el bienestar de la comunidad.

Asimismo, la tarea realizada se difunde a través de presentaciones en congresos, jornadas y muestras de diversas especialidades (extensión, salud pública, enfermedades olvidadas, parasitología, expo universidad, Tec La Plata, etc.), en las que, los alumnos participan activamente, tanto en el desarrollo de los trabajos a campo, como en la confección de bases de datos, el análisis de los mismos, la redacción y la defensa de los trabajos a presentar, como parte de su aprendizaje formativo (Butti et al., 2013; Gamboa et al., 2011, 2013, 2014; Lanfranco et al., 2013, 2014, Osen et al, 2011a, 2011b; Radman et al., 2011, 2013). También se difunde el trabajo desarrollado a través de los medios de difusión masiva (diario El Día de La Plata, Diario Hoy de La Plata, radio Universidad, red Intercable, etc.).

LEYENDO NUESTRA PRÁCTICA

Por lo expuesto en el párrafo anterior, arribamos a la conclusión de que en nuestra cátedra, sin llamarlas de este modo, hace tiempo que se llevan a cabo *verdaderas experiencias de aprendizaje-servicio*. Sin embargo, resulta complicada la convocatoria de los alumnos de la Carrera de Medicina Veterinaria (nuestra materia pertenece a la carrera de Microbiología Clínica e Industrial dentro de la misma Facultad, por lo que la mayoría de los convocados a participar no son nuestros alumnos). Dichos alumnos muchas veces no se sienten atraídos a sumarse a las actividades de extensión, debido a las exigencias del plan actual de su carrera, con la totalidad de las materias semestrales y promocionales, con alta carga horaria y sin la obligación de cumplimentar horas de extensión.

Es ampliamente conocida la histórica actitud de resistencia en el nivel académico de las actividades de extensión, calificándolas como “asistencialismo” o “funciones inherentes a algún Ministerio, no a una Universidad”. Esta era la respuesta que recibíamos en los ‘90 de nuestros superiores (Profesores de la UNLP), cuando alguna de nosotras, en ese entonces becaria de investigación, intentaba juntar firmas para conseguir donaciones de medicación antiparasitaria de los laboratorios, con el objeto de dar alguna respuesta a la población analizada y altamente parasitada.

Desde hace algunos años, afortunadamente esa actitud ha comenzado a cambiar, transitando actualmente un progresivo proceso de jerarquización de la extensión universitaria que va en progreso, con la posibilidad de obtener subsidios para asegurar la concreción y continuidad de este tipo de actividades, que cada vez son más organizadas, reconocidas y promovidas en el ámbito académico. De esta manera, este tipo de actividades tienen un lugar de inserción en los cv de la Secyt de la UNLP, CONICET y CIC, en el ámbito académico-científico nacional y provincial. Notamos que se está promoviendo dar a la extensión el mismo valor que la investigación, como peso en la categorización docente y como valioso dispositivo pedagógico.

A pesar de esto, en la Facultad de Cs. Veterinarias UNLP, la participación en proyectos de extensión no se reconoce aún a nivel curricular, debido a que no es necesaria ni imprescindible para obtener el título de Médico Veterinario. Por otro lado, nuestra Cátedra tiene una oferta concreta en la página de Prácticas Pre-profesionales, respecto del que es el trabajo en el cual ponemos todas nuestras energías. Sin embargo, no ha habido inscripción de alumnos hasta el

momento. Evidentemente la idea y la necesidad sobrevuelan desde hace tiempo, pero no se ha hallado aún la manera más adecuada de insertarla dentro de la Facultad.

EL ALGORITMO DE LO QUE TENEMOS Y PRETENDEMOS

PROYECTÁNDONOS

Frente a esta problemática y en virtud de acceder a un modelo superador de Universidad, es que hacemos esta propuesta, con el propósito de permitir que los alumnos de Veterinaria se integren a una Universidad que forme parte del conjunto de la comunidad, mediante acciones solidarias, permitiendo un vínculo dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social, con un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento.

En el mismo sentido, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA ha presentado como propuesta de mejora y garantía de la calidad universitaria en la autoevaluación institucional, la incorporación de un servicio social universitario obligatorio enmarcado en el aprendizaje-servicio. Este hecho merece ser destacado y da ímpetu a instituciones educativas como la nuestra a impulsar este cambio innovador en el currículum de la carrera de Médico Veterinario de la UNLP.

a) OPCIÓN 1

Por lo tanto, creemos que en el punto 3.2.3. del reglamento de prácticas pre-profesionales debería incluirse además de los 2 seminarios (80 hs) y la práctica tutorada (320 hs), 150 hs de prácticas de aprendizaje-servicio a través de la participación en proyectos de extensión-voluntariado universitario.

Luego de hablar con la Secretaria de las PPP y ante la negativa de concretar este cambio en el reglamento, al menos en lo inmediato, pensamos que la alternativa posible es hacer una modificación en la PPP propuesta por la Cátedra que se encuentra vigente, aunque sin alumnos que la elijan como PPP por el momento.

b) OPCION 2

Programa que se propondrá a la Secretaria de PPP, para ser publicado como una de las ofertas de la Facultad de Cs. Vet. en la actualidad, en el área Salud Pública:

La Cátedra de Parasitología Comparada- Laboratorio de Parasitosis Humanas y Zoonosis Parasitarias, realiza tareas en un área carenciada. Es importante tener presente que no puede existir salud humana, si no existe salud animal y salud ambiental: Una salud (Garza Ramos, 2012).

El fortalecimiento de la conciencia preventiva y la continuidad en la vigilancia epidemiológica, contribuirán a descender la diseminación de infecciones ya establecidas y evitar la instalación de nuevas procedentes de otras áreas o emergentes de la misma. La articulación lograda con los integrantes de otros proyectos que se llevan a cabo en el barrio en el marco del Centro Comunitario de Extensión Universitaria N°8, maximiza los resultados obtenidos en este, especialmente en lo referido a la comunidad y los voluntarios alumnos, pero también los docentes incorporados nos enriquecemos y retroalimentamos permanentemente.

La práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo en el cual la investigación se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso (Dubrovsky y col., 2003).

Por lo expuesto, la presente propuesta prevé acompañamiento de estudiante en la incorporación al grupo de trabajo del barrio "El Molino", de manera rotativa en las distintas temáticas que se desarrollan en el lugar:

- Asistencia primaria de caninos y felinos, derivaciones a especialistas en el caso que se requiera.
- Toma de muestras de distintos orígenes: Sangre, orina, materia fecal, piel.
- Suministro de medicación y vacunaciones.
- Procesamiento de las muestras e informe de resultados.
- Intervención en las cirugías: Esterilizaciones, castraciones y nefrectomías
- Diagnósticos por imágenes en el área.
- Toma de datos epidemiológicos

- Registro en una base de datos.
- Dictado de clases a alumnos de los distintos niveles sobre diagnóstico y prevención de enfermedades transmisibles.
- Redacción de resúmenes para presentar en eventos.
- Preparación de las correspondientes presentaciones.

Además, creemos que para convertirse en una instancia formativa, esta actividad debe estar supervisada y aprobada por la Secretaría de Prácticas Pre-profesionales de la Facultad de Ciencias Veterinarias, tutorada por docentes responsables de los proyectos y que luego de la finalización de las mismas sería necesario el desarrollo de talleres de reflexión con docentes y alumnos de diferentes proyectos de la facultad, sobre temas inherentes a la responsabilidad social universitaria, y la calidad de la educación, además de evaluar el rol que esta experiencia ejerció en su actividad académica y de qué manera la atravesó, con el fin de medir el impacto causado en la calidad de aprendizaje.

La inclusión de actividades de extensión en el programa de Prácticas Pre-profesionales, sería enriquecedor para los alumnos, otorgándoles la visión de una realidad paralela, imposible de conocer por los caminos académicos tradicionales, sumado al conocimiento de una alternativa laboral que seguramente de otra manera no tendrían en cuenta.

Consideramos que tendría que ser elemental, a la hora de introducir a los alumnos en el concepto de la ética profesional, la vinculación con los más necesitados. Asimismo, sería fundamental que los tutores sean profesionales vinculados a actividades de servicio a la comunidad en cualquiera de los tres campos mencionados en las PPP.

La concreción de este proyecto ayudaría a resolver en gran medida las dificultades que nos llevan un gran esfuerzo en la actualidad: organizar las listas para el seguro de la salida al barrio de los alumnos (no se cubre a los alumnos de otras facultades), y el espacio en el transporte (sólo hay 6 lugares para proyectos de extensión), enviar mails para saber qué voluntarios y/o extensionistas asistirán a las jornadas de cada mes, decepcionarnos porque no responden, contar con muy pocos voluntarios para realizar un trabajo enorme, conseguir el medio de transporte para cada jornada (en la actualidad se permite el uso de una camioneta para 6 personas, pero la facultad cuenta con 3 combis para 15 personas). En caso insertar esta actividad en el sistema de PPP, se reforzaría y resultaría más eficaz el aporte de

la universidad en áreas vulnerables, según el plan estratégico planteado. Por otro lado, el área propuesta también corresponde a una zona de emergencia hídrica, uno de los ítems considerados en la regulación de proyectos UNLP/CONICET.

En esta instancia, la cursada de la materia “Prácticas de intervención académica” nos brindó la posibilidad de repensar inquietudes que teníamos y encontrar en las docentes la posibilidad de ayuda en proponer el cambio sin que parezca una utopía. En este sentido, los últimos días hemos interactuado con alumnos y docentes de otras cátedras y se han hecho amigos de nuestros facebook: “Voluntarios Molino” y “Centro Comunitario El Molino”, y han manifestado interés en participar. Se les dieron algunas descripciones y una cita por ese medio. De lograr que estos interesados formalicen su compromiso para con el trabajo y por otro lado formalicemos la aceptación de lo propuesto en la Secretaría de Prácticas Pre-profesionales de la Facultad de Ciencias Veterinarias ad referéndum del Consejo Directivo, podríamos estar en condiciones el próximo año de ofrecerlas abiertamente, aunque obviamente debieran tener un cupo de alumnos.

Hemos conversado con la Dra. Cecilia Villat, encargada de las PPP de la Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP y ella descartó plenamente que los alumnos de años inferiores participen de las PPP y eso les vaya generando puntos, ya que están diseñadas para alumnos que hayan terminado de cursar la carrera.

La Secretaria de Extensión de nuestra facultad Dra. Elena Del Barrio, a quien también hemos consultado no ha logrado un acuerdo al respecto con la profesional antes mencionada.

Por lo mencionado, nuestra propuesta se encuentra actualmente limitada desde lo institucional y por el momento deberá ser innovadora sólo en ofrecer una tarea de extensión como práctica preprofesional (o sea para alumnos que hayan terminado de cursar).

Hemos enviado la propuesta, tal como está descripta mas arriba a la secretaria de PPP, a fin de que se visualice la intención, pero por lo conversado no será posible encararlo aún como lo hemos planteado originalmente, debido a evidentes cuestiones intersecretarías.

De todos modos, la aceptación de nuestro proyecto tal como está formulado, mejoraría nuestra actividad extensionista, ya que los alumnos, mas que ser voluntarios como está planteado actualmente, tendrían la obligación de serlo en alguna etapa de su carrera. Motivarlos para que participen con sensibilidad social y con el ánimo no solo de cumplir con el

requisito de realizar una práctica PPP, sino de intentar revertir una problemática preocupante y que se apropien de ese compromiso con la comunidad, será tal vez nuestro gran desafío.

EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN:

La evaluación de las innovaciones constituye uno de los nudos gorgianos del desarrollo de la misma, siendo los procesos de evaluación simultáneos con la innovación misma.

Evaluar el impacto de la innovación en los diferentes aspectos, entre ellos el impacto en los participantes, en los procesos educativos, en la institución y en el alumno y su entorno. (Zabalza, 2006).

Memorias de clase De manera rotativa entre todos los miembros del grupo se registran las distintas formas de relación y de circulación del saber alrededor de una propuesta teórica. No es un acta administrativa. Por el contrario, recoge las principales conclusiones, dudas y discrepancias frente a la temática que se presenta en cada sesión o encuentro. Aparecen explícitos los compromisos adquiridos por el colectivo y por algunos miembros del grupo en particular. Se convierte en un significativo registro del proceso de un curso o actividad académica, tanto en el logro de los objetivos planteados, como de los procesos vividos y de los avances teóricos (Salinas 1998).

REGISTROS DE LAS PRÁCTICAS: Su principal valor reside en que permiten hacer pertinente el discurso teórico y nutrir el currículo y las propuestas académicas con lo que ocurre en escenarios diferentes a la universidad. Después de cada actividad de práctica, en el encuentro entre los estudiantes, los profesores y los profesionales, se hace un registro de las propuestas y las limitaciones encontradas. Estas conversaciones, sobre la práctica real del estudiante, muestran el manejo de la información, la capacidad para resolver problemas de manera oportuna y ágil y los tipos de relaciones que se establecen (paciente, usuario, compañero, jefes, estudiantes, entre otras (Salinas 1998).

COLOQUIOS PARTICIPATIVOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS INVOLUCRADOS EN LA ACTIVIDAD.

REFLEXIÓN FINAL

Creemos que vamos rumbo a un modelo superador de Universidad, en el que esta se reconoce como parte de la comunidad, no aislada ni supeditada a las demandas externas. La

comunidad ya no es vista como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar. Son obsoletas las clases prácticas con materiales de colección, cuando estamos rodeados de problemas concretos para colaborar a resolver. Acercarse a las poblaciones carenciadas, animales y humanas actúa generalmente como un disparador eficaz en los estudiantes, que los motiva a resolver imprevistos, desarrollar su capacidad creativa, acercarse a la realidad que escuchó mencionar, sentir que puede contribuir al cambio. Son experiencias inmejorables para el fogueo que necesita el profesional previo a ejercer su profesión, durante el cual tiene hasta la ventaja de poder equivocarse, al estar acompañado por sus tutores trabajando codo a codo. Surge el inconveniente, se realiza el intercambio y se actúa en tiempo real en casos reales, que por tratarse además de poblaciones vulnerables, si no contaran con estas intervenciones quedarían librados a su suerte, al no tener en muchas ocasiones la posibilidad de acercarse a centros asistenciales, para sí o sus mascotas.

BIBLIOGRAFÍA

Butti M, Gamboa MI, Winter M, Corbalán V, Osen B, Catino S, y col. Prevención de zoonosis parasitarias en una población vulnerable. III Jornada de Extensión del Mercosur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires, 9 al 11 de abril de 2014.

Dubrovsky S, Iglesias A, Saucedo E: La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación-acción. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 2003.Vol. I N° 1.

Gamboa MI, Delgado G, Cociancic P, Kierbel I, Fonseca S, Navone G. De la Universidad a la Escuela: Los niños como multiplicadores del conocimiento parasitológico. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Santa Fé, 22-25 de noviembre 2011.

Gamboa MI, Winter M, Osen B, Corbalán V, Lanfranco J, Butti M, y col. Por plazas más limpias y sanas: Tenencia responsable de las mascotas. I Congreso de Extensión de la AUGM. EXTENSO 2013. Montevideo, Uruguay, 6 al 9 de noviembre de 2013.

Gamboa MI, Winter M, Osen B, Corbalán V, Lanfranco J, Butti M, y col. Tenencia responsable de las mascotas. Empecemos por las plazas. III Jornada de Extensión del Mercosur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires, 9 al 11 de abril de 2014.

Garza Ramos J, Arvizu Tovar L. (2012). *Hacia una salud: Propuesta en el marco de la Administración Pública Federal en México*. Ed. Yire. 1° Ed México.

Lanfranco JW, Palancar TC, Martín L, Cavalcante M, Pellegrini A, Gamboa M, Radman N, Carricaburu F. *Participación pública en la inmovilización de residuos orgánicos urbanos para reducir la emisión de basura*. I Congreso de Extensión de la AUGM. EXTENSO 2013. Montevideo, Uruguay, 6 al 9 de noviembre de 2013. http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/405_resumen438.pdf

Lanfranco J, Palancar T, Gamboa M, Radman N. *¿Cómo reducir los residuos orgánicos urbanos?* III Jornada de Extensión del Mercosur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires, 9 al 11 de abril de 2014.

Osen BA, López MA, Gamboa MI, Burgos L, Archelli SM, Radman NE. *Una experiencia áulica en la enseñanza de las parasitosis, del hombre, los animales y zoonóticas* Facultad Ciencias Veterinarias UNLP. I Congreso Internacional de Zoonosis y Enfermedades Emergentes y VII Congreso Argentino de Zoonosis, Buenos Aires, 8-10 de junio de 2011 (a).

Osen BA, López MA, Gamboa MI, Burgos L, Archelli S, Radman N. *Talleres de extensión sobre geohelminthos*. La Tierra: Un mundo lleno de parásitos. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Santa Fé, 22-25 de noviembre 2011 (b).

Radman NE, Burgos L, Gamboa MI Archelli SM, Acosta RM, Linzitto OR. *Animales centinela como punto de partida hacia el control de enfermedades transmisibles*. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Santa Fé, 22-25 de noviembre 2011.

Radman N, Gamboa MI, Butti M, Winter M, Corbalán V, Osen B, y col. *Prevención de zoonosis parasitarias en una población vulnerable*. I Congreso de Extensión de la AUGM. EXTENSO 2013. Montevideo, Uruguay, 6 al 9 de noviembre de 2013.

Radman NE, Gamboa MI. *Revista digital "extensionistas" proyectos de extensión de la UNLP*. 17/09/12. Acceso en: http://www.extensionistas.unlp.edu.ar/articulo/2012/9/18/por_plazas_mas_limpias_y_sanas.

Salinas, M. *"Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad"* En: Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, 1998, p. 61-86.

Tapia MN. Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En: El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas.

Tedesco JC, Hernais I, Tapia MN, Rial S. Edit EUDEBA. 2008: 11-33.

UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper N°4. Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Carlos Tünnermann Bernheim y Marilena de Souza Chaui Asesor, Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua, Managua, Nicaragua Profesora de Filosofía, Universidade de São Paulo, Sio Paulo, Brazil.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Veterinarias. Prácticas pre-profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en áreas de riesgo sanitario permanente. En: El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. Tedesco JC, Hernais I, Tapia MN, Rial S. Edit EUDEBA. 2008.

UNESCO. Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Tünnermann Bernheim C, de Souza Chaui M. Forum Occasional Paper Series Paper n°4/S.

Winter M, Butti M, Corbalán V, Faccipieri J, Espíndola M, Gamboa MI, Palancar T, Osen B, Archelli S, Lanfranco J, Radman N. 2013. La concientización comienza por los chicos. Toxocara canis: la importancia de juntar las heces de mi perro. I Congreso de Extensión de la AUGM. EXTENSO 2013. Montevideo, Uruguay, 6 al 9 de noviembre de 2013.

Experiencia pedagógica desde la universidad para el emponderamiento de buenas prácticas alimentarias y ambientales en la comunidad. Una salud con TICS

- ❖ **MARÍA DE LAS MERCEDES GATTI** | mgatti@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA ALEJANDRA RASILE** | mariarasile@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA FERNANDA GÓMEZ** | fernandamedvet@hotmail.com
- ❖ **OSCAR ROBERTO LINZITTO** | olinzitto@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES DE LA EXPERIENCIA

EPB N° 2: JUAN BAUTISTA ALBERDI, BERISSO

EPB Y ESB N° 61., ANGEL ETCHEVERRY

INTRODUCCIÓN

La promoción de proyectos de extensión y voluntariado universitario conforman un componente más de las acciones que la Secretaria de Extensión de la FCV-UNLP viene llevando adelante, en forma interdisciplinar con agentes de otras unidades académicas, formando parte del Sistema Integrado de Programas y Proyectos UNLP, como una dimensión que atraviesa los procesos sociales, culturales y económicos. Desde esta perspectiva, comparte con el estado y los diversos sectores sociales y productivos el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias y acciones públicas, con la promoción de diálogo permanente con las diferentes jurisdicciones del estado, organizaciones de la sociedad civil y de la producción, con instituciones educativas y científico-tecnológicas del sistema provincial y nacional en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que le confiere a éstas acciones una alta pertinencia social para la promoción del desarrollo sostenible a nivel local y regional con la participación responsable y solidaria de la comunidad académica en articulación con los distintos espacios de la sociedad civil que presentan distintos grados de vulnerabilidad y distintos tipos de necesidades reflejados en esta experiencia pedagógica.

OBJETIVOS

Los objetivos de la propuesta se enmarcan en el proceso de formación educativa de los estudiantes de *nivel primario y medio* con la enseñanza de pautas de prevención frente a la carencia de información adecuada sobre *salud alimentaria, manejo del agua y buenas prácticas ambientales* que involucran nuestra salud, así como prevención sobre *uso de pesticidas* habituales en el entorno del emplazamiento de los establecimientos involucrados. Desde la concientización en la escuela hacia la comunidad educativa se elaboran estrategias a partir del concepto de Una salud, con objetivos y metodologías que apuntan a favorecer el empoderamiento de la información desde los componentes del proceso pedagógico y en especial, a partir de la labor que se realiza en los diferentes niveles de organización de la enseñanza, dándole un enfoque integrador y dinámico al trabajo realizado para la adquisición, elección y mantenimiento de prácticas saludables pertinentes, evitando prácticas de riesgo.



DESARROLLO

Si bien los destinatarios directos de la propuesta son los estudiantes del *nivel primario y secundario* junto la comunidad educativa de las escuelas participantes, las acciones iniciales se centran en el trabajo con directivos y docentes, con la implementación de una guía didáctica entre otros recursos. El equipo mediador universitario (voluntarios y extensionistas) define su

acción desde el trabajo mancomunado con los docentes en una práctica que necesariamente implica el intercambio de saberes y experiencias donde los actores convocados participan apropiándose del espacio generado y de los objetivos comunes. Para ello el equipo interdisciplinario formado en las Ciencias de la Salud y la Comunicación se fortalece y capacita en la formación pedagógica y didáctica, sin olvidar a decir de Freire Paulo:

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997: 12)

En el *nivel primario* los contenidos sobre salud alimentaria que se incluyen en las actividades de taller, estructurados en una guía didáctica con dos niveles (primer y segundo ciclo), pretenden ser una sugerencia de abordaje a las temáticas que en todo momento pueden ser modificadas y adaptadas por el docente a la realidad grupal y social.

La información sobre manejo del agua y buenas prácticas ambientales se abordan en clases participativas y abiertas al diálogo donde se enuncian preguntas disparadoras y reflexivas previas a la asistencia a la jornada internacional anual de limpieza de playa.

En los encuentros presenciales del *nivel secundario*, antes de presentar las temáticas: *Manejo del agua, Buenas prácticas ambientales, Uso de agroquímicos, Salud alimentaria*, se trabaja con una encuesta inicial de carácter individual y anónima con el fin de conocer sus preconceptos sobre los temas abordados. Luego mediante la exposición abierta al diálogo, presentación ppt, animaciones flash y videos se detallan los contenidos de los talleres en cada caso. Si bien se utiliza lenguaje académico apropiado, se dialoga sobre su significado y pertinencia buscando sinónimos y explicaciones acordes al nivel de comprensión del alumnado.

“Los conocimientos sólidos se basan en interconexiones...El crecimiento cognitivo no radica sólo en saber más, sino en la reestructuración de lo que ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan con lo que ya se conocía” (Biggs, 2005:100).

METODOLOGÍA

Con el fin de propiciar el empoderamiento del conocimiento y de la experiencia en la temática de salud alimentaria, se introduce en una primer etapa la implementación de la guía didáctica para el trabajo docente del *nivel primario*, primer y segundo ciclo, generada en el marco de los proyectos universitarios tendientes a institucionalizar y jerarquizar las

prácticas de extensión y voluntariado como experiencias de aprendizaje en contexto. La segunda etapa de este nivel corresponde al relevamiento de la implementación con la evaluación de los materiales, del desempeño docente y de los aprendizajes dirigida a los alumnos con el fin de verificar y fortalecer la transposición didáctica en el uso de los contenidos y actividades para la difusión en la prevención y control de las enfermedades emergentes y reemergentes.

Con el propósito de brindar un espacio adecuado para el desarrollo y profundización del saber y el cuidado del ambiente como construcción social, los estudiantes de primaria participan en una jornada comunitaria de limpieza de playa. En este evento denominado "*Programa Internacional de Limpieza de Costas - Cleanup*", que convoca a más de 650 mil voluntarios en más de 100 países del mundo, participan docentes universitarios, estudiantes y docentes de escuelas de la región, junto a representantes de ONGs. En la experiencia 2015 se recolectaron cerca de una tonelada de residuos sólidos de un sector de playa que se encuentra a la altura del Club Universitario - Sede Punta Lara, donde el agrupamiento Bomberos-Prefectura, tuvo a cargo la seguridad de los participantes que contaron con los elementos de seguridad apropiados para realizar la tarea, provistos por la empresa petrolera con asiento en la zona. Sus hallazgos se registran en fichas provistas como aporte a la información estadística de la Base de Datos Mundial sobre Residuos en las Aguas, administrada por The Ocean Conservancy (www.oceanconservancy.org) y se difunden en medios locales y nacionales para promover la concientización y la búsqueda de soluciones para revertir o frenar los procesos de contaminación del agua en la región fortaleciendo los conceptos de reservar, conservar y proteger el ambiente. Al final de la jornada se proyecta una recopilación del trabajo inter y transdisciplinar estudiantil y docente en material audiovisual con guion gráfico, montaje y edición audiovisual Una Salud con fines didácticos y de concientización (reducir, reutilizar, reciclar) donde se identifican los residuos más nocivos en función del tiempo requerido para su degradación y se observan en pantalla las tomas fotográficas de la jornada.

A modo de síntesis y de difusión a la comunidad, todas las actividades desarrolladas en este nivel *primario* son exhibidas y comentadas por sus participantes en la Feria Distrital Anual de Ciencia y Tecnología.

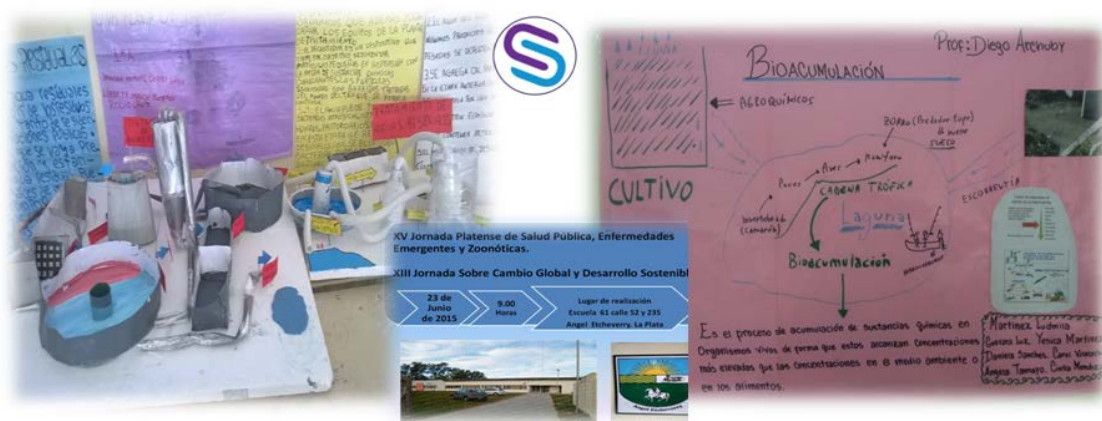


En el *nivel secundario*, reconociendo el potencial del alumnado como agentes multiplicadores de la información y con el fin de brindar la posibilidad de transferencia de los conceptos de los talleres en el ámbito de la vida cotidiana y de la comunidad, la primera parte dirigida por los docentes, brinda la información en forma atractiva e interesante, motiva el dialogo y la participación, facilitando la asimilación de conceptos gracias a la elaboración personal realizada por los mismos alumnos y por el énfasis puesto en el proceso de enseñanza - aprendizaje que consta de tres momentos “acción -asimilación y reflexión - acción”. Se busca fomentar un cambio de actitud, en definitiva, educar con la finalidad de generar hábitos saludables y conciencia ambiental. En la segunda parte, la actividad propuesta por los docentes es llevada a cabo por los alumnos en base a los conocimientos adquiridos, con el seguimiento de consignas para la elaboración de maquetas, afiche ilustrativo / mapa conceptual, enfatizando acciones de la vida cotidiana para la prevención de las entidades abordadas, poniendo de manifiesto el logro de la transposición didáctica, también observable en los diseños de encuestas por partes de los estudiantes con el fin de relevar información en su comunidad. Cada grupo de estudiantes identifica su ponencia que, previo a ser explicada por sus integrantes al resto de los participantes del taller con eficiente disposición, pasan a mostrar su desarrollo y las conclusiones a las que arribaron en forma plenaria a la clase. Con posterioridad sus producciones son exhibidas en una jornada comunitaria para su difusión. De esta manera se ayuda a formular y consolidar las estructuras conceptuales que hayan surgido en cada grupo. Se generan muy buenas intervenciones desde la motivación demostrada por los estudiantes con gran destreza y poder de síntesis en sus exposiciones, conceptos escasos al inicio de las propuestas. La jornada comunitaria finaliza con la entrega a los asistentes de trípticos con los aspectos más relevantes de la prevención para su difusión en el hogar.

La investigación sobre estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico donde el diseño y el empleo de objetivos de enseñanza con preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración tiene como propósito dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para el aprendizaje significativo e independiente. Las actividades grupales mediadas por los docentes (el debate sobre situaciones y materiales, la elaboración de dibujos, afiches, mapas y redes conceptuales para fijar los conceptos y la simulación de experiencias reales al resolver situaciones problemáticas) buscan utilizar los conceptos de cognición compartida y conciencia metacognitiva en dos momentos:

- Sobre el material seleccionado en cuanto a los temas comprendidos de manera de contextualizar los contenidos a desarrollar conectados a situaciones reales de la vida cotidiana.
- En la autogestión del conocimiento a través maquetas, de afiches, trípticos y encuestas, que sirven como guía buscando promover la transposición de lo aprendido y su aplicación al contexto de la comunidad educativa.

Realizan las experiencias educativas "Visita a la Facultad de Ciencias Veterinarias" y "Visita a una Huerta Orgánica" donde se les brinda información práctica sobre alternativas de cultivo de vegetales sin el uso de agroquímicos así como la utilización de abonos alternativos y amigables con el ambiente. Este conjunto de actividades se realizan con el fin de promover la inserción a la vida universitaria así como el conocimiento de las temáticas ambientales en la educación formal y el desarrollo del respeto por la naturaleza mediante la comprensión de su funcionamiento e interacción con el ser humano de forma innovadora e interdisciplinaria.



CONCLUSIONES

Con el fin de acercar la universidad a la comunidad para promover un desarrollo educativo y generar conciencia de prevención, consolidando así una relación satisfactoria entre la institución y el resto de la sociedad, surge la necesidad de construir conocimientos de manera conjunta y participativa, ajustándose a las condiciones particulares de vida y de producción de los estudiantes. La metodología de guía didáctica y taller implementada en la intervención a *nivel primario y secundario*, permite el empoderamiento de conocimientos técnicos pero al mismo tiempo facilita la resignificación colectiva por parte de los participantes en función de sus propias necesidades y realidades. Por otra parte la creciente migración regional y, como consecuencia, la diversidad cultural de los estudiantes en el aula hace imprescindible incidir en la formación para la salud y el ambiente dando respuesta a la interacción entre comunidades y sus costumbres.

El concepto actual de Una Salud no sólo considera el bienestar humano, sino que también engloba la salud animal y la de los ecosistemas. Reafirmar estos conceptos como estrategias de abordaje en la población nos asegura un avance en la comunidad, enseñando hábitos saludables en el manejo de los alimentos y el ambiente, estrategia de Una Salud para la formación de ciudadanos globales.

"En tal sentido, la extensión universitaria representa una posibilidad real para la generación de nuevos conocimientos al enriquecer las actividades de docentes y estudiantes, permitiéndoles abordar de manera más integral y eficiente los problemas, poniendo en evidencia nuevos ámbitos de trabajo e investigación al develar nuevas necesidades, carencias y fortalezas de la realidad en la cual se inserta, permitiendo validar en el campo los resultados tanto de la experiencia docente como de la acción investigativa" (Chacín y cols., 2007: 220).

La experiencia superó los objetivos planteados, ya que además de la adopción de hábitos saludables en la comunidad educativa y la difusión en el ámbito local de conductas de prevención, generó un espacio interdisciplinario dando continuidad a la intervención universitaria. Con la intención de formar, promover, capacitar y realizar acciones concretas interactuando con la comunidad, se pretende potenciar los alcances de los programas vigentes, y mejorar la situación ecoepidemiológica de la población centro de nuestro interés.

Como aporte a la modificación sostenible de la situación ecoepidemiológica de las enfermedades infecciosas y reemergentes y la mejora en la calidad de vida de la población desde la educación los proyectos universitarios en ejecución también abordan, bajo la modalidad de taller, las siguientes temáticas: *Hantavirus, Dengue - Zika - Chikungunya, Leptospirosis y ratas, Rabia y mascotas, Tuberculosis, Enfermedades de transmisión sexual.*

Equipo Una Salud: Director: Oscar Roberto Linzitto; Co-Directora : Eleatrice M.de las Mercedes Gatti, Coordinadora por FCV: María Fernanda Gomez, Coordinadora por FCE: María Alejandra Rasile, docentes y voluntarios universitarios: Tunes María Silvia Matilde Avila, Fernando Adolfo Anselmino, Emilia Lucila Bautista, D'eramo Lucas. Silva, Mariana Gisela, López, Paula Virginia , Vidal Maria Sol , Marquetti, Brenda.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todo el equipo docente de los establecimientos educativos participantes con un reconocimiento especial a la licenciada Liliana Toranzo, ambientalista de la Asociación Civil ReCrear del equipo Ocean Conservancy y a las docentes María Lilia Merzdorf, Mónica Herrera, Paula Lacunza y María del Rosario Thea por el continuo apoyo, entusiasmo y dedicación durante el desarrollo de la experiencia en sus sucesivas ediciones así como la difusión en la comunidad y entidades vinculadas institucionalmente.

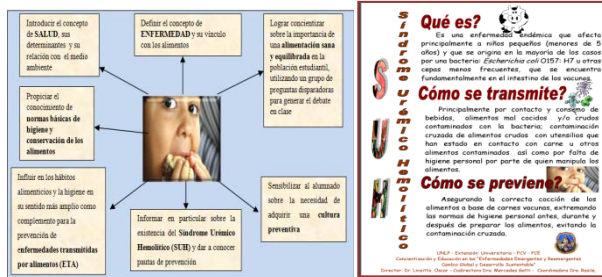
MATERIAL DIDÁCTICO EDITADO PARA LA EXPERIENCIA.

- Gatti EM, Rasile MA. *Salud Alimentaria. Síndrome urémico hemolítico.* Material didáctico audiovisual, digital e impreso (tríptico / afiche) para la escuela general básica (educación primaria: primer y segundo ciclo). En el marco del Proyecto de Extensión –FCV- UNLP 2012/15.



- Gatti E., Rasile M. *Salud Alimentaria. Síndrome urémico hemolítico.* Material didáctico audiovisual, digital e impreso (tríptico /afiche) para la escuela secundaria básica y agraria. En

el marco del Proyecto de Extensión FCV–UNLP 2013/15.



- Gatti EM, Rasile MA. Guía didáctica: *Salud. Salud Alimentaria. Síndrome Urémico Hemolítico*: Material didáctico audiovisual, digital e impreso (Guía con anexos actividades/ evaluación / tríptico / afiche/ gaceta) para la escuela general básica (educación primaria: primer y segundo ciclo). En el marco del Proyecto de Extensión –FCV-UNLP 2014/15.



- Gatti EM, Rasile MA. Material audiovisual con guion gráfico, montaje y edición con fines didácticos y de concientización en *Manejo del ambiente y limpieza de costas*. En el marco de los Proyecto de Extensión y Voluntariado –FCV-UNLP 2015.





Nota: Infografía y fotografía del relato y la experiencia de autoría propia.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. Mora, S (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. ISBN: 9789870602125

Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea Ediciones.

Chacín, B., González, M. & Torres, Y. (2007). *Crítica a la generación del conocimiento en la extensión universitaria: aproximación a un protocolo de investigación innovativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. En: *Laurus*, 13 (24).

Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Siglo Saberes necesarios para la práctica educativa XXI* Editores. México.

Gómez D, Miliwebsky E, Silva A, Deza N, Zotta CM, Cotella O, et al. (2005) *Aislamiento de Escherichia coli productor de toxina Shiga durante un brote de gastroenteritis en un Jardín Maternal de la ciudad de Mar del Plata*. En *Rev Argent Microbiol*.

Gomez D, y col. *Aislamiento de Escherichia coli O145: NM en casos de síndrome urémico hemolítico (2010)*. En *Acta bioquím. clín. latinoam.* [online]., vol.44, n.1, pp. 71-74. ISSN 0325-2957.

Guerra de Macedo, C. (2002). *La salud pública en las Américas: documento conceptual y operacional*. En *Educación en salud pública: nuevas perspectivas para las Américas* (pp. 3-16). Washington D.C.: OPS/OMS.

Ley Nº 26.396/08: (13/08/2008) *Trastornos alimentarios - Declárase de interés nacional la prevención y control de trastornos alimentarios.* [On line]. 2009. Disponible: <http://www.solesdebuenosaires.org.ar/Leyes/Ley-26396.html> [consulta 2014, marzo 18]

Linzitto O, y Col. *Promoción, capacitación y acciones en las enfermedades infecciosas emergentes y reemergentes zoonóticas. El cambio global y el desarrollo sustentable. (2012-2013) En Revista REIE v 7 y 8 – (p 17) ISSN (Versión Electrónica)0329-8507 - ISSN (Versión impresa) 0329-8493.*

Malbran, M. "Los objetivos cognitivos: selección, formación, clasificación y evaluación". *Separata bibliográfica de la Cátedra Psicología Educativa. Facultad de Humanidades. UNLP.*

Organización Panamericana de la Salud. *El desafío regional del establecimiento de puentes entre la investigación de sistemas y servicios de salud, la formulación de políticas y la toma de decisiones* [On line]. Disponible desde: www.paho.org

Organización Panamericana de la Salud. *La función de rectoría en salud y el fortalecimiento institucional.* (2000) [On line].. Disponible desde: www.vcampus-paho.org/esp/Pub/SaludPublicaAmericas/pdf

Ramos Domínguez, B. (2006). *Enfoque conceptual y procedimiento para el diagnóstico o análisis de la situación de salud.* En *Revista Cubana de Salud Pública*, 32 (2),164-170.

ANEXO 1

Datos institucionales de los establecimientos participantes de la experiencia pedagógica. Experiencia realizada en el marco de los proyectos UNLP acreditados:

- Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación 10° Convocatoria Anual 2015. Coordinadora por FCV-UNLP. Eje temático: Promoción de la Salud. Nombre del Proyecto: La Salud y el cambio climático
http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/voluntariado/listado_de_proyectos_seleccionados_2015.pdf
- Extensión UNLP Proyecto convocatoria 2015. "Educación en las enfermedades infecciosas emergentes y reemergentes (EIEYRE)". Facultad de Ciencias Veterinarias (UE) Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Ciencias Médicas.
http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/dictamen_proyectos_extension_2015.2015.pdf

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

Nombre:	ESC PRIMARIA N°2 "JUAN BAUTISTA ALBERDI"
Clave:	0113PP0002
Número:	0002
Calle y N°:	MONTEVIDEO Y PUNTA ARENA 12 S/N
Teléfono:	0221 461-1402
Código postal:	1923
Mail:	escuela2bssso@hotmail.com
Región:	Región I
Distrito escolar:	Berisso
Localidad:	BERISSO
Sector de Gestión:	Estatal
Ámbito:	Urbano
Categoría:	Primera
Desfavorabilidad:	U0
Dependencia Funcional:	Dirección Provincial de Educación Primaria
Tipo de Establecimiento:	ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Oferta:	Educación Primaria Común
Matrícula	410 alumnos (Tumo mañana y tarde)



Nombre:	ESCUELA SECUNDARIA N° 61
Clave:	0001MS0061
Número:	0061
Calle y N°:	52 Y 235 S/N
Teléfono:	0221 496-2595
Código postal:	1901
Mail:	paulalacunza@hotmail.com
Región:	Región I
Distrito escolar:	La Plata
Localidad:	ANGEL ETCHEVERRY
Paraje:	ESQUINA NEGRA
Sector de Gestión:	Estatal
Ámbito:	Rural
Categoría:	Segunda
Desfavorabilidad:	R2
Dependencia Funcional:	Dirección Provincial de Educación Secundaria
Tipo de Establecimiento:	ESCUELA SECUNDARIA
Oferta:	Educación Secundaria Común Educación Secundaria de Adultos
Matrícula	200 alumnos



El pregrado de la licenciatura en obstetricia en el primer nivel de atención

❖ **ISABEL GRACIELA GÓMEZ** | gragomez007@hotmail.com

❖ **ALDO FRANCO MADEO** | aldo_franco_madeo@hotmail.com

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

Nuestra necesidad como responsables de la formación del futuro profesional Obstétrico/a es, prepararlos para desarrollar sus tareas en el espacio real. Capaz de visualizar la influencia de los determinantes del proceso salud enfermedad; que pueda trabajar en función de la necesidad en sentido epidemiológico y no solo de la demanda. Con habilidades y conocimientos para realizar actividades de prevención primaria, secundaria y terciaria. Con la actitud para abordar la compleja diversidad de la trama social de su espacio de acción desde una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial. Comprendiendo al hombre como protagonista de su salud Capacitado para pensar en estrategias personalizadas y singulares para el abordaje de distintas problemáticas. Que incorpore la investigación como parte habitual de su saber técnico, puesta al servicio de la sociedad

La Atención Primaria de la Salud, es una estrategia de intervención ampliamente reconocida como portadora de herramientas que brinda a la comunidad el ejercicio pleno de sus capacidades en la toma de decisiones, que el futuro profesional de la Obstetricia, adquiera el conocimiento para desenvolverse dentro de la comunidad como parte integrante de ella, contribuyendo a mantener y elevar el estado de salud, es primordial desde la preparación académica.

Desde siempre el alumno, realiza su capacitación en primer lugar desde el contacto con preparados anatómicos, y luego en espacios hospitalarios, donde recibe a la mujer embarazada en el último periodo de este proceso, para la realización del parto

Todo un desafío, es el entrenamiento desde el Primer Nivel de Atención, que se desarrolla en los barrios, donde la mujer concurre para el Control de su Gestación.

Los alumnos deberán adquirir las competencias, que les permitan desenvolverse con eficiencia a nivel individual, grupal y colectivo:

- Comunicarse eficazmente con los pacientes. Escucha activa en relación a las entrevistas individuales y colectivas.
- Ser capaces de escuchar y obtener información integral en la entrevista, explicar y acordar los procedimientos, tratamientos y planes a seguir
- Lograr una relación medico paciente horizontal. Una relación sujeto-sujeto. Tomando al paciente como protagonista de su vida. Tratándolo con respeto y cordialidad, creando un clima de confianza en la consulta propicio para la comunicación adecuada, libre de prejuicios.
- Aceptar la diversidad y respetar la cultura. Estar preparado para desempeñarse en diferentes escenarios, con diferentes estratos sociales, etnias, y pautas culturales, libre de prejuicios de género y discriminación.
- Actuar con compromiso personal y responsabilidad en el seguimiento de las problemáticas. Ser capaces de dar continuidad y respuesta satisfactoria a cada paciente asistido arribando a un resultado final, con eventual resolución de la problemática realizando todas las articulaciones necesarias para tal fin en la parte del sistema de salud que competa.
- Incorporar la idea de población objetivo sujeto de acción. Identificar que sus acciones no solo están destinadas a lo individual, sino que suman a un impacto colectivo, para el cumplimiento de metas preplanificadas.
- Adquirir las herramientas para trabajar en red. Reconocer las redes individuales y familiares de cada paciente en cuestión y trabajar con ellas Identificar redes comunitarias, institucionales y de servicio y articular con ellas de ser necesario.
- Adquirir las herramientas para promover la salud. Ser capaces de educar para la salud individual y colectivamente, identificar y fortalecer actores sociales preexistentes, contribuir a construir entornos saludables y estimular la participación comunitaria.

- Tener proactividad/ disposición. Desarrollar todas las tareas encomendadas con habilidad y motivación, mostrando iniciativa personal y responsabilidad, con sustanciándose con los objetivos a desarrollar.

- Aprender a trabajar en equipo. Ser capaces de trabajar con los pares, respetando la diversidad de opiniones, optimizando las aptitudes personales y de los otros, reconociendo los liderazgos cambiantes y dinámicos y postergando el éxito individual en pos del éxito colectivo.

- Integrarse eficazmente al equipo de salud. Ser capaces de trabajar con todas las disciplinas y mostrar una actitud de colaboración con todos los integrantes profesionales y no profesionales. En la tarea cotidiana del consultorio obstétrico de la unidad sanitaria, el alumno debe, adquirir las siguientes competencias.

- Comunicarse adecuadamente con la mujer de todas las edades, ubicándola en la etapa del ciclo vital que atraviesa e interpretando sus situaciones personales en relación a su entorno familiar y social.

- Ser capaces de realizar un adecuado control prenatal

- Pesar
- Medir talla
- Realizar el diagnóstico nutricional requerido
- Identificar edemas en miembros inferiores
- Tomar la tensión arterial
- Palpar identificando altura uterina
- Palpar, identificando situación y posición fetal
- Auscultación fetal
- Recomendar las inmunizaciones necesarias
- Reconocer e interpretar los estudios complementarios necesarios
- Promover la salud de las gestantes

- Completar los registros necesarios
- Identificar gestantes de riesgo
- Promoción de la lactancia materna
- Ser capaces de realizar una adecuada prevención del cáncer genito-mamario
 - Aprender a colocar un especulo
 - Tomar muestra adecuada para estudio citológico de Papanicolaou
 - Fijar muestra y registrarla y enviarla adecuadamente
 - Aprender la exploración mamaria
 - Promover la salud de la mujer no gestante
- Ser capaces de abordar eficazmente la salud sexual y reproductiva
 - Conocer la consejería acerca de la salud sexual y procreación responsable.
 - Promover individual y colectivamente la salud sexual y reproductiva

Un espacio rico en experiencias de intercambio con la embarazada, su pareja y núcleo familiar, es la instancia de Preparación para el Parto y crianza, Programa de Educación Sanitaria, cuyo principal objetivo es informar y preparar a la pareja para que viva armoniosamente su embarazo, participen activamente del parto, y vivencien su rol como padres desde la gestación misma.

De esta manera el Curso de Preparación para el Parto y Crianza, va mas allá del aprendizaje de sencillas técnicas gimnásticas o respiratorias, siendo sus objetivos mucho más ambiciosos:

- En primer lugar preparar a la madre física, psicológica y emocionalmente para el parto, abordando en forma sencilla y amena todos los temas que pudieren preocuparla o angustiarla, sin olvidarnos del Padre, invitándolo a participar, tratando que comparta sus propias preocupaciones, que desde la cultura en la cual se halla inmerso, le es difícil que exteriorice.

- En segundo lugar, ayudar a la madre a que sea consciente de la trascendencia, y desafío de tener un niño, su relación de pareja, y el nuevo rol que como mujer comienza a desempeñar.

CONCLUSIONES

La capacitación y entrenamiento de los futuros profesionales obstétricos en el espacio de la Atención Primaria de la Salud, es altamente satisfactoria, ya que los alumnos se comprometen con su futura profesión, adquiriendo las competencias generales y específicas para ejercerla.

Año a año vemos como el trabajo cotidiano, de estar en el barrio, compartiendo alegrías y también tristezas a lo largo de los años, dio sus frutos, "La Confianza de las mujeres embarazadas, en depositar a nuestro cuidado el camino tan maravilloso de la Gestación".

Como docentes, el desafío es inmenso, ya que nos toca ayudar a preparar futuros profesionales de la Obstetricia,, para la recuperación de un espacio que fue nuestro pero que por distintas circunstancias se fue abandonando, que es el ACOMPAÑAR, el formar parte aunque sea pequeñísima de esas familias que depositan en nosotros su confianza, respeto y cariño.

Un curso virtual sobre educación sexual integral. Relato de una experiencia universitaria

❖ **CATALINA GONZÁLEZ DEL CERRO** | catalinagc@gmail.com

❖ **ANDRÉS MALIZIA** | andresmalizia@hotmail.com

Filosofía y Letras | *Universidad de Buenos Aires*

INTRODUCCIÓN

La Ley Nacional 26.150 y la Ley 2.110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionadas en 2006 establecen el derecho de todxs lxs educandxs de recibir educación sexual y la responsabilidad del Estado de formar a lxs docentes de todas las áreas y niveles en dicha temática. Si bien la normativa alcanza el nivel terciario y no incluye la órbita universitaria, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se forman profesorxs y una gran parte de lxs graduadxs se inserta laboralmente como docentes. A esta paradoja se suma la dificultad histórica que han tenido los desarrollos académicos del campo de las sexualidades y las relaciones de género para incorporarse transversalmente en los programas de las distintas carreras de la Facultad. Si bien han habido importantes avances, siguen manteniendo un lugar marginal, tanto en las materias didácticas como en los tramos de formación general.

Frente a esta vacancia, en el año 2014 realizamos una experiencia de formación virtual gratuita denominado “educación sexual integral” en el marco de un proyecto de Extensión Universitaria, y destinado a todxs lxs estudiantes de las distintas carreras de la Facultad. Este trabajo se propone describir dicha experiencia desde las voces de quienes llevaron adelante la redacción de los contenidos y su posterior desarrollo como tutorxs.

A su vez, desplegaremos una serie de interrogantes que surgieron a partir de la puesta en práctica de la experiencia piloto que duró 2 meses. Analizaremos, por un lado, los desafíos que introdujo la modalidad a través de una plataforma virtual que no ofreció una instancia presencial pero que mantuvo como punto de referencia a la propia Facultad. Por otro lado, la

novedad de abordar debates del campo de los estudios de género y sexualidad desde la perspectiva pedagógica, y entre cursantes con trayectorias académicas y activistas sumamente heterogéneas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Universidad de Buenos Aires creó en el año 2011 el programa UBATIC, destinado a financiarse diseños de proyectos educativos que integren las nuevas tecnologías con el propósito de promover y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior. En ese marco, en el año 2013 y 2014 la Facultad de Filosofía y Letras llevó adelante una serie de proyectos formativos que perseguían ese mismo fin. Entre ellos, la confección de contenidos y puesta en ejecución de cursos de pocos meses de duración, que aborden temas transversales a los diversos campos disciplinares y utilice como plataforma el campus virtual.

Es así como el equipo de investigación¹⁶⁷ del que ambxs autorxs formamos parte aceptó el desafío de volcar los conocimientos construidos sobre el área de educación, género y sexualidades en un formato de este tipo. Si bien quienes elaboramos los contenidos ya teníamos experiencia en el dictado de seminarios de grado sobre abordaje socioeducativo de problemas de género y sexualidad, de talleres de extensión universitaria y de capacitaciones a docentes vinculados a la perspectiva de género y a la Educación Sexual Integral (ESI), nunca habíamos “traducido” esa práctica de enseñanza a la modalidad a distancia ni enfrentado las múltiples tareas y dificultades que ello trae aparejado.

Una de las principales motivaciones para su realización fue la preocupación que aún mantenemos en relación a la invisibilización de la potencia de la ESI como política inclusiva y como conquista de movimientos sociales, y el desconocimiento social sobre su carácter obligatorio y de alcance nacional. También identificamos una fuerte resistencia por parte de sectores conservadores, principalmente en lo que refiere a la incorporación de la perspectiva de género. A casi 10 años de la sanción de la Ley Nacional apuntamos al compromiso de las

167 Proyecto UBACyT (2014- 2017) dirigido por la Dra. Graciela Morgade con sede en el Instituto interdisciplinario de Ciencias de la Educación de la UBA. El proyecto se inscribe en la línea de investigación desarrollada por el grupo desde 2004 con el propósito general de identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza en el marco de los debates previos, la sanción y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. El actual proyecto, denominado “Transversal y con contenidos propios. Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial”, se propone acompañar participativamente experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres campos disciplinares y en los talleres de ESI de la formación docente para el nivel primario en institutos del Profesorado del Área Metropolitana.

universidades públicas en su rol de formadoras de profesorxs (Morgade 2016), así como también en exigir a las distintas jurisdicciones acciones y responsabilidades para su efectiva implementación.

Como autorxs y tutorxs del curso virtual nos encontramos con los primeros desafíos al momento de escribir las clases, sabiendo que el curso estaba destinado a estudiantes de las carreras de Profesorado de la Facultad, no contábamos con los pormenores de sus recorridos académicos, ¿Cómo escribíamos sin conocer a nuestrxs cursantes? ¿Cuánta especificidad teníamos que abordar en aspectos pedagógicos (siendo que las clases tenían un máximo de hojas)? ¿Cuánta especificidad sobre la temática de género y sexualidades? Es así que luego de varios meses de intercambios¹⁶⁸ y de poner a punto el campus virtual – que representó para nosotrxs una importante instancia formativa sobre potencialidad y límites de la plataforma-, finalmente convocamos a una primera experiencia piloto. Resultó clave en esta instancia las lecturas de algunas tecnólogas de la educación (Maggio2012, Lion 2016) sobre la importante distinción entre el uso instrumental de un medio digital y su incorporación genuina, es decir, un modo de enseñar que se proponga marcar una diferencia cognitiva. En ese sentido, fue un doble desafío la sistematización de los distintos contenidos con los que estábamos habitadxs a exponer en clase: requirió un esfuerzo de conversión de la oralidad a la escritura, y simultáneamente a un lenguaje hipertextual, desde sus inicios.

El curso presentó como destinatarixs a aquellxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras “que tengan interés en formarse en el campo de la educación, las sexualidades y las relaciones de género”. El perfil de lxs cursantes fue sumamente heterogéneo en cuanto a carreras de origen, experiencias en docencia, acercamiento a los estudios de género o al activismo (feminista y/o de disidencia sexual). Una gran parte se encontraba cursando en aquel momento la materia Didáctica General, asignatura común para todxs los aspirantxs a profesores de la Facultad.

La propuesta estuvo segmentada en seis módulos temáticos de una semana de duración cada uno, tuvo dos grandes objetivos. Por un lado introducir las herramientas teóricas necesarias para comprender los principales debates y conceptos sobre el campo de educación y género, y por otro lado también ofrecerles diversos materiales para analizar y utilizar en su labor como docentes y/o investigadorxs en el marco de la política ESI.

¹⁶⁸La redacción de los contenidos fue una elaboración conjunta de Andrés Malizia, Jéscica Baez, Paula Fainsod y Cecilia Román, y coordinado por Catalina González del Cerro.

Por otra parte ¿sabrán lxs cursantes utilizar la plataforma en su nueva versión¹⁶⁹? Entendemos que lxs jóvenes estudiantes no son ni nativos digitales (Dussel) y “ni genios ni idiotas” (Spiegel, 2013) en cuanto al uso de las tecnologías. Existe una responsabilidad por parte de la institución educadora en construir en conjunto un proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de un trabajo de contextualización de las tecnologías.

En línea con lo anterior, incorporamos un breve modulo introductorio sobre los contenidos y sobre la modalidad de cursada no presencial, la realización de las actividades a través de los foros, y los criterios de evaluación. El primer módulo **introdujo** a los discursos hegemónicos sobre la sexualidad y la construcción social del cuerpo, así como también en los modos en que la sexualidad aparece en la escuela como un tema presente y ausente. El segundo módulo, estuvo dedicado a introducir los modelos y enfoques de educación sexual, la Ley de Educación Sexual Integral y los recursos disponibles por parte del Programa Nacional ESI.

Una de las apuestas centrales fue la desarrollada en el tercer módulo, referido a la Perspectiva de Género y de Derechos Humanos, los debates sobre igualdad y diferencia, los aportes de los estudios de género, masculinidades y teoría queer, y los feminismos y movimiento LGTB. En vistas a la formación de futuros profesorxs de nivel medio de las diversas carreras se hizo especial foco en el contexto actual del ámbito escolar y del nivel secundario. Por ello el cuarto módulo se refirió a los estudios sobre juventudes y sexualidad en el contexto de la escuela secundaria obligatoria, y las marcas de género en las expectativas de rendimiento y comportamiento, en las voces y en los cuerpos. Finalmente el curso finalizó con una sección sobre “Docentes y sexualidad: la ESI en acción”, en el que se profundizó en los principales avances y desafíos que tiene la escuela por delante, así como también se reflexiono sobre las representaciones y prácticas docentes.

CLASES VIRTUALES Y FOROS DE PARTICIPACIÓN

A continuación esbozaremos los primeros análisis realizados sobre los intercambios que se desarrollaron en los foros de actividades y debate. Cada uno de los módulos presentaba una

169 El campus virtual de la facultad tenía en aquel momento una utilización instrumental para las distintas materias, a excepción de algunas experiencias innovadoras. Es decir que tenía como principal función la carga de programas, algunas imágenes y bibliografía de las cátedras al que lxs estudiantes podían acceder, sin mayor interacción. Este curso fue creado en conjunto con programadores y diseñadores de la facultad, y desde sus inicios fue pensado como “caso” para experimentar un nuevo diseño del campus que busque acercarse cada vez más a las plataforma educativas.

serie de actividades, que vinculadas a los temas tratados en cada una de las clases, invitaban a reflexionar y profundizar sobre lo abordado.

Los módulos estaban organizados en tres apartados: "Contenidos", "Foros de Participación" y "Materiales de lectura". El primero, consta de clases teóricas¹⁷⁰ con un fuerte andamiaje entre la especificidad de la temática y la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles; el segundo, se divide en "Foros de Debate" y "Foros de Actividades", estando el de "debate" destinado a comentar y sugerir preguntas u observaciones vinculados a los temas y materiales utilizados, y el de "actividades" organizado para responder a consignas específicas de cada una de las clases. Por último, los materiales de lectura que contenían la bibliografía obligatoria y recomendada (en formato PDF), sitios de internet, videos, entrevistas, etc.

Utilizando como material empírico los Foros de "Debate" y "Actividades", compartiremos las siguientes reflexiones que se profundizarán a continuación. Teniendo en cuenta la propuesta de formación virtual, y analizándola en función de nuestras trayectorias docentes en espacios presenciales, consideramos que el formato virtual posibilita la circulación de materiales audio-visuales y permite que su inclusión sea una herramienta a utilizarse cotidianamente. A diferencia de las clases presenciales donde el trabajo con videos y "cortos", se desarrolla en momentos específicos y esporádicos durante la cursada, en este caso "lo audiovisual" se convierte en una herramienta que acompaña cada una de las intervenciones. De esta forma, se propicia un debate con referentes empíricos que complejizan la mirada y aportan a la construcción de nuevos conocimientos y materiales pedagógicos desde una perspectiva crítica.

La lógica del trabajo virtual, es decir, de contar con tiempo para leer las clases y realizar los posteos, pudiéndose re-leer las intervenciones antes de su publicación, permite reflexionar sobre las respuestas de lxs otrxs cursantes y vincularlo con los materiales bibliográficos. En este sentido, la participación en tiempos diferidos posibilita una intervención con mayor grado de profundidad teórica y articulación empírica.

En "El aula feminista" de Frances Maher y Mary Kay Thompson Tetreault (1994), señalan que la primer cuestión a trabajar en el aula es la capacidad de "levantar la voz", de decir "Yo soy", y que esto implica el desarrollo de la identidad de lxs estudiantes como individuos con género.

170 Las clases consistían en un despliegue textual y visual en formato interactivo y en formato "descargable", materializadas en documentos PDFs de unas 15 páginas cada una.

¿Cómo se habilita la voz en las aulas virtuales? El “anonimato”, la ausencia del cuerpo en un espacio presencial, el resguardo en la virtualidad, podrían estar funcionando como facilitadores a la hora de promover un diálogo que parta del reconocimiento de lxs estudiantes como cuerpos sexuados. A través de los relatos de experiencias, junto con nuestra mediación en los foros, lxs cursantes fueron compartiendo las distintas emociones y los aprendizajes que fueron transitando a lo largo de su vida (principalmente escolar) vinculado a las expectativas sociales sobre el cuerpo, el género y el deseo sexual. Vale destacar que hubo dos cursantes que se presentaron como trans, otra como mujer lesbiana y otro gay, mientras que el resto no se autodenominó con alguna identidad sexo-genérica específica.

Asimismo, el formato virtual potencia las discusiones sobre el protocolo hegemónico en la construcción masculina del sujeto universal. La escritura en los foros, utilizando la flexión “x” permitían dar cuenta de que no se trataba de la mera inclusión políticamente correcta de “ellos y ellas”, sino de una crítica al sentido prescriptivo de “lo masculino” y “lo femenino” en el uso dominante y habitual de la gramática castellana. Estas discusiones fueron promovidas desde las propias clases, pero dadas las trayectorias heterogéneas de lxs estudiantes (académicas, militantes, etc.) las clases sirvieron para profundizar los debates que ya portaba cada unx de ellxs. En este sentido, la plataforma, en tanto medio de comunicación de forma escrita, visibilizó las construcciones hegemónicas, legitimando una diversidad de experiencias y de cuerpos que se encuentran por fuera de la gramática tradicional. (Campagnoli, 2015)

Sin embargo, esta experiencia no estuvo librada de obstáculos y desafíos como autorxs y tutorxs del curso virtual. Identificamos, en primer lugar, la dificultad para establecer pisos comunes en cuanto a saberes y formaciones disciplinares. Un modo de amortizar la diversidad de trayectorias fue recurrir mayoritariamente a los relatos de experiencias como estudiantes. Si bien seguimos valorando esta estrategia de reflexividad personal para abordar la temática, vemos como obstáculo el poco énfasis y el poco tiempo destinado a la lectura de los numerosos textos académicos que ofrecíamos. Sin embargo, esta diversidad también fue muy valorada por lxs cursantes, quienes manifestaron el sentido positivo del aprendizaje obtenido por las intervenciones de sus compañerxs, más aún si consideramos que la educación sexual en su dimensión integral se nutre y se sostiene por un amplio trabajo interdisciplinario.

Por otra parte, notamos cierta dificultad para construir un grupo sólido de estudiantes que se acompañen durante la cursada, más aún encontrándose en una problemática que lxs convoca. Pensamos que la organización de una jornada presencial con sede en la Facultad

(como espacio físico que nos aglutinaba) hubiese podido fomentar un clima de familiaridad que la comunicación escrita y no gestual en ocasiones obstaculiza.

EVALUACIÓN

Por último, nos enfrentamos con la pregunta ¿cómo evaluamos? La incorporación de la perspectiva de género, en tanto enfoque crítico implica una serie de dificultades que remiten a la disputa por su legitimidad. Así como el feminismo suele ser banalizado o expuesto como “ideología”, la educación sexual integral con perspectiva de género -por más que exista como Ley 171- también suele habilitar cuestionamientos por parte de estudiantes o docentes en formación, en los que se apela a la libertad de pensamiento sobre los roles deseables de varones y mujeres, de la homosexualidad y/o de los cuerpos no normativos. Estas tensiones aparecieron fuertemente en las capacitaciones docentes masivas que dictó el Programa nacional ESI en distintas provincias y que fueron sistematizadas recientemente (Faur, Gogna y Binstock, 2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015).

Sin embargo en esta experiencia más reducida destinada a estudiantes universitarios (que toman el curso por interés personal), no aparecieron resistencias ni “objeciones de conciencia”. Por el contrario, en los intercambios durante el curso, las intervenciones daban cuenta de una base común que acordaba la existencia de relaciones de poder y de fuertes esencialismos en cuanto a la lectura de los cuerpos, y en ocasiones un cuestionamiento a la falta de voluntad ministerial por actualizar y profundizar la perspectiva crítica de género. Vale preguntarse, sin embargo, sobre las otras voces que leían dichos cuestionamientos (nutridos de la experiencia activista de sus compañerxs) pero no escribían, quizás por sentirse intimidadxs en tal ambiente crítico, y que por lo tanto nos impide saber cuanto compatibilizaba la propuesta con sus ideas previas. El paulatino desgranamiento de estudiantes a medida que transcurre la cursada es muy común en los formatos de educación a distancia no arancelados. En nuestro caso, de los

¹⁷¹ La incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos aparece con mayor fuerza en los Lineamientos Curriculares Nacionales sancionados en el año 2008, y particularmente en las líneas de acción elaboradas durante los siguientes años por parte del Programa Nacional ESI. En el texto de la ley de alcance nacional podemos encontrar una mención en la formulación del objetivo “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. En la Ley ESI 2.110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aparece explicitada la “perspectiva de género” como uno de los principios del artículo 4. También la Ley ESI de la Provincia de Buenos Aires (N° 14.744) sancionada en el año 2015 establece la enseñanza de la sexualidad “desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación”. Consideramos que este enfoque es el legado más importante que imprimió la participación de los movimientos de mujeres en su discusión pública previa y también en su elaboración.

31 que se matricularon, se presentaron 24, intervinieron en promedio 15 por semana, presentaron los Trabajo finales 7, y aprobaron 13. Sin conocer las razones del abandono, nos preguntamos si es posible discernir si hubo alguna interpelación subjetiva. Por otra parte ¿es posible o deseable medir grados de interpelación personal en lo que respecta a los estudios y activismos de género, íntimamente ligados entre si?

Al ser un curso sin acreditación curricular y que demandó gran participación en los foros, y a una velocidad de cursada intensiva y en plena época de finales, buscamos una instancia de acreditación que sea breve, y que invite a un cierre conceptual y a su vez, sirva de insumo para la práctica docente. Se trató de un Trabajo Final cuyo consigna consistía en la elección de una asignatura escolar vinculada a su carrera de grado¹⁷², la lectura de los documentos curriculares del Programa Nacional ESI asignado a dicha asignatura y la posterior elección de una de las dos opciones¹⁷³ ofrecidas: analizar críticamente los materiales y proponer modificaciones si lo consideran necesario o elaborar una secuencia didáctica.

Los trabajos entregados fueron tan satisfactorios como diversos. Para estudiantes que están transitando una carrera universitaria, significa un enorme desafío crear propuestas didácticas escolares que incluyan una mirada de género. Tal es caso de una estudiante de Geografía que incorporó a la propuesta un análisis de las territorialidades y espacialidades asignadas para diferenciar a varones y mujeres en los baños, retomando un artículo de una reconocida teórica queer. Un estudiante de Letras elaboró una propuesta que buscaba problematizar los chistes e insultos para una clase de Lengua y Literatura. Otro caso interesantes es la de un cursante con formación en Historia, que utilizó fragmentos de fuentes históricas para abordar la vida cotidiana signada por la distribución desigual de las tareas domésticas. Destacamos, entre lxs que optaron por la revisión de los documentos, un trabajo que criticaba la matriz cissexual¹⁷⁴ de los contenidos del curso y de los Cuadernos ESI.

¹⁷²El amplio abanico disponibles es una particularidad de la Facultad de Filosofía y Letras que aglutina diversas disciplinas (Letras, Historia, Antropología, Artes, Geografía, Filosofía) que a su vez están habilitadas a dictar al menos una de las asignaturas escolares trabajadas en los Cuadernos ESI: Ciencias sociales, Lengua y Literatura, Formación ética y ciudadana, Educación artística, Ciencias Naturales.

¹⁷³ Opción "1) Te contratan del Programa Nacional ESI para revisar los materiales y proponer modificaciones. Redactá un texto que describa el apartado dedicado a tu asignatura elegida en los "Cuadernos...", y analizá la propuesta a partir de los temas trabajados en los módulos. En el caso de proponer modificaciones se deberá fundamentar. Opción 2) Trabajás como docente de la asignatura elegida, en un Colegio secundario de gestión estatal de la CABA. Desde Dirección te piden que presentes una secuencia didáctica que incorpore la ESI. Redactá una propuesta que involucre uno o varios encuentros con lxs estudiantes en el que se especifiquen los elementos didácticos".

¹⁷⁴ Término que tomó fuerza con la denuncia del movimiento Trans por la perpetuación la naturalización de las identidades cis (no trans) como únicas y verdaderas

También realizamos una encuesta online al finalizar, que contestaron 9 personas. Frente a las preguntas sobre si consideraban adecuado o no los niveles de dificultad de las clases, las actividades y la consigna del trabajo final, las respuestas fueron todas positivas. Se valoró mucho la cantidad y diversidad de materiales multimediales, aunque, como planteó una encuestada “Dada la cantidad de información disponible (clases, lecturas, actividades) solamente me pude sentar a leer los debates una vez terminado el curso y ya no pude participar. Identificamos en ocasiones algunas lecturas y participaciones aisladas, intervenciones demasiado enfocadas en las propias experiencias sin mediar contenidos teóricos o un intercambio con las intervenciones previas. Por último, lo más destacado según lxs estudiantxs fue la oportunidad de intercambiar experiencias con otrxs: “Siempre es enriquecedor leer distintas voces, que te pueden hacer plantear cosas que antes no te habías planteado. Por el medio virtual debatir es un poco más complejo que en un aula”. Finalmente una dificultad que apareció fue la dinámica de los foros “estuvo bien, solo que a veces se superponían los debates y resultaba confuso”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras este breve recorrido quisiéramos resaltar algunos interrogantes o líneas de análisis para seguir profundizando. Primero, quisiéramos remarcar que esta experiencia se generó en el marco de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras, e implicó un debate (que todavía no está saldado) donde se tensiona la función social de la Universidad. No consideramos a la Universidad como una torre de marfil que ilumina desde su saber erudito las acciones de los sujetos (de lxs futurxs docentes) con recetas prefijadas para aplicarse a cualquier contexto, sino más bien desde la construcción de un espacio que legitima las distintas trayectorias y los saberes que portan los sujetos. La democratización no es sólo un proceso de circulación de conocimientos, es también producción de los mismos, visibilización y legitimización. Nos preguntamos entonces, de que forma estas experiencias virtuales y de temas transversales colaboran con esta profundización, considerando que requieren una reorganización del formato universitario (a saber, asignación de cargos docentes/tutores, financiamiento, adaptación de los planes de estudio). La educación superior, tarde o temprano tendrá que enfrentar estas transformaciones en la enseñanza (muchas veces impulsadas por el mercado educativo) sin perder de vista los objetivos democratizadores que caracterizan a la universidad pública.

En relación al formato de curso virtual, corto, abierto, anclado en la plataforma de una institución pública y no arancelada, son muchas las preguntas que nos hacemos como educadorxs. ¿Qué faltó incluir? ¿Cómo fue el proceso de apropiación de los temas trabajados a lo largo del curso? ¿Cuáles y cuantas actividades son adecuadas para este tipo de oferta? ¿Las clases, los foros y los videos pueden sustituir la relación pedagógica que se establece entre un/a educador/a y un/a educando/a? ¿En un encuentro presencial surgirían debates como en la virtualidad? ¿La virtualidad nos abriga en su “anonimato” y nos permite decir (escribir) “cosas” que no las diríamos en público?

Por otro lado la experiencia y las posteriores devoluciones evidenciaron una importante demanda de formación en el abordaje socioeducativo de los problemas de género y sexualidad. Recordemos que lxs cursantes llevaron a cabo una tarea bastante intensiva, sin mediar certificación, si no impulsados principalmente por el interés y la certeza de necesitar dicha instancia formativa (la mayoría conocía la normativa, aunque de modo muy superficial). Consideramos que el amparo legal y social que conlleva la existencia de la ESI no puede ser subestimada, más aún conociendo el arduo camino que transitaron los/as docentes que, antes de tener a disposición la ley, se enfrentaron a la soledad y el estigma por querer incorporar estas temáticas. A casi 10 años de sancionada, esta normativa requiere un permanente monitoreo de la comunidad educativa, una red de contención y actualización de los desafíos que se tienen y posiblemente se sigan teniendo frente a su implementación, más aun en el nuevo escenario político.

BIBLIOGRAFÍA

Campagnoli, M. (2015): “¡Anda a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje” en: Ana Maria Bach (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género, Buenos Aires, Miño y Davila Editores.

Dussel (2012) Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Comp.), Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens

Lion, C. (2016). Las tecnologías y el conocimiento en la educación superior. Documento de trabajo N°52. Desgrabación de la conferencia dictada en el marco del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación. Universidad de San Andrés.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. Revistas Inter-cambios. Dilemas y transiciones de la educación superior.

Maher, Frances y Thompson Tetreault, Mary Kay (1994): "El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesorxs y estudiantxs están transformando la educación superior para una sociedad diversa". EEUU. Ed.: Basic Books.

Morgade G. (2016) Educación sexual con perspectiva de género. Colección "La lupa de la ESI" Editorial Homo Sapiens. Rosario. En prensa

Spiegel, A. (2013). Ni tan genios, ni tan idiotas. Buenos Aires: Homo Sapiens.

La extensión en la enseñanza y el aprendizaje de la parasitología

- ❖ **LEONORA KOZUBSKY** | kozubsky@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA ELENA COSTAS** | mecostas@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **MICAELA AVELLANEDA** | micavellaneda@gmail.com
- ❖ **PAULA MAGISTRELLO** | paulamagistrello@gmail.com
- ❖ **MARTA CARDOZO** | maincardozo@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En el Proyecto de Extensión “Educación, prevención y diagnóstico humano y zoonótico en poblaciones infantiles”, los docentes de Parasitología con 25 alumnos de Bioquímica, realizaron acciones en jardines de infantes periféricos de La Plata coordinadamente con Centros de Salud. Los objetivos en relación a los alumnos fueron: Integrar la extensión como parte de la enseñanza de las parasitosis desde un abordaje experimental, que comprenda trabajos de laboratorio y de campo y cuyos resultados signifiquen acercamiento a todas las etapas del análisis parasitario, tomar conciencia del rol del bioquímico en el equipo interdisciplinario de salud y comprometerse como multiplicadores de la prevención de las parasitosis, aplicando en territorio los conocimientos áulicos. Se efectuaron talleres con padres y docentes, se invitó a la realización de exámenes coproparasitológicos al grupo familiar. Se efectuaron encuestas y exámenes de laboratorio, se entregaron resultados, recibiendo cada uno la medicación específica. La amplia distribución y diversidad parasitaria permitió acceder a una práctica exhaustiva y compleja. Además de aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la población, concientizar sobre saneamiento y cuidado ambiental, la actividad extensionista posibilitó asociar enteroparasitosis con aspectos epidemiológicos, socioeconómicos, éticos, clínicos y analíticos en una experiencia que prologa la actividad profesional solidaria del Bioquímico.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales los parásitos fueron reconocidos como causantes de enfermedades en el hombre. Los conocimientos de las parasitosis están bien establecidos, se conocen las características biológicas, los mecanismos de invasión, localización en el organismo, patogenicidad, tratamiento y medidas de prevención y control. (Botero & Restrepo, 2012, Basualdo, 2008).

Las parasitosis intestinales son endémicas en los países en desarrollo, constituyendo un indicador de las condiciones sanitarias y ecológicas, tornando vulnerables a las poblaciones de menores recursos. Constituyen un problema de Salud Pública que vincula aspectos del individuo, socioeconómicos, culturales y ambientales. Es común observar casos de poliparasitismo con efectos insidiosos sobre el estado general, especialmente cuando afectan a niños en edad preescolar y escolar (Gamboa *et al* 1998, 2009). Las precarias condiciones habitacionales y sanitarias en que vive gran parte de la población asentada en la periferia de muchas ciudades, con pisos de tierra, sin o con inadecuados recursos de agua potable, instalaciones sanitarias que permitan una higiene básica y correcta eliminación de excretas, como así también la tenencia de mascotas no desparasitadas, expone a los niños a un contagio permanente (Fonruoge *et al*, 2000, Radman *et al*, 2006, Rubel *et al*, 2010). Este escenario de acciones conformado en tres planos: naturaleza, población y contaminación ambiental zoonótica, obliga a compartir el espacio cotidiano, en una convivencia que perjudica a todos, pero que pone especialmente en riesgo a aquellos que no pueden evitar estar en contacto directo con ese ambiente.(Archelli & Kozubsky,1999, Kozubsky, 2008,2010).

OBJETIVOS

Como objetivo de la experiencia podemos mencionar, integrar a los alumnos de Bioquímica en un proyecto de extensión como parte de la enseñanza de las parasitosis, con un abordaje eminentemente experimental, que comprenda trabajos de laboratorio y de campo y cuyos resultados puedan significar un acercamiento concreto a todas las etapas del análisis parasitario, tomando conciencia del rol del bioquímico en el equipo interdisciplinario de salud con un compromiso multiplicador del conocimiento y prevención de las parasitosis en la comunidad aplicando en terreno los conocimientos teóricos adquiridos en el aula.

MARCO EN EL QUE SE DESARROLLAN LAS ACTIVIDADES

ENFOQUE DEL DICTADO DE LA PARASITOLOGÍA

El curso de Parasitología corresponde a alumnos avanzados de la carrera de Bioquímica. Así, en el estudio de la especialidad, se pretende que el alumno:

- Correlacione conocimientos y destrezas adquiridas en otras especialidades y los aplique en la interpretación de los fenómenos involucrados en la asignatura actual y de ésta con otras posteriores. (Acholonu, 2003, Flisser, 2006, Giménez, 2011)
- Desarrolle un sentido crítico en base a la interpretación, la reflexión y la selección tanto en lo conceptual como en lo metodológico.
- Tome conciencia ética acerca del rol que cumplirá como próximo futuro profesional bioquímico en el equipo inter y multidisciplinario de salud.
- Desarrolle un espíritu de solidaridad, valore el pensamiento del otro y el intercambio de ideas.

Esta propuesta está en concordancia con lo expuesto y sugerido por la OMS en cuanto a la enseñanza de la Parasitología en carrera biomédicas.

INSERCIÓN EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN

En este marco es muy importante el trabajo de campo a fin de desarrollar habilidades en todas las etapas de los estudios parasitológicos, a saber: etapas preanalítica, analítica y postanalítica y completar los otros aspectos que difícilmente puedan adquirirse en un trabajo experimental circunscripto estrictamente al laboratorio de la facultad.

El proyecto de extensión que desarrolla la cátedra de Parasitología, es utilizado como un espacio donde se logra la participación de los alumnos en actividades predominantemente prácticas, que permite realizar acciones tendientes a resolver la problemática parasitológica que afecta a la población infantil de jardines y centros comunitarios de la periferia de la ciudad de La Plata como objetivo general. Asimismo en este ámbito se desarrollan tareas de diagnóstico parasitológico en la población infantil, cuyos resultados son transferidos al equipo médico para su tratamiento específico, concientización de la población con estrategias de control, prevención y educación que tienen en cuenta la influencia del suelo, agua, alimentos

y mascotas como fuente de infección, generando multiplicadores en la comunidad. Los estudiantes son partícipes en todas las etapas mencionadas, a fin de que el proyecto se transforme en un nexo entre el aula y las comunidades vulnerables que promueven actividades solidarias y que dan cuenta de los objetivos específicos del citado proyecto.

PARTICIPANTES

Docentes de la especialidad Parasitología, a saber: 1 profesor titular, 1 jefe de Trabajos Prácticos, 3 ayudantes diplomados y 25 alumnos de la carrera de Bioquímica. La participación de éstos es voluntaria, comprometiéndose en actividades que pueden insumir alrededor de 4hs semanales.

ACTIVIDADES

Se realizaron actividades en diferentes ámbitos:

- ***Actividad en los Jardines de infantes:***

Reuniones con padres y docentes para informar y concientizar sobre el tema de las parasitosis, registro de la información pertinente mediante encuestas epidemiológicas a las familias que den consentimiento para participar en los estudios, entrega de indicaciones y material para la toma de muestra, recepción de muestras para ser analizadas, entrega de informes individuales a los beneficiarios del proyecto, identificación de "líderes" para divulgación y prevención de las parasitosis y saneamiento ambiental, actividades lúdicas referentes a temas pertinentes a la problemática parasitaria con niños concurrentes al jardín.

- ***Actividad en la Cátedra de Parasitología:***

Análisis de las muestras fecales humanas y caninas mediante métodos de enriquecimiento pre y post tratamiento, confección de informes y planillas de escolares, comunicación a las Instituciones correspondientes para el tratamiento y seguimiento de los escolares parasitados.

- ***Actividad en los Centros de Salud***

Reuniones de coordinación con los responsables de todas las Instituciones que intervienen en el proyecto, entrega de planillas de escolares parasitados, coordinación de la implementación de un plan de tratamiento acorde con los resultados para los niños parasitados.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Los alumnos participaron en todas las actividades de manera activa, especialmente en los talleres, la confección de encuestas, entrega de materiales de recolección, instruyendo sobre las recomendaciones para la toma de muestra, procesando las muestras en el laboratorio bajo la guía de los docentes de la especialidad, analizando los resultados en función de variables epidemiológicas y clínicas que emanan de las encuestas.

RESULTADOS

Desde 2011 a 2015 se analizaron 1118 muestras de heces y de hisopados anales, especialmente de infantes, a los efectos de detectar parásitos intestinales así como muestras fecales de canes de las familias que participaron en el proyecto aplicando métodos de concentración (Feldman & Guardis.1989, Navone 2005)). Se encontró que el 50% de las muestras fueron positivas para la presencia de parásitos intestinales y de éstas el 59,5% fueron poliparasitadas. La distribución fue: *Blastocystis* spp. 48%, *Enterobius vermicularis* 41%, *Giardia lamblia* 27%, *Entamoebacoli* 12,3%, entre otros. El 36,1% de las muestras caninas fueron positivas y la distribución fue: *Ancilostomideos* 46,1%; *Trichuris vulpis* 38,5%; *Toxocara* spp 30,8%; *Giardia* spp 15,4%, siendo éstos de importancia en patología humana y demostrando la necesidad de concientizar la tenencia responsable de mascotas.

El proyecto mostró aceptación por parte de la comunidad con buen funcionamiento de las redes institucionales. Los destinatarios recibieron un diagnóstico de certeza de su estado de parasitación y se pudieron efectuar acciones terapéuticas mediante la implementación de tratamientos adecuados y oportunos, con un uso racional de medicamentos a través de las gestiones llevadas a cabo ante la Dirección de Salud y Medicina Social de la Municipalidad de La Plata.

Los alumnos tuvieron la posibilidad de analizar los resultados de aplicación en salud (humana, animal y ambiental) aplicando conocimientos de epidemiología y los propios disciplinares de Parasitología, trabajando sobre los factores de riesgo de las parasitosis, como así también pudieron aplicar técnicas en un alto número de muestras biológicas, situación que es muy difícil de recrear en el laboratorio convencional de la facultad, adquiriendo hábitos de bioseguridad y una extrema organización en el trabajo cotidiano. Asimismo se pudo practicar la anamnesis de los pacientes, lo que en la práctica del aula sólo se efectúa a nivel teórico sin interlocutores. Socializaron sus conocimientos acercándose a los saberes

populares o intuitivos que sobre las parasitosis tiene la población, conociendo los mitos y rescatando verdades. Afianzaron el concepto de confidencialidad de las encuestas y de los resultados obtenidos, como así también la importancia del trabajo en equipo y del equipo interdisciplinario de salud y educación.

Los docentes pudieron desenvolverse en territorio, llevando a cabo acciones que en el aula son teóricas y aquí fueron totalmente prácticas asimilando al alumno a la futura práctica bioquímica.

CONCLUSIONES

La respuesta de la población participante fue muy comprometida, solicitando nuevas acciones en el futuro. La actividad extensionista, posibilitó a los alumnos prácticas académicas en contacto con la problemática integral asociada a las parasitosis intestinales. La amplia distribución y diversidad parasitaria, les permitió una práctica exhaustiva que difícilmente puede obtenerse con otro tipo de muestras, aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso convencional. Además esos altos valores de prevalencia parasitaria, así como la importante diversidad de especies parasitarias que se pudieron observar, permitieron un detallado análisis epidemiológico, considerando las posibles variables de riesgo que llevaron a esa situación, como ser factores biológicos, socioambientales, culturales, ambientales y/o zoonóticos. Participaron en cada etapa de un análisis bioquímico, estuvieron en contacto con una realidad social específica, vincularon aspectos epidemiológicos, culturales, éticos, de confidencialidad, clínicos y analíticos en una experiencia integral que prologa parte de la actividad profesional así como el rol social y solidario del futuro bioquímico en el equipo de salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Acholonu, A. (2003). *Trends in teaching parasitology: the American situation. Trends in Parasitology*. 19.
- Archelli, S. & Kozubsky, L. (1999). *Zoonosis parasitarias. Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 33, 379-380.
- Archelli, S. & Kozubsky, L. (2008). *Toxocara y toxocariosis. Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 42, 379-384.

Basualdo, J (2008). *Microbiología Biomédica*. Buenos Aires: Ed. Atlante.
Botero, D. & Restrepo, M. (2012). *Parasitosis Humanas*. 5ta ed. Bogotá: Corporación para Investigaciones Biológicas (CIB).

Feldman, R & Guardis M. (1989). *Diagnóstico coproparasitológico*. La Plata: Federación Bioquímica de la Provincia de Buenos Aires.

Flisser, A. (2006). *Aprendizaje de la Parasitología basado en problemas*. México: Editores de Textos Mexicanos (ETM).

Fonrouge, R., Guardis, M., Radman, N. & Archelli, S. (2000). *Soil contamination with Toxocara sp. eggs in squares and public places from the city of La Plata*. Buenos Aires, Argentina. *Boletín Chileno de Parasitología*, 55, (3-4).

Gamboa, M., Basualdo J., Kozubsky L, Costas M., Cueto E & Lahitte H. (1998). *Prevalence of intestinal parasitosis within three population groups in La Plata, Buenos Aires, Argentina*. *European Journal of Epidemiology*, 14(1).

Gamboa, M., Kozubsky L., Costas, M., Cardozo, M., Garaza, M., Susevich, M. & Navone G. (2009) *Factores de riesgo asociados a las infecciones por helmintos en cuatro poblaciones con diferente realidad sociocultural*. *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*, 26(1).

Giménez, C. (2011). *Valoración a lo largo de 11 años de diferentes recursos didácticos utilizados en una asignatura práctica de Parasitología en la Universidad de Alcalá*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1).

Kozubsky L. *Zoonosis parasitarias en poblaciones infantiles (2008)*. En: Cacchione, Roberto. (Editor). *Temas de zoonosis IV*. (pp 401-407). Buenos Aires: Asociación Argentina de Zoonosis. Kozubsky, L. (2010). *Parasitosis ambiental*. *Revista de Enfermedades Infecciosas Emergentes*, 5,32-34.

Navone, G., Gamboa, M., Kozubsky, L., Costas, M. , Cardozo, M. , Sisliauskas, M. , & González, M. *Estudio comparativo de recuperación de formas parasitarias por diferentes métodos de enriquecimiento coproparasitológico*. *Parasitología Latinoamericana*, 60(3-4), 178-181. Radman, N., Archelli, S., Fonrouge, R., Burgos, L. & Guardis, M. (2006). *Toxocaracanis en caninos: Prevalencia en la ciudad de La Plata*. *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 4(1).

Rubel, Daniel & Wisnivesky, C. (2010). *Contaminación fecal canina en plazas y veredas de Buenos Aires, 1991-2006*, *Medicina*, 70(4).

Primera experiencia de prácticas pre-universitarias en el proyecto de extensión universitario: un banco de germoplasma de la agricultura familiar de la FCE-UNLP.

- ❖ **MARÍA SOLEDAD LYNN** | soledadlynn@gmail.com
- ❖ **SOFÍA SAMPAOLESI** | sam07087@gmail.com
- ❖ **JORGELINA MOREIRAS CLEMENTE** | jorgelina.moreiras.clemente@gmail.com
- ❖ **CAMILA SAENZ** | cami.saenz@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El Banco de Germoplasma es un proyecto de extensión de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP que trabaja junto a pequeños productores del cordón fruti-hortícola de La Plata en la promoción del cultivo de especies nativas-criollas y conservación de sus semillas.

En el marco de las prácticas pre-universitarias para estudiantes de colegios secundarios de la UNLP, se generó una propuesta cuyos objetivos principales fueron: acercar a los estudiantes a discusiones específicas que se realizan en este proyecto de extensión, reflexionar sobre la labor científica y sus aportes concretos al desarrollo de la comunidad, y permitirles experimentar un acercamiento a la práctica científica.

INTRODUCCIÓN

El Banco de Germoplasma de la Facultad de Ciencias Exactas -FCE- de la UNLP trabaja junto a los pequeños productores del cordón fruti-hortícola platense en la promoción del cultivo de especies nativas y conservación de sus semillas. La propia naturaleza de la actividad agrícola que desarrollan estos productores, basada en el intercambio de semillas y que persigue un modelo de producción agro-ecológico, mantiene un elevado grado de biodiversidad y

conservación genética. Como grupo extensionista consideramos que estas prácticas poseen el potencial para garantizar la Soberanía Alimentaria, entendida como el derecho de los pueblos a una alimentación y a un medioambiente sano, a decidir qué alimentos quieren consumir y cómo se tienen que producir, a definir su propia política agraria y alimentaria, con pleno acceso a la tierra, al agua y a las semillas (AC SUR, 2004).

Dentro de la FCE, el Banco de Germoplasma forma parte del Programa de Extensión en Alimentos y Salud (PEAS), trabajando en forma coordinada con otros proyectos de extensión. El PEAS posee un laboratorio donde se ponen a punto e implementan los protocolos de secado y conservación del germoplasma de las distintas especies criollas/no comerciales brindadas por los productores. Se cuenta allí con la infraestructura necesaria para el almacenamiento y sistematización del material del Banco, que se encuentra disponible para la producción, reproducción e intercambio de semillas entre productores. En el Centro Regional de Estudios Genómicos (CREG), dependiente de la FCE, se realiza la detección de marcadores moleculares útiles en la identificación de las especies autóctonas, que permiten establecer la relación entre las características agronómicas y organolépticas de las variedades vegetales y su mapa genético, datos que constituirán luego una herramienta para los productores a fin de preservar sus variedades.

En el presente trabajo se relata la primera experiencia realizada por el proyecto de extensión Banco de Germoplasma de la Agricultura Familiar en el marco institucional de prácticas pre-universitarias de los colegios secundarios de la UNLP Liceo Víctor Mercante y Bachillerato de Bellas Artes. Estas prácticas curriculares están dirigidas a estudiantes del último año del nivel secundario y son coordinadas por los directivos de los colegios. Las cátedras y proyectos de extensión e investigación de la Universidad, presentan sus propuestas de prácticas a los estudiantes, quienes deben optar por participar de al menos una de ellas.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados para estas prácticas pre-universitarias fueron: acercar a los estudiantes a la Facultad de Ciencias Exactas desde las actividades y discusiones específicas que se realizan en el Banco de Germoplasma; difundir a la Extensión como pilar fundamental de la Universidad y debatir el rol de la Universidad en la Sociedad; reflexionar sobre la labor científica y sus aportes concretos al desarrollo de la comunidad (en particular a los

agricultores familiares de Gran La Plata) y permitir a los estudiantes del nivel secundario un breve acercamiento a la práctica científica.

También planteamos como objetivo que estudiantes de grado de la facultad tengan en estas prácticas, su primera experiencia como docentes.

METODOLOGÍA

En función de los objetivos planteados por el grupo se planificaron cuatro encuentros de periodicidad semanal, con modalidad de talleres teórico-prácticos de tres horas de duración cada uno. De estos talleres participaron ocho estudiantes secundarios y al menos dos docentes-extensionistas, entre los cuales había graduados y estudiantes de grado. Se eligió esta metodología ya que se caracteriza por promover la integración entre la teoría y la práctica, donde las exposiciones teóricas se desarrollan por medio de estrategias como teóricos dialogados o conceptualización consensuada (Petrucci, 2009) y por promover el aprendizaje colaborativo (Cordero, 1999) y la creación colectiva de conocimiento.

La práctica pre-universitaria incluyó la realización de trabajos prácticos de diseño transversal a los cuatro encuentros, de modo que el trabajo de laboratorio respetase los tiempos biológicos propios de los procesos de germinación, emulando la labor científica real.

Los protocolos y las guías para la realización de los trabajos prácticos fueron elaborados por los docentes, incluyendo esquemas con figuras para facilitar su interpretación. El diseño incluyó tres trabajos prácticos: "Procesamiento de semillas de variedades de tomate para su conservación por secado", "Evaluación del poder de germinación de semillas secas mediante germinación en húmedo e in-vitro" y "Protocolo de PCR para la búsqueda de marcadores moleculares del tomate". Los mismos fueron pensados como espacios que permiten que los estudiantes reflexionen sobre cómo la ciencia estudia procesos y obtiene datos que pueden ser útiles para sujetos sociales, como también, acerca del compromiso social que debe adoptar el científico al generar conocimiento. Estos trabajos prácticos fueron una oportunidad para que los estudiantes se familiaricen con el laboratorio, sus materiales, el modo en que se trabaja; como también para que adquieran algunas nociones acerca de la forma en que se sistematizan los resultados y su posterior análisis. Estas actividades a su vez permitieron a los docentes trabajar con las concepciones de ciencia que tienen los estudiantes (Petrucci y Dibar, 2001). Las ideas previas de los estudiantes son

utilizadas como punto de partida para la construcción colectiva del conocimiento conceptual, metodológico y actitudinal.

En el último encuentro, se realizó un taller cine-debate sobre el documental "9.70 - SEMILLAS CERTIFICADAS - Historia de la privatización de las semillas en Colombia-" que relata la experiencia de los productores familiares de arroz del sur de Colombia en la implementación de normativas que restringen el uso de semillas criollas propias para la producción y comercialización. Se realizó un debate orientado por los docentes retomando los conceptos de semilla y agricultura; la propiedad intelectual, Ley de Semillas en Colombia y en Argentina; la Soberanía Alimentaria; la idiosincrasia de los pueblos originarios y el campesinado; la agricultura familiar y los agronegocios. Durante este último encuentro los estudiantes también produjeron un informe que incluyó tanto el análisis de los resultados de los trabajos prácticos realizados, como sus impresiones acerca de la práctica pre-universitaria propuesta. Estos informes fueron empleados para evaluar la experiencia por parte de los miembros del proyecto de extensión y re-formular los talleres en una propuesta superadora para el ciclo lectivo 2016.

La formación docente de los miembros del proyecto de extensión se realizó a través de los encuentros de planificación y durante los talleres dentro del marco propuesto por Valcárcel y Sánchez (2000) para el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio. Estos autores explicitan estrategias de formación coherentes con una perspectiva constructivista del aprendizaje en íntima conexión con la práctica docente, favoreciendo la reflexión en y sobre la práctica y que promueva una actitud hacia el cambio progresivo y permanente, de manera colectiva y colaborativa.

DESARROLLO

A CONTINUACIÓN, SE EXPONE UN BREVE RESUMEN DE LO REALIZADO EN CADA ENCUENTRO.

PRIMER ENCUENTRO

Las actividades se desarrollaron en el laboratorio del PEAS de la FCE. El encuentro se inició con la presentación de los docentes, los estudiantes y de los objetivos del taller.

Luego, se le pidió a los estudiantes que dibujen en un afiche qué actividades creen que realiza un científico y cómo imaginan que es un día en la vida de un estudiante universitario. La actividad se realizó en grupos de 2 o 3 estudiantes y se emplearon preguntas disparadoras propuestas por los docentes, como por ejemplo: ¿Qué es la ciencia?, ¿cuál es la tarea del científico?, ¿cómo te imaginas un día como estudiante universitario?, ¿y como científico? A continuación se realizó una discusión orientada por los docentes acerca de lo volcado en los afiches y se pusieron en debate los conceptos de extensión universitaria y labor científica, entendida como una actividad humana con fines sociales.

A continuación se explicó el funcionamiento del Banco de Germoplasma, abordando este momento del taller como una reunión regular de los integrantes del proyecto de extensión con el objetivo de que los estudiantes vivencien el modo de trabajo en extensión.

Finalmente se realizó una visita a los laboratorios de la facultad: Laboratorio del Programa de Extensión en Alimentos y Salud (PEAS), Laboratorio del Programa Ambiental de Extensión Universitaria (PAEU), Laboratorio del Programa de Salud Diagnóstico, Laboratorio del Programa de Salud Visual, Laboratorio de la Unidad Productora de Medicamentos (UPM), y demás plantel edilicio de la FCE.

SEGUNDO ENCUENTRO

Las actividades se desarrollaron en el laboratorio del PEAS en la FCE. Se retomó la discusión acerca de qué es un banco de germoplasma y cuáles son sus actividades y se debatió cómo haríamos para obtener y conservar las semillas y qué cosas querríamos saber de ellas.

Luego, se discutieron los protocolos “Procesamiento de semillas de variedades de tomate para su conservación por secado” y “Evaluación del poder de germinación de semillas secas mediante germinación en húmedo e in-vitro” y la elaboración del informe (qué datos debería incluir, en qué etapa experimental se recabarán esos datos, de qué modo informarlos).

Se realizó la actividad experimental y al final del taller se les entregó el “Protocolo de PCR para la búsqueda de marcadores moleculares del tomate” a realizar durante el siguiente encuentro.

TERCER ENCUENTRO

En el Laboratorio PEAS, se hizo el recuento de las semillas germinadas y se registró este dato para la posterior elaboración de los informes. A continuación se realizó una introducción teórica acerca de qué son los marcadores moleculares, cómo se extrae ADN de una célula, qué es una PCR y una corrida electroforética. En este punto se retomaron conceptos y frases del protocolo de PCR que no se habían comprendido y se explicaron entre todos.

Luego los docentes y estudiantes se trasladaron al CREG, donde se realizó el protocolo de detección de marcadores moleculares, con la colaboración de una becaria doctoral del instituto. Los estudiantes elaboraron y entregaron el informe correspondiente a este trabajo práctico.

CUARTO ENCUENTRO

En el Laboratorio PEAS, se discutió el poder germinativo de las semillas y los posibles problemas que podrían haberse presentado durante el protocolo de extracción y germinación de semillas. Se calculó la eficiencia de germinación y los resultados se volcaron al informe. Se le pidió a los estudiantes elaborar una pequeña conclusión como cierre del mismo.

Se proyectó el documental "9.70 - SEMILLAS CERTIFICADAS - Historia de la privatización de las semillas en Colombia-", luego del cual se realizó un debate orientado por los docentes acerca de los conceptos de semilla y agricultura, propiedad intelectual y Ley de Semillas, Soberanía Alimentaria, idiosincrasia de los pueblos originarios y el campesinado, Agricultura Familiar y agronegocios. Algunos de los estudiantes volcaron también parte de este debate en sus informes de la práctica, enriqueciendo sustancialmente la posterior evaluación de la experiencia que realizó el grupo docente-extensionista.

Para finalizar se le pidió a los estudiantes que contestaran una serie de preguntas respecto de toda la práctica pre-universitaria, a modo de balance escrito y anónimo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Referido a los resultados de esta primera experiencia podemos decir que los estudiantes recibieron las prácticas con mucho entusiasmo y responsabilidad. A partir de la lectura de los informes presentados por los estudiantes, concluimos que se logró aprendizaje significativo

que se ve reflejado en la comprensión de los conceptos presentados y en los temas debatidos durante los encuentros.

De los balances escritos por los estudiantes podemos concluir que consideraron muy valioso el trato por parte de los docentes, caracterizándolos como cálidos y pacientes a la hora de explicar y responder sus dudas. Esto generó clases amenas, donde los estudiantes se sintieron en confianza para expresar sus opiniones y preguntas.

La mayor parte de los estudiantes expresan que las actividades que más le gustaron fueron las experiencias en los laboratorios, y que aquello que modificarían sería el horario y número de encuentros por considerarlos insuficientes para continuar aprendiendo sobre las actividades del proyecto de extensión. Un único estudiante expresó que agregaría encuentros para realizar trabajo en territorio junto con los productores.

Por otro lado encontramos sumamente satisfactorio el intercambio con los estudiantes sobre el rol de la extensión en la Universidad y la sociedad y creemos cuanto menos haber instalado en ellos otra visión respecto de la universidad y del rol de la ciencia.

Por todo lo anterior entendemos que las prácticas pre-universitarias, dentro de un proyecto/programa de extensión, son una alternativa válida como entrada de los estudiantes de nivel medio a la universidad desde un lugar diferente, que les resulta de sumo interés tanto en las cuestiones puramente científicas, como también en su costado social.

Respecto de la formación docente de los miembros del proyecto de extensión, estos tuvieron que analizar críticamente sus creencias y prácticas tanto en su rol de docentes, como también en su rol de estudiantes, para abordar los problemas de enseñanza e idear soluciones, que luego fueron usadas para las planificaciones de los talleres. Estas planificaciones fueron realizadas por miembros del proyecto de extensión con experiencia docente, junto con miembros que son estudiantes de grado de diversos años que no poseen experiencia docente. De este modo, los docentes novatos pudieron formarse en proyectar la actividad docente y en la reflexión sobre los contenidos abordados desde una perspectiva constructivista, donde las secuencias de actividades de aula que tienden a promover la participación, el razonamiento y un pensamiento crítico y creativo.

Todo lo anteriormente mencionado motivó a realizar una reformulación de las prácticas para la segunda experiencia. Para las nuevas planificaciones, se mantendrá el tiempo de talleres destinados al desarrollo de los conceptos, pero se agregarán nuevos trabajos prácticos de

laboratorio, agregando también por los menos dos visitas a productores. También se buscará poder realizar estas prácticas en otros colegios secundarios.

De la evaluación de la experiencia y retomando discusiones previas del grupo extensionista en torno a la curricularización de la extensión y la extensión como propuesta en el aula, surgió la idea de desarrollar diseños de trabajos prácticos para cátedras de nuestra Facultad, que estuvieran contextualizados en problemáticas sociales concretas. La interacción entre proyectos o programas de extensión y las cátedras sería el marco para una experiencia de integración docencia-extensión universitarias, a través de propuestas pedagógicas, que habiliten la enseñanza de los conceptos propios de los planes de estudio, a la luz de las problemáticas concretas presentadas por los extensionistas. Si bien en este caso no se propuso un trabajo de aprendizaje situado en territorio, consideramos que las actividades dan lugar a la reflexión acerca de la pertinencia de los temas de investigación y de para qué la universidad pública sostenida con fondos estatales forma profesionales investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación para la Cooperación en el Sur- Las Segovias (ACSUR). (2004). Documento Marco ESTRATEGIA 2005-2008. Recuperado de: <http://www.acsur.org//IMG/pdf/ACSUREstrategia0508.pdf>

Cordero, S. (1999). Aprender comoutros: umestudo da interações entre alunosem aulas universitárias de física, Tesis de Maestría. Universidad Federal Fluminense, Brasil.

Petrucci, D. (2009). Tesis: "El Taller de Enseñanza de Física de la UNLP como innovación: diseño, desarrollo y evaluación". Universidad de Granada. Recuperado de: http://www.fcnym.unlp.edu.ar/catedras/fisica_taller/TesisPetrucci/Tesis_Petrucci.pdf

Petrucci, D. y Dibar, M. C. (2001). Imagen de la Ciencia en Alumnos Universitarios: una revisión y resultados, Enseñanza de las Ciencias, 19 (2), pp. 217-229.

Schneider, M.; Bergamo, E.; Magnano, G.; Giraudo, J., (2006). "Las Prácticas profesionales como contextualizadoras y motivadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Carrera Medicina Veterinaria". Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 10, 13-23. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo10.pdf>

Solano, Victoria, (2013). "9.70 - SEMILLAS CERTIFICADAS - Historia de la privatización de las semillas en Colombia". Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bMpGDZ43N9k>

Valcárcel Pérez, M. V. y Sánchez Blanco, G. (2000). "La formación del profesorado en ejercicio.", en Peralas, F. J. y Cañal, P. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Marfil, Alcoy.

Hacia la curricularización de una propuesta de aprendizaje servicio

- ❖ **BETINA CECILIA PEZZANI** | bpezzani@med.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA LAURA CIARMELA** | ciarmela@med.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata

FUNDAMENTACIÓN

A partir de nuestra experiencia como docentes extensionistas desde hace 15 años, entendemos que las vivencias experimentadas por los estudiantes en los proyectos de extensión tienen un significativo valor formativo. Nuestra propuesta es dar un nuevo enfoque de nuestra asignatura, Microbiología y Parasitología de la carrera de Medicina, incluyendo actividades en la comunidad como trabajos prácticos obligatorios correspondientes al bloque de parasitología.

En América Latina la presencia, incidencia y prevalencia de parasitosis intestinales en distintas regiones, es un indicador del estado de salud de la población. La calidad de los sistemas geohídricos en los cuales el hombre desarrolla sus actividades, cobra fundamental importancia debido a que la transmisión de parásitos se ve favorecida por la contaminación del agua de consumo, del suelo y/o de los alimentos con materia fecal humana y de animales. Otros factores que se asocian son los socioculturales como la falta de hábitos de higiene, el bajo nivel de instrucción, la carencia de instalaciones sanitarias adecuadas, el hacinamiento, el contacto con animales, el inadecuado tratamiento de los residuos, factores que son de impacto relevante en los sectores sociales más carenciados. Por otra parte los parásitos producen desnutrición proteico-energética, anemia crónica y diarreas graves. Generalmente son de curso crónico y van deteriorando lentamente al individuo parasitado de tal manera que no percibe la afectación de su organismo hasta que alcanza niveles

muchas veces irreversible. En habitantes de asentamientos precarios de nuestra región tienen una frecuencia que varía entre 60-70%.

La relevancia de las parasitosis asociada siempre a poblaciones vulnerables sin infraestructura sanitaria y escaso nivel de saneamiento ambiental nos lleva a tomarlas como problemática a tratar en las actividades prácticas en terreno.

A través de los años, el rol del estudiante pasó de ser un simple observador de las tareas de intervención a tomar un papel protagónico en la implementación de las mismas asumiendo un compromiso con la comunidad en la búsqueda de soluciones a problemas concretos de salud inherentes a nuestra asignatura. Esta modificación de roles se dio de manera gradual producto de una mayor predisposición de los estudiantes motivados por la historia de nuestra propuesta (PROCOPIN, Programa de Control de las Parasitosis Intestinales y Nutrición, surgió en 2009 como Programa de Extensión y sigue en la actualidad como Programa Estable de la Facultad de Ciencias Médicas y proyecto -UNLP) que se correspondía con una mayor demanda de las comunidades por graves problemas sanitarios desatendidos, entre ellos el de las parasitosis.

Asimismo damos cuenta, como corresponsables de los proyectos, del reconocimiento de las instituciones que intervinieron en las distintas etapas: Secretaría de Extensión-UNLP, Prosecretaría de Políticas Sociales- UNLP, Programa Nacional de Voluntariado Universitario-SPU-Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Extensión- Facultad de Ciencias Médicas, autoridades sanitarias y educativas de Berisso, Magdalena, Atalaya, Est. Bavio, Villa Castells, Gonnet, Abasto y La Plata.

Las modificaciones que vinieron sucediendo a lo largo de décadas en la cursada de Microbiología y Parasitología estuvieron siempre relacionadas con el uso de diferentes TICs y la inclusión/exclusión de contenidos teóricos en las actividades obligatorias que fueron llamadas seminarios/exposición mediante audiovisuales/talleres.

Con esta propuesta de intervención se plantea profundizar la formación académica de los estudiantes integrando formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio en la comunidad con intencionalidad pedagógica de aprendizaje activo (aprender haciendo) impactando en una mejor formación integral con la producción de nuevos conocimientos aportados por las experiencias vivenciadas.

SÍNTESIS DE LA PROPUESTA DE TRABAJOS PRÁCTICOS (TP) DE PARASITOLOGÍA:

“PARASITOSIS EN TERRENO”

PROPÓSITO: Desarrollar tareas de aprendizaje-servicio.

OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de interactuar y vincularse con la comunidad bajo estudio.
- Adquirir la habilidad y destreza en el laboratorio de parasitología.
- Analizar las variables ambientales y socioculturales que se asocian con los parásitos presentes en la comunidad.
- Elaborar un informe y saber interpretarlo.
- Formular estrategias de intervención para el control de las parasitosis detectadas.
- Implementar las medidas que se adecuan a la comunidad estudiada.

ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES

- Concurrirán a las convocatorias de padres en las instituciones educativas. Realizarán el registro de datos socioculturales mediante una encuesta estructurada y cerrada.
- Entregarán el material de la toma de muestra para el análisis parasitológico explicando su procedimiento.
- Realizarán un recorrido del barrio donde viven los escolares, observando y detectando posibles fuentes de infección y factores de riesgo para la salud.
- Procesarán las muestras coparasitológicas y desarrollarán las técnicas de diagnóstico en el aula-laboratorio de la cátedra.
- Entregarán a los padres los informes coparasitológicos explicando los resultados.
- Diseñarán y desarrollarán talleres de promoción de la salud donde se imparta la prevención de las parasitosis.

- La evaluación de los TP será a través de la realización de un informe final donde se enumerarán las variables ambientales y factores predisponentes registrados que podrían estar asociados a las parasitosis detectadas. Deberán proponer las probables fuentes de infección, mecanismos de transmisión y medidas de prevención que serán necesarias promover para evitar las reinfecciones.

ACTIVIDADES DE LOS DOCENTES Y DE GESTIÓN

- La Prosecretaría de Políticas Sociales de la UNLP asignará las escuelas pertenecientes al barrio donde funcionan los centros comunitarios de extensión universitaria (CCEU) para desarrollar los TP con los estudiantes de Medicina.
- Los docentes responsables de los TP tendrán una reunión con las autoridades escolares para informar y coordinar el trabajo que realizarán los estudiantes, su modalidad y alcances.
- Se reunirán con las autoridades de la Unidad Sanitaria para asegurar el tratamiento antiparasitario a los escolares.
- Se realizarán reuniones de Cátedra con el fin de ajustar la nueva modalidad de los TP y consensuar las prácticas entre y con los docentes involucrados en las mismas.
- Se designará un jefe de día para asistir al establecimiento educativo y permanecer durante todo el tiempo de desarrollo del TP.

Con el fin de sondear la opinión de dos profesoras de la Cátedra acerca de nuMestra propuesta de TP en la comunidad, y poder avanzar en ese sentido, se les envió un texto consultando acerca de la viabilidad y factibilidad de nuestra propuesta. En dicho texto se enunció la fundamentación y una breve síntesis y cronograma de las actividades.

LAS RESPUESTAS OBTENIDAS FUERON LAS SIGUIENTES:

Profesora Adjunta N°1: La propuesta resulta de interés académico porque la formación extramuros es escasa en la currícula de la carrera de Medicina. La Actividad propone al estudiante acercarse a la comunidad para realizar promoción secundaria y primaria de la Salud, tal como recomienda la Organización Mundial de la Salud; y no esperar en un consultorio a que "llegue" el enfermo, como es la impronta actual de la carrera.

Las dificultades para implementar estas Actividades se relacionan con la logística necesaria para la participación (formativa y no contemplativa) de todos los estudiantes que cursan la materia (415 en el año 2015); teniendo en cuenta las complejas actividades en las que participarían (encuestas, entrega de recipientes, retiro de muestras, procesamiento ,etc).

Profesora Adjunta N°2: La propuesta educativa presentada propone la realización de actividades de extensión en la comunidad como una forma de implementar los trabajos prácticos de la asignatura Microbiología y Parasitología. Se plantea la necesidad de que el alumno asuma un rol activo en la implementación de intervenciones comunitarias, lo cual enriquecerá su formación académica y humanística, además de introducirlo en una de las problemáticas sanitarias de nuestra región.

Como aporte al proyecto, se sugiere la implementación de no más de 3 trabajos prácticos para el desarrollo de la actividad. En el primero los alumnos concurrirán a los barrios donde realizarán el trabajo de campo; el segundo se realizará en las instalaciones de la Cátedra de Microbiología y Parasitología, donde procesarán las muestras obtenidas y confeccionarán los respectivos informes; y el tercer trabajo práctico consistirá en la entrega de dichos informes, acompañados del personal docente de la Cátedra. Posteriormente se podrá tomar una encuesta de evaluación de la actividad realizada.

CONCLUSIONES

Las “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” son una de las tantas expresiones de un nuevo paradigma, que ya está en vigencia en muchas partes del mundo. En este modelo, la Universidad se reconoce como “parte” de la comunidad. De esta forma la comunidad es vista como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Este TP “Parasitosis en terreno” curricularizado en la cursada de la asignatura Microbiología y Parasitología reflejará la integración y el fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes de Medicina y la comunidad. Llevar a la práctica todo lo aprendido intramuros, involucrarse en la resolución de problemas de la comunidad poniendo a prueba el conocimiento académico, reforzando sus funciones de servicio a la sociedad y concretando sus actividades encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

Beretta, N., Duboscq, V., Falcone, A., Oronó, M., Perri, D., Saiz Rodriguez, D., Sánchez, R., Simonetti, R., Stafetta, N., Torres, S., Vertua, E., Ciarmela, M.L., Pezzani, B. & Minvielle, M. (2012) *Comunidad y universidad: control de parasitosis intestinales y estado nutricional*. Trabajo presentado en el V Congreso de Extensión Universitaria, Córdoba (no publicado).

Ciarmela, M.L., Pezzani, B.C., Gamboa, M.I., Osen, B., Butti, M., Kozubsky, L., Costas, M.E., Oliva, D. & Minvielle, M.C. (2014). *Acciones interdisciplinarias post-inundación frente a las parasitosis emergentes en el barrio « El Mercadito » de La Plata a través del Centro Comunitario de Extensión universitaria N°6 (UNLP) Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de AUGM, I Jornada de Extensión de Latinoamérica y Caribe. Libro de resúmenes digital pp.:180-181.*

Minvielle, M., Pezzani, B., Ciarmela, M.L., Molina, N., Orden, A.B. & Rosa, D. (2011). *Dos años de PROCOPIN*. Trabajo presentado en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, UNL, Libro de resúmenes digital p:364. ISBN 978-987-657-711-3

Pezzani, B.C., Ciarmela, M.L., Isla Larrain, M., Blas, Y., Orden, A.B. & Minvielle, M.C. (2013). *Promoción de la Salud en los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de La Plata; Argentina. Trabajo presentado en Congreso Extensión y Sociedad 2013, Libro de Resúmenes on line url: <http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/trabajos.html> Resumen Nro. 423*

Tapia N (2008) *Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior*.

En: *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. 1ra. Ed. EUDEBA.

Vidal, V., Pappalardo, V., PrenollioRiddick, M.E., Rodríguez, M., Ciarmela, M.L., Molina, N.B., Pezzani, B.C. & Minvielle, M.C. (2011) *Procopin: programa de control de parasitosis intestinales y nutrición. Nuestra experiencia como estudiantes voluntarios*. Trabajo presentado en las Jornadas de Medicina 2011 Facultad de Ciencias Médicas, UNLP (resumen no publicado).

Prácticas socio-comunitarias como estrategia formativa de estudiantes universitarios en extensión

- ❖ **VIRGINIA RODRÍGUEZ** | viriniacrodriguez@yahoo.com.ar
- ❖ **MARÍA CECILIA MOUTEIRA** | mmouteira@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **GRACIELA NOEMI ALBO** | albo.graciela@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

Con el objeto de acercar a los estudiantes a la realidad productiva agraria, y formarlos con una actitud de compromiso social, es que se plantea en el marco del curso de Producción Animal I de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, la implementación de una Pasantía en extensión titulada: “Manejo de la Producción Avícola en Pequeña Escala”. Esta actividad, en la cual participaron alumnos de 4º y 5º año de la carrera de Ingeniería Agronómica, fue dirigida a la formación técnica de productores avícolas ubicados en el partido de La Plata. Los destinatarios del taller fueron productores pertenecientes a la tipología de producción familiar, incorporados a la ONG Asociación Barrios del Plata. La pasantía se encontró acorde a los objetivos a los cuales apunta esta organización que consisten en lograr el aumento de ingresos familiares y la sustentabilidad de los proyectos, fomentar la solidaridad, y mejorar la confianza y dignidad de los productores. La localización geográfica fue centralizada en los barrios de Altos de San Lorenzo y Villa Alba, ambos pertenecientes al partido de La Plata.

A partir de esta actividad, los docentes de la cátedra de Producción Animal I, plantean sumar al proceso de formación curricular del estudiante, conceptos teóricos de la producción sustentable de gallinas ponedoras, a la vez de aspectos éticos y de compromiso social, logrando el acercamiento del estudiante a la realidad productiva y sociológica del sistema agrario familiar. El proceso de selección y organización de los contenidos se encontraron acordes al objetivo de esta actividad que fue el de contribuir a la sostenibilidad de las producciones avícolas de pequeña escala. En el marco de la pasantía los alumnos participaron

activamente en los talleres con los productores y en la elaboración del material didáctico a utilizar, mecanismos ambos de interacción y acercamiento a la realidad productiva del sector.

Estructuralmente la pasantía contó con actividades iniciales de formación conceptual y actitudinal de los estudiantes, a partir de instancias de enseñanza–aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos, utilizando como metodologías el seminario, el taller y las prácticas de campo, esta última orientada a integrar el conocimiento en la acción. Los módulos teóricos, que no sólo abordaron aspectos productivos sino también de comunicación social y didáctica, articularon las temáticas concernientes a la biología de *Gallusgallusdomesticus*, y el manejo sustentable de pequeñas producciones avícolas, conjuntamente con conocimientos sobre metodologías de enseñanza orientados a la educación de adultos. Por otro lado los contenidos prácticos se definieron a partir del ejercicio de actividades productivas sustentables sobre sistemas de producción de gallinas ponedoras de huevos para consumo en pequeña escala, del cual disponía cada productor.

A continuación del taller de formación inicial se establecieron instancias semanales, donde los estudiantes conjuntamente con los docentes, planificaron las actividades didácticas y la confección del material técnico. En este contexto los alumnos proyectaron una estrategia de primer acercamiento hacia los productores, utilizando como herramienta un juego tradicional ampliamente conocido como es el “Juego de la oca”. Esta actividad surge a partir de la propuesta de los alumnos que “cualquier instancia de acercamiento a los productores tenía que lograr una aproximación horizontal, rompiendo el mito del universitario por encima del conocimiento popular, además de establecer una actividad participativa y dinámica que estimulara la comunicación de los productores y el intercambio de saberes. Cabe destacar que a partir de las premisas del juego fue posible introducir a los productores, y en su momento a los alumnos que han participado en su confección, en el conocimiento de lo que son las buenas y malas prácticas productivas avícolas. A este primer encuentro se le suman cinco talleres adicionales, en los cuales los alumnos y los docente interaccionan activamente con los productores, utilizando como estrategia de enseñanza el análisis de situaciones problema y la búsqueda de soluciones productivas. Los Talleres se realizaron en las instalaciones en donde los participantes contaban con las gallinas ponedoras, de manera de lograr el acercamiento a la realidad productiva de esta tipología de explotación familiar. Como se indicó anteriormente, en cada uno de los encuentros se les fue entregado a los productores el material técnico, partes del Manual de Manejo de Ponedoras, involucrado en forma directa con la actividad a desarrollar. Este producto, elaborado por los alumnos con la tutoría de los docentes, se constituyó a partir de la

internalización de la teoría y de la práctica, y de la modelización de los mismos a las realidades productivas y sociales de los destinatarios partícipes. El material fue estructurado con lenguaje sencillo y alto contenido en esquemas y elementos visuales, como estrategia facilitadora de lectura e interpretación. Se compuso de ideas principales y preguntas disparadoras de cada tema, estas últimas a ser completadas en los talleres por cada uno de los destinatarios productivos, a efectos de motivar el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento.

Al analizar las problemáticas que impulsó a los docentes de la cátedra de Producción Animal I a incorporar esta instancia extensionista en la formación de los estudiantes de agronomía, se hace importante la consideración de la enseñanza como una práctica social e históricamente situada. Este análisis permite no solo contextualizar la lógica de las prácticas docentes en las situaciones de enseñanza curricular de grado, sino también a aquellas actividades extracurriculares que integran espacios educativos como es el caso de los proyectos de extensión, y de las prácticas docentes que se realizan en su estructura. Las coordenadas socio-históricas que inciden y moldean estas actividades extensionistas en estos últimos años, somete a la Universidad a un cambio paradigmático que trasciende su estructura científica y tecnológica hacia la concepción de "centro de cultura con responsabilidad social", donde las prácticas docentes en instancias de formación se encuentran direccionadas hacia la estructuración ética de los jóvenes, con una sólida base de responsabilidad y compromiso social, en concordancia con lo declarado por las autoridades de Universidad Nacional de la Plata en su Plan Estratégico gestión 2010-2014, que instituye dentro de sus objetivos: "promover la utilidad social del conocimiento y la práctica solidaria y formativa, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural"(Presidencia UNLP, 2010). Como se ha indicado, la incorporación de las prácticas extensionista y la formación de perfiles profesionales con fuerte compromiso social no es un producto aislado ni independiente, por lo contrario guarda estrecha relación con las políticas provenientes del Estado, que se extrapolan hacia instituciones públicas y privadas, organizacionales, sociales, educativas, ideológicas y económicas. Otro aspecto que merece ser considerado al momento de analizar el contexto socio-histórico que moldea estas prácticas docentes, es la posición de privilegio que adquieren las producciones familiares en el sistema productivo agropecuario. Los productores familiares, que son visibilizados a partir de la última década, se convierten en actores objeto de las políticas públicas, situación que facilita, estimula y habilita la inclusión de la tipológica de producción familiar en la agenda

política universitaria. A fin de comprender que se entiende como producción familiar, es que la definimos como aquellas actividades agrícolas ganaderas o pecuarias, de producción agro-industrial y artesanal las cuales constituyen un modelo productivo que resulta necesario incluir a nivel local. Como se ha indicado en apoyo al desarrollo, crecimiento, progreso y asentamiento de producciones y micro-emprendimientos familiares, distintas organizaciones públicas intervienen promoviendo políticas con una fuerte base normativa, donde el diseño de reglamentaciones, sistemas de fiscalización y de certificación son las estrategias utilizadas para incluir a esta tipología de productores en el ámbito de las normas que regulan la producción.

Desde el punto de vista de la formación del estudiante, y posicionándonos en otro aspecto del análisis, se encuentra la inquietud de los docentes con respecto a la falta de preparación de muchos agrónomos egresados para resolver los problemas que se les presentan en sus primeros ámbitos de ejercicio profesional, situación que se relaciona entre otras cosas, con la escasez de espacios de práctica, en cuanto elemento constitutivo del proceso de formación. El área de la práctica es nodal en la propuesta de formación de los futuros profesionales, constituyéndose éstas como instancias para la incorporación de destrezas y competencias como estructura cognitiva que suponen conocimientos, actitudes, pensamiento meta cognitivo y estratégico, los que se internalizan a partir del conocimiento en la acción. De ahí la necesidad de apostar a un proyecto académico que integre la teoría y la realidad concreta, como elemento estratégico donde el estudiante incorpore capacidades reflexivas y problematizadoras que le permita interpretar la realidad que se encontrará como profesional, a la vez de generar instancias de acercamiento al conocimiento desde la práctica.

Podemos inferir entonces que las políticas universitarias en extensión, vinculadas a la formación ética y solidaria de los futuros profesionales, la necesidad de dotar al estudiante de capacidades y destrezas necesarios para su futuro ejercicio profesional y la visibilización de la tipología productiva familiar en el sector agrario argentino, a partir de la legalización de sus producciones, han moldeado fuertemente la actividad de pasantía que se ha descrito en el presente trabajo.

La intervención de los docentes de la cátedra de Producción Animal I, instrumentadas a través de la pasantía en extensión, se focalizó en lograr instancias de enseñanza –aprendizaje que les permitiera a los estudiantes la internalización de fundamentos teóricos (enfoques y lineamientos del área), valorativos (propósitos institucionales) y empíricos, derivados del

contexto institucional, productivo y social. A partir de esta actividad se pretendió estimular en el estudiante un cambio a nivel cognitivo, social y afectivo, con el objeto de formar futuros profesionales con orientación extensionista, que contribuya a la sostenibilidad futura de los pequeños productores y de sus explotaciones, a la vez de integrar capacidades analítica y resolutiva que les permita enfrentar la realidad en la que intervienen, generando de esta manera competencias para su futuro ejercicio profesional.

Con el propósito de formar profesionales con perfil extensionista, fundamentado por la importancia que adquiere la Extensión en el contexto universitario, es que a partir de esta instancia de formación se propuso vincular al estudiante con la realidad productiva familiar, situándolos en condiciones de asumir una visión solidaria del conocimiento a la vez de conocer, reflexionar, comprender y aprehender valores y competencias.

Los lineamientos teóricos fueron orientados con el propósito de introducir al estudiante en aquellos conceptos que diferencian a las producciones familiares con las producciones tradicionales, de las cuales ya tienen conocimiento en el contexto de la materia de Producción Animal I, generando instancias de internalización de aspectos inherentes al manejo sostenible de las gallinas productoras de huevos para consumo a pequeña escala. El marco teórico referido a metodologías didácticas de enseñanza fue dirigido a proporcionar a los estudiantes de herramientas comunicacionales apropiadas, que faciliten el intercambio de información y el establecimiento de instancias de aprendizaje con los destinatarios. La realización de actividades sobre las explotaciones avícolas, pertenecientes a los mismos productores, se instrumentaron a efectos que el alumno pueda observar, describir y analizar la realidad, resignificando categorías teóricas, estimulando su capacidad resolutiva, adaptando el conocimiento a los recursos y contexto frente al cual se encontraba presente.

Desde la perspectiva universitaria la institucionalización de la Extensión intenta propiciar un espacio de construcción que articule las miradas académicas, y el saber en sus distintas dimensiones, con los diversos actores educativos y sociales que están presentes en las iniciativas y los abordajes elaborados en su contexto (Ávila, 2008). Este espacio, en el cual confluyen diferentes perspectivas transversales para el abordaje de las problemáticas sociales, económicas y productivas, propicia un lugar donde la comunidad es habilitada a problematizar sus realidades, a la vez de enfrentar a los estudiantes con los entornos productivos y sus necesidades resolutivas, poniendo en juego competencias teóricas, prácticas y éticas acordes a la formación de un profesional responsable con las necesidades

de la sociedad. Bajo esta perspectiva es importante reconocer la complejidad que presentan las problemáticas sociales, que desde cada disciplina se abordan, las que requieren recurrir a metodologías que permitan la búsqueda de la construcción de un saber en el que la teoría y la práctica se articulen de una manera superadora, y donde los actores estudiantiles participen activamente como experiencia anticipada a su desarrollo profesional.

Al igual que en la actividad descrita en el presente trabajo, existe en el contexto universitario otras diversas actividades, que introduce a los estudiantes en el campo de la extensión, constituyéndose como instrumentos estratégicos de acercamiento al futuro ejercicio profesional, al compromiso social y la educación de valores. Existen variadas iniciativas que apoyan la pertinencia de la formación de la ética profesional y el desarrollo de valores en la formación universitaria (Bolívar, 2005). De esta manera Bolívar (2005) señala que en el contexto de una enseñanza universitaria de calidad los planes de estudio deberían ser configurados como una experiencia de vida, que contribuya, decididamente, al desarrollo moral de los estudiantes. Este autor considera que la profesionalidad comprende, además de competencias –tanto teóricas como prácticas–, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos o clientes.

Sin embargo la disputa entre el conocimiento y de la valoración tecnocrática de la acción educativa, y el compromiso en la mejora del individuo y de la sociedad, sigue vigente en muchos contextos universitarios. Actualmente el quiebre del papel del docente como trasmisor de conocimientos neutral, alejado de cualquier compromiso ético o social, está presente gracias al desarrollo de diversas actividades destinadas a satisfacer las demandas de los actores comunitarios, asumiendo de esta manera el ejercicio y la enseñanza de valores y deberes que deben ser guías de las acciones profesionales. Bolívar (2005) considera que “la formación integral de los profesionales –por parte de la universidad– debiera incluir, al menos, tres grandes componentes: a) conocimientos especializados del campo en cuestión, b) habilidades técnicas de actuación y c) un marco de conducta en la actuación profesional...La formación para el ejercicio profesional –por más que quisiera refugiarse en la transmisión de la información objetiva– es, por naturaleza, una actividad moral; en el sentido de no ser sólo un ejercicio técnico, sino una práctica donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente”.

En la actualidad las prácticas extensionistas, entendidas como modo de hacer histórico sociales, sumidas en un escenario socio - político y geográfico singular que legitiman las

intervenciones formativas, pretende trabajar con “experiencias concretas” y en contacto activo con la realidad, dando sentido al conocimiento situado en el tiempo y en el espacio. Es importante reconocer, como indica Rojas Mix (2009), que la percepción de la realidad estimula el pensamiento crítico sobre el saber, otorgándole la pertinencia al conocimiento: “El pensamiento crítico no significa demoler la razón sino por el contrario, reforzarla determinando con precisión su campo de aplicación legítima” (Rojas Mix, 2009). Las actividades educativas, en el contexto extensionistas, se establecen como espacio exigente en reflexión, donde cada actuación y conocimiento requiere de su validación por juicios situacionales y de pertinencia que median la articulación entre la teoría y la práctica, y que facilita al alumno la recuperación reflexiva de la experiencia, permitiendo su crecimiento profesional y la construcción de competencias tanto teóricas como prácticas, además de una integridad personal y una conducta profesional ética.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, O. s. 2008 *Estudios de extensión en humanidades: Hacer y pensar con otros en la universidad pública*. Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades. Volumen 1. año 1. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba <http://www.ffyh.unc.edu.ar/e+e/wpcontent/uploads/2010/06/presentacion.pdf>

Bolívar, A. 2005. *El Lugar de la Ética Profesional en la Formación Universitaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. enero-marzo. año/vol. 10, número 024. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002406.pdf> - 02/07/2012.

Rojas Mix, M. 2009. *Nuevos escenarios para pensar la educación superior*. Universidad Nacional de Jujuy. <http://miguelrojasmix.net/wp/?p=808>

Morandi, G. y Ros, M. 2014. *La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. Taller: “Diseño y Coordinación de Procesos Formativos”* Especialización en Docencia Universitaria – UNLP

Universidad Nacional de La Plata. 2010. *Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata. Gestión junio 2010 – mayo 2014*. Disponible en http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estrategia_3___extension_universitaria_pe_2010_2014.pdf

Primera experiencia de pasantía pre-universitaria en el curso de bioquímica y fitoquímica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP): instancia de integración entre actividades docentes, de extensión y de investigación

- ❖ **ROXANA M. YORDAZ** | quimagricola@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **CYNTHIA P. HENNING** | cynthiaphenning@yahoo.com.ar
- ❖ **MARÍA CECILIA ARANGO** | mcecilia_arango@hotmail.com.ar
- ❖ **SONIA Z. VIÑA** | sonia_via@hotmail.com

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

PROPÓSITOS ORIENTADORES

En lo que respecta a las políticas tendientes a la promoción de la Universidad en Argentina, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a través del área específica correspondiente a la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, estableció oportunamente determinadas áreas prioritarias, a saber: promoción de la Universidad, extensión universitaria, vinculación tecnológica y articulación institucional (SPU, 2015).

Desde la perspectiva de la vinculación tecnológica, la universidad tiende a recuperar un rol clave en el desarrollo, promoviendo la interacción con los sectores productivos, y contribuyendo a la formación de recursos humanos que satisfagan la demanda de empleo calificado en un entorno de sustentabilidad ambiental, social y económica.

Dentro de las políticas en el área de educación, ciencia, tecnología e innovación productiva se incluyó la promoción y el estímulo a incrementar el número de egresados de ciertas carreras consideradas prioritarias.

Algunas acciones, tales como el Programa Nacional de Becas Bicentenario de la anteriormente mencionada Subsecretaría, se dirigieron a aumentar el ingreso de jóvenes a

carreras universitarias o tecnicaturas que tengan un impacto en el desarrollo económico y productivo nacional. Se ha enunciado que estas iniciativas buscan incentivar la permanencia y la culminación de la formación de grado en campos considerados estratégicos para el desarrollo. Estas carreras prioritarias incluyen a las pertenecientes al campo de las Ciencias Aplicadas y las Ciencias Exactas o Básicas, dado que las mismas están vinculadas estrechamente a la ciencia y la tecnología.

En la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP se dictan dos carreras de grado: Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. La carrera de Ingeniería Agronómica es considerada de interés público, por su rol primordial en relación a la sustentabilidad de los agroecosistemas y el consiguiente impacto social. Es asimismo trascendental la relevancia de las actividades agropecuarias en su contribución al desarrollo económico nacional. Por otra parte, la carrera de Ingeniería Forestal permite formar profesionales capacitados para abordar los recursos forestales y asistir en la gestión de los bosques, la protección del ambiente y la conservación de la biodiversidad (FCAYF, 2015).

En este marco y desde el punto de vista de los docentes que elaboramos la presente propuesta, los propósitos orientadores de la implementación de una pasantía pre-universitaria en el Curso Bioquímica y Fitoquímica (FCAYF-UNLP) fueron contribuir a la difusión de algunos aspectos vinculados a la formación de grado de nuestras carreras, como así también de ciertas actividades en las cuales pueden desempeñarse los futuros profesionales egresados de nuestra casa de estudios. Asimismo se visualizó como objetivo el dar a conocer actividades de investigación y extensión que los docentes del mencionado Curso llevamos a cabo, en este caso particular dirigido a estudiantes de uno de los colegios de pre-grado pertenecientes a la UNLP.

FUNDAMENTOS

De acuerdo con Francisco y Moliner (2010) las universidades europeas están configurando sus programas y currícula de grado y postgrado con un nuevo modelo conceptualizado como *aprendizaje basado en competencias*. El mismo contempla la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se congregan para lograr una acción eficaz (Francisco y Moliner, 2010, p. 70). Se visualiza a la Universidad como un espacio y actor transformador de la sociedad que exige la presencia de elementos educativos claves que impulsen una

formación ampliada para la ciudadanía global y no una oferta restringida en un campo formativo especializado o para un grupo de profesionales específicos (Gehring, 2008, p 12).

Este enfoque se orienta a preparar a los futuros profesionales como personas competentes en su ámbito, capaces de analizar y resolver los problemas y proponer mejoras, es decir, innovar (de la Torre, 2006, p 61). La clave para la acción docente en la universidad sería la de un profesional de la enseñanza superior, caracterizado por su capacidad de innovación y creación, con muy buen dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, preparado para hacer que los estudiantes se entusiasmen por aprender. Más allá de las dificultades que se presenten para alcanzar estas metas, la problemática de establecer un vínculo con los futuros ingresantes al ámbito universitario también cobra relevancia frente a la necesidad de visibilizar, enunciar y validar las expectativas de los diferentes actores: estudiantes y docentes.

Al diagramar e implementar la actividad se plantearon los siguientes supuestos:

- A nivel de la formación media son relativamente pocas las asignaturas que brindan información de manera directa sobre las carreras que se dictan en nuestra Facultad. Muchos contenidos que están relacionados con ellas se tratan de manera más o menos dispersa, dentro del área de las Ciencias Exactas (Matemática, Física, Química) y de las Ciencias Biológicas. Se consideró que muchas veces no se hace visible la aplicación que pueden tener dichos temas en aspectos abordados por las Ciencias Agrarias y Forestales.

- Dentro de nuestro Curso se desempeñan docentes que además de hacer docencia en la Universidad, también llevan a cabo esta actividad en establecimientos de formación de pre-grado. Esto facilita la vinculación de ciertos contenidos específicos de la currícula de los establecimientos secundarios con los temas abordados en nuestra asignatura en particular, como así también con otras asignaturas de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal.

- Los estudiantes procedentes de familias radicadas en la ciudad tienen en general menor acceso a información relativa al campo de aplicación de las Ciencias Agrarias y Forestales y a las incumbencias o actividades reservadas a nuestras profesiones.

- Para muchos estudiantes, el momento de elección de su futura carrera los enfrenta a tener que decidir y definir sobre sus vocaciones, gustos, preferencias y es necesario para ello contar con la mayor información posible sobre la oferta que la Universidad pone a su alcance. La

información disponible en los planes de estudios puede ser complementada para aquellos estudiantes que están dispuestos a acercarse a un Curso, a una Facultad y ayudarlos en ese proceso de toma de decisión trascendental.

- Los planes de estudios de las carreras dictadas en nuestra Unidad Académica comprenden un primer ciclo denominado de Ciencias Básicas compuesto por asignaturas o cursos que abordan contenidos conceptuales y teóricos propios de las ciencias exactas y naturales. Estos contenidos resultan propedéuticos para la práctica experimental, la resolución de problemas y la interpretación de la realidad rural y forestal desde el inicio de la formación (FCAyF, 2015). A través de estas asignaturas se trabaja en la adquisición de principios y metodologías necesarias para desarrollar un criterio científico de interpretación de la realidad. El aprendizaje de los contenidos diseñados dentro de este tramo constituye un apoyo requerido, un conjunto de saberes previos que posibilitarán comprender las situaciones problema, cada vez más complejas, que irán trabajando sucesivamente. En este segmento de la formación, la articulación dinámica entre teoría y práctica posibilita una formación más completa e integrada.

CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LA EXPERIENCIA

La experiencia didáctica llevada a cabo consistió en una pasantía pre-universitaria optativa denominada "Las plantas aromáticas: pequeñas fábricas de aromas y sabores". En su primera edición, llevada a cabo durante los meses de septiembre-octubre del año 2015, estuvo destinada como actividad optativa a estudiantes del último año del Liceo Víctor Mercante, colegio de pre-grado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata.

Los objetivos generales planteados para la actividad fueron:

- Promover la valoración de la ciencia y la tecnología por parte de los estudiantes, poniéndolos en contacto con la metodología científica y la terminología específica del área de conocimiento.
- Contribuir a que los estudiantes visualicen la opción de una carrera universitaria para sostener su inclusión en el sistema educativo y, a futuro, en el campo laboral.
- Favorecer el desarrollo de posibles vocaciones científicas, creando vínculos más profundos entre todos los integrantes de la comunidad educativa universitaria y preuniversitaria.

Aquellos objetivos más directamente vinculados al tema abordado por la pasantía fueron los siguientes:

- Distinguir las llamadas “plantas aromáticas” y apreciar las posibilidades de utilización de las mismas.
- Reconocer las plantas aromáticas y los órganos vegetales donde se almacenan los aceites esenciales.
- Desarrollar habilidades para el trabajo en laboratorio, en este caso, conociendo el fundamento de un método para extraer aceites esenciales a partir de plantas aromáticas.
- Conocer las distintas aplicaciones (alimenticias, perfumísticas, medicinales) de los aceites esenciales obtenidos a partir de las especies aromáticas.
- Adquirir nociones básicas de algunos parámetros de calidad de las esencias.
- Vincular esta experiencia de aprendizaje en el área de las Ciencias Naturales, integrando conocimientos de distintas áreas tales como Biología, Química, Física, Tecnología, etc.
- Interpretar la multicausalidad de los factores que intervienen en la producción y extracción de esencias.
- Conocer los métodos de extracción de los aceites esenciales a partir de las plantas aromáticas, en particular el método de destilación por arrastre con vapor de agua.

Para la implementación de la actividad y el cumplimiento de los objetivos propuestos se trabajó con estudiantes del último año del Liceo Víctor Mercante (Orientación Ciencias Naturales), teniendo en cuenta los programas de estudios de asignaturas tales como Física, Biología, Química, Tecnología e Introducción al estudio de las Ciencias. Ello permitió optimizar el diseño de las actividades a implementar, como así también conocer posibles núcleos de intereses, fortalezas o debilidades en los desempeños, etc.

La pasantía se estructuró en cuatro encuentros realizados en contra-turno con las actividades de los estudiantes. Cada encuentro tuvo una duración de dos horas-cátedra (80 minutos cada uno).

Se definió previamente un cupo máximo de 10 estudiantes para poder establecer una buena relación docente-alumno, hacer un buen uso del laboratorio durante el desarrollo de las

actividades prácticas y aprovechar mejor la recorrida a campo. En esta primera edición se recibió la inscripción de tres estudiantes.

El primer encuentro consistió en presentar un panorama sobre las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, sobre la base de ideas previas que fueron surgiendo a lo largo del diálogo con los pasantes, especificando objetivos, expectativas e inquietudes de los mismos con referencia a la pasantía en cuestión. Luego, las actividades realizadas se guiaron hacia el reconocimiento de diversas plantas pertenecientes al grupo de las “especies aromáticas”, identificando tallos, hojas, raíces, haciendo hincapié en aquellos órganos y estructuras anatómicas donde se almacenan los aceites esenciales. Se hizo también mención a la nomenclatura científica, y su importancia para las tareas de reconocimiento e identificación de las diferentes especies vegetales.

Los sucesivos encuentros consistieron en el desarrollo del tema de las especies aromáticas y aceites esenciales, y sus aplicaciones en diferentes campos, para resaltar algunas de las relaciones de la química con posibles incumbencias de los Ingenieros Agrónomos y Forestales enmarcadas en el desarrollo de tareas de docencia, investigación y extensión. Se transmitieron algunas experiencias en torno al tema, que fueron de interés por parte de los estudiantes. Algunas actividades de laboratorio consistieron en realizar extracciones de compuestos y pruebas de solubilidad, secado a diferentes temperaturas de materiales aromáticos, etc.

Se diseñaron a pequeña escala experiencias de laboratorio sencillas, para monitorear los factores que modifican algún comportamiento particular, con el objetivo de observar, con la intención de adelantar o hacer conjeturas y lo que es más importante analizar y comunicar resultados. La extracción / transformación de materias primas, en este caso aceites esenciales, nos permite recrear aspectos con los que se trabaja en el área de las ciencias biológicas.

Otro de los encuentros consistió en una recorrida por la Estación Experimental J. Hirschhorn perteneciente a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, situada en la localidad de Los Hornos. Dicha visita sirvió no sólo para conocer las parcelas experimentales cultivadas con especies aromáticas, sino también para recorrer el predio y conocer diferentes cultivos y actividades desarrolladas en torno a los mismos, como por ejemplo: árboles frutales, cereales, invernáculos con hortalizas, maquinaria, etc.

En el último encuentro, llevado a cabo en el Laboratorio de Fitoquímica del Curso Bioquímica y Fitoquímica (FCyF-UNLP), se procedió a la extracción de aceites esenciales a

partir de muestras de eucalipto y menta. Para ello se recolectaron hojas de eucalipto (*Eucalyptus spp*) y se seleccionó material cosechado de menta inglesa o *peppermint* (*Mentha piperita*). La elección de las hojas de eucalipto como material de partida para una de las extracciones estuvo orientada a mostrar que también puede realizarse extracción de estos principios activos a partir de especies arbóreas que tienen asimismo un uso forestal. El material vegetal se acondicionó adecuadamente para la destilación de los aceites esenciales mediante el método de arrastre con vapor de agua.

Se procedió al armado del destilador de aceites esenciales, identificando cada uno de sus componentes y reseñando los principios físicos y químicos que subyacen como fundamentos del método de extracción. Se hizo hincapié en los diferentes tipos de trampas a usar en el equipo destilador, dependiendo si se trata de la extracción de esencias de mayor o menor densidad que el agua.

Al finalizar el proceso se realizó la cuantificación de los aceites esenciales. Esta actividad resultó de utilidad para determinar el rendimiento: se midió el volumen de esencia extraída (en mililitros) en la trampa graduada del aparato y se calculó el porcentaje, teniendo en cuenta el peso del material de partida. Los estudiantes se encargaron de pesar el material, y para ello se los instruyó en el uso de la balanza de laboratorio.

Se procedió seguidamente a la separación de los aceites esenciales y a su tratamiento de conservación. El líquido oleoso separado fue colocado en pequeños recipientes y repartido entre los estudiantes participantes, quienes además recibieron muestras de hierbas secas como orégano, menta y laurel, para ser utilizados como aromatizantes y saborizantes.

En relación a esta última actividad, el trabajo realizado con los estudiantes consistió en:

- Invitarlos a repensar el proceso de extracción teniendo en cuenta las características del material a procesar como así también las propiedades físicas del aceite esencial a obtener.
- Discutir sobre las variables que a criterio de los estudiantes se deberían controlar para mejorar la eficiencia en la extracción, así como la calidad del aceite esencial extraído.
- Ejercitar el reconocimiento visual de especies aromáticas en fresco y la identificación olfativa de algunas esencias.
- Analizar las pautas para la conservación óptima de los aceites esenciales.

- Intercambiar información sobre las aplicaciones específicas de los aceites esenciales obtenidos en las actividades prácticas, vinculadas a las especies empleadas como materias primas.

CONSIDERACIONES FINALES

Ya que se trata del primer año de implementación de esta experiencia, las consideraciones aquí realizadas tienen un carácter preliminar o parcial y deberán ser validadas a partir de nuevas experiencias en el dictado de la actividad. Aún con esta limitante se considera que el resultado fue ampliamente positivo, debido al interés en las actividades demostrado por los participantes y la construcción de nuevos conocimientos. Se posibilitó el acceso a información sobre incumbencias de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

Se prevé para el próximo año la incorporación de alumnos de otro colegio secundario perteneciente a la UNLP, el Bachillerato "Prof. Francisco A. De Santo", con el cual ya se ha firmado un convenio. En este caso en particular, nos proponemos ofrecer la pasantía en el "Espacio de Profundización de las Ciencias" de dicho establecimiento, destinado a los estudiantes del último año del ciclo superior. Se pretende afianzar este espacio para profundizar en el análisis de algunos contenidos de química, biología, física y matemática, incentivando el desempeño en equipo de estudiantes y docentes, la mirada multidisciplinaria y la convicción de que la ciencia o producción del conocimiento es una actividad humana, continua, dinámica y sin verdades absolutas, sino transitorias hasta la aparición de otras más explicativas y contundentes.

Se evalúa asimismo incorporar la participación de pasantes y/o ayudantes alumnos en próximas ediciones de la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

Francisco A. y Moliner M. L. (2010). *El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica*. REIFOP, 13 (4). (Recuperado de: <http://www.aufop.com>. Accedido el 26 de febrero de 2006).

Gehring, H. (2008). *Análisis de las competencias genéricas del modelo aprendizaje basado en competencias en el diseño de las nuevas titulaciones del EEES como espacio transversal para la*

integración de elementos de la educación para el desarrollo, Trabajo presentado en el IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona Barcelona.

FCAyF. (2015). Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. (Recuperado de: <http://www.agro.unlp.edu.ar/>. Accedido el 9 de septiembre de 2015).

SPU. (2015). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (Recuperado de:

http://www.mcy.gov.ar/spu/guia_tematica/guia_tematica.html. Accedido el 9 de septiembre de 2015).

Torre, de la S. (2006). El diálogo analógico creativo: una estrategia de aprendizaje y evaluación integrador. Revista Qurrículum.

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: REFLEXIONES Y DEBATES

La formación de estudiantes universitarios en el ámbito de la actividad extensionista. La experiencia en los centros comunitarios de extensión universitaria en el período 2012-2014

- ❖ **MARÍA BONICATTO** | solboni69@yahoo.com.ar
- ❖ **MARÍA FLORENCIA MORATTI** | Serrichio florencia_moratti@yahoo.com.ar
- ❖ **MERCEDES IPARRAGUIRRE** | merhada@hotmail.com
- ❖ **LORENA BERMÚDEZ** | bermudez_lore@hotmail.com
- ❖ **VICTORIA CALVO** | victoria_calvo@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El proyecto de investigación fue presentado y acreditado por la Universidad Nacional de La Plata en el marco de los Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo (PPID) en el año 2012. El mismo se desarrolló entre los años 2012 y 2014 en tres Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU) del Gran La Plata. El objetivo central del proyecto fue indagar los procesos de formación pre profesional de estudiantes universitarios que se dan en el marco de las actividades de los CCEU. Para ello se analizaron las acciones desarrolladas por estudiantes, las propuestas pedagógicas definidas por las cátedras intervinientes, el rol del docente a cargo y su relación con el plan de trabajo anual establecido para cada centro. Se desarrolló un análisis exploratorio descriptivo a partir de la realización de entrevistas a los diferentes actores involucrados (estudiantes, docentes, miembros de la comunidad y referentes institucionales de los CCEU), programas de estudio y propuestas de formación como así también los documentos institucionales pertinentes de cada uno de los tres espacios analizados. Se realizó también un grupo focal en el que participaron Secretarios de Extensión, profesores titulares de las asignaturas involucradas en el proyecto y miembros de

la comunidad considerados referentes en las instituciones contraparte en los territorios en los que se realizó la investigación.

INTERÉS POR EL PROBLEMA, ELEMENTOS Y PERSPECTIVAS PARA EL ANÁLISIS

Los CCEU son espacios de co gestión entre la Universidad¹⁷⁵ y la Comunidad, donde se implementan acciones que intentan abordar los problemas y necesidades de un territorio determinado. Son el resultado de las demandas explicitadas por las organizaciones y/o actores de ese territorio en particular y la resignificación que se hace desde la universidad como un actor que integra las perspectivas de los equipos de las unidades académicas participantes. Involucra a docentes, estudiantes y graduados interesados en llevar adelante proyectos y acciones de extensión. Los CCEU intentan recuperar el trabajo territorial desarrollado por las diferentes unidades académicas, aportando a la construcción territorial de alternativas vinculadas al abordaje de problemáticas sociales que superen la fragmentación y la superposición de acciones en la región. Los CCEU son entendidos como una herramienta fundamental de una universidad que se considera actor estratégico de los procesos de conocimiento, concertación y construcción del tejido social. Proponen el fortalecimiento de espacios en los barrios, ya que es allí, donde los vecinos y las organizaciones identifican las situaciones que tienen que ser abordadas y/o acompañadas para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos.

Es este el aporte central que puede realizar la universidad: proponer estrategias que superen la mirada de las diferentes unidades académicas, ordenando en forma participativa la acción de la UNLP como actor integral. Los actuales proyectos y programas de Extensión incluyen como punto central la interdisciplina, y constituyen en varios casos el antecedente de esta propuesta, sin embargo la apuesta es pasar de una política de extensión incremental a una política de extensión planificada estratégicamente.

En este marco conceptual, los CCEU tienen por objetivo:

- A.** Fomentar la articulación de la extensión universitaria con la formación de grado, la investigación y la docencia en los espacios territoriales.

175 Dependencia de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLP. Prosecretaría de Políticas Sociales. Dirección de Gestión Territorial

- B.** Garantizar espacios de trabajo en organizaciones comunitarias para los distintos proyectos y grupos de trabajo para la UNLP con presencia en la región del Gran La Plata.
- C.** Implementar los centros comunitarios como un dispositivo coordinador de la política extensionista en el territorio.
- D.** Fortalecer la sistematización de la información territorial sobre acciones de diferentes proyectos vinculados a la UNLP y la presencia de otras organizaciones en los barrios de la región.
- E.** Consolidar espacios construidos colectivamente de contención y respuesta a las problemáticas concretas de la comunidad para fortalecer y articular con otras instituciones.
- F.** Partir de espacios insertos en los propios barrios como estrategia para el desarrollo de actividades de extensión.
- G.** Incorporar nuevos actores para trabajar de manera consensuada con la comunidad universitaria.

Los CCEU reconocen la importancia que tienen las prácticas sociales en territorio, como herramienta y forma de trabajo que contienen en sí gran potencial para dar respuesta a las diversas problemáticas emergentes en la comunidad. Asimismo, se visibiliza la necesidad de ordenamiento e interpelación de las mismas; ya que se ejecutan múltiples y diversas acciones carentes de articulación entre sí y sin continuidad en el tiempo, lo cual conlleva a generar no sólo redundancia y solapamiento del trabajo sino también vacancia en zonas de la región donde resulta necesaria la implementación de este tipo de iniciativas.

Es de considerar que el patrón de funcionamiento de las instituciones democráticas no asegura per se la inclusión social y política, ni el fortalecimiento y la profundización de los derechos humanos y sociales. El ejercicio efectivo de la ciudadanía demanda la construcción de canales institucionales de participación y representación más eficaces, como la generación de condiciones que aseguren suficientes capacidades y autonomía en la propia sociedad como para utilizar esos canales. Lo "social" y lo "político", el Estado y la sociedad civil, se encuentran ineludiblemente articulados y demandan una acción simultánea de fortalecimiento, tanto en su especificidad como en su vínculo.

Para este tipo de acciones un eje fundamental es la profundización de líneas de incidencia estratégica, desplazadas en proyectos concretos, tales como alianzas entre instituciones

públicas (como la Universidad) con organizaciones sociales. En función de ello es que se piensa en la oportunidad de construir y pensar, en conjunto, la manera de articular y actuar sobre las diversas problemáticas. Por lo tanto, se concibe a la gestión territorial como un instrumento de ordenamiento de las acciones en el territorio de la universidad y sus distintas unidades académicas. Así se comprende de modo cabal que los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria se instituyan en ámbitos de articulación entre la universidad y la comunidad, que se funden con el fin de coordinar y potenciar actividades inter-facultades e inter-cátedras; con la meta de contribuir al desarrollo social¹⁷⁶ y a repensar la universidad en y desde su perfil extensionista. Es en este marco que se definió la importancia de re pensar estos espacios en la formación de los estudiantes universitarios como actividad enmarcada en sus trayectos curriculares y generar insumos sistematizados y potentes para abonar al debate de la inclusión curricular de las actividades extensionistas.

LABOR ORIGINAL REALIZADA Y METAS ALCANZADAS

La investigación permitió sistematizar la experiencia desarrollada por 7 (siete) cátedras de 6 (seis) facultades, el equipo del Programa Sociocomunitario del Colegio Nacional y 3 (tres) proyectos de extensión de las facultades de Medicina, Ciencias Naturales y Museo y Exactas. El análisis se realizó en función de las experiencias desarrolladas en tres Centros Comunitarios de Extensión Universitaria: Corazones de El Retiro CCEU N°3, ubicado en calle 160 e/ 49 y 50, Mesa Intersectorial de Villa Castells CCEU N° 4 ubicado en calle 490 y 11 y Arroz con Leche de Abasto CCEU N° 5 ubicado en 518 y 209.

Las facultades, cátedras, Colegio y Proyectos que participaron fueron: Facultades de Trabajo Social (Trabajo Social II), Humanidades y Ciencias de la Educación, (Juego y recreación II, Teoría de la Educación Física IV de la carrera de Educación Física) Ingeniería, (Materiales) Bellas Artes (Taller de Comunicación Visual B de la carrera Diseño en Comunicación Visual), Psicología (Clínica de Adultos y Gerontes), Ciencias Naturales y Museo (Botánica Sistemática), Colegio Nacional (Prácticas de Programa Sociocomunitario. Espacio optativo para estudiantes de 3ro a 5to año).

¹⁷⁶ Cabe mencionar que la contribución al desarrollo social, se menciona en el Artículo 17° del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, documento que establece la decisión estratégica de incorporar a partir de la última reforma (2008) a la extensión como uno de los tres pilares fundamentales junto a la docencia y la investigación.

Los cuatro proyectos de extensión con participación de docentes y estudiantes de las facultades de Exactas (Cátedra Libre de Alimentos y Derechos Humanos y Taller de Alimentos), Medicina (PROCOPIN "Proyecto para el control de la parasitosis intestinal) y el Taller de Talleres (espacio para la formación en extensión de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo).

La labor realizada ha permitido caracterizar las prácticas desarrolladas desde las distintas disciplinas, identificando las fortalezas y debilidades que supone para un proceso de aprendizaje académico la articulación de acciones en un plan de trabajo consensuado con la comunidad. Plan de trabajo que se asienta en los problemas identificados y acordados para ser abordados en cada año lectivo por la totalidad de actores que participan de un Centro Comunitario de Extensión Universitaria.

El análisis permite identificar la tensión y el desafío que supone para cada cátedra y para los docentes y estudiantes involucrados, definir y sostener el proceso de aprendizaje en función de los objetivos pedagógicos, intentando una adecuación permanente a que las actividades desarrolladas sean pertinentes en función de las características de cada territorio y las necesidades y problemas a los que se enfrenta cada comunidad. Esta tensión no ha sido superada por la totalidad de equipos, evidenciándose situaciones que expondremos más adelante.

En las entrevistas a los estudiantes, a docentes, referentes territoriales, las observaciones de campo y el grupo focal realizado, se identifica la necesidad de sostener un proceso de retroalimentación con los actores de la comunidad como una característica distintiva de las experiencias en los CCEU. En aquellos casos en que no fue posible, se observan con claridad las consecuencias del desfase producido. En este sentido la interpelación a la que se encuentran sometidos los equipos de prácticas (incluyendo docentes y estudiantes y los equipos de extensión) es permanente, ya que los actores territoriales que sostienen el proceso de actividades en los tres barrios seleccionados desde un periodo que va de los cuatro a los dos años, exigen que se reconozca la historia, el proceso desarrollado, las acciones ya implementadas y el abordaje de situaciones que van planteando. Estos procesos de interpelación han sido graduales y muestran el fortalecimiento de las organizaciones en los últimos años, donde se posicionan con total claridad como actores estratégicos, elevando la calidad de demanda realizada a la UNLP.

En este sentido, cabe destacar el proceso de ajuste que algunas cátedras han tenido que definir cuando los objetivos de las prácticas pre profesionales desde la dimensión pedagógica han querido ser reproducidos y/o repetidos en el mismo territorio en dos años distintos. La propia dinámica de los CCEU interpela la repetición cuando los productos ya han sido desarrollados, instando al cambio de CCEU para la realización de esa práctica preprofesional específica. Esta situación impacta en forma directa en la formación del estudiante que comprende que no puede priorizar el objetivo de su práctica si esta supone un proceso forzado o innecesario en función de las agendas de los actores territoriales. Esto abre un punto central en la discusión sobre la curricularización, ya que evidencia la tensión que existe entre los objetivos pedagógicos de enseñanza planteados desde la currícula y las agendas de los actores sociales y territoriales donde se desarrollan estos procesos. Pareciera ser que en los tres casos analizados cuando se abre la posibilidad a que los actores territoriales enuncien problemas y definan puntos de acompañamiento de la universidad, las prioridades y propuestas de acción entran en tensión con las definidas a priori por los actores académicos.

Otra de las fortalezas identificadas con claridad es el aporte a la formación de estudiantes que supone la articulación en territorio de distintas facultades y disciplinas. El hacer interdisciplinar se presenta como un dispositivo ya no solo conceptual sino concreto. Por los CCEU circulan saberes disciplinares en tiempo real vinculados a las ciencias sociales, exactas y se incorporan también los saberes de los actores territoriales. La observación de los talleres anuales de planificación de los CCEU realizados a inicio de cada ciclo lectivo donde participan y definen el plan anual de intervención, los actores territoriales y los referentes académicos ofrecen un marco referencial a los estudiantes donde circulan las distintas disciplinas y construyen, decostruyen e interpelan saberes propios y colectivos in situ.

Con respecto al rol de los estudiantes, otro de los aspectos identificados en la investigación es la interpelación que provoca en ellos comprender el proceso territorial en el que se insertan, aportando a su capacidad de situar reflexiones y acciones que no se encuentren escindidas y que no sean meras aplicaciones de supuestos o acciones definidas con anterioridad. La comprensión de la dinámica de proceso continuo aporta significativamente a su modo de comprensión de la realidad social. Se observa en este sentido la importancia del acompañamiento docente, identificándose con claridad que en aquellos equipos donde la presencia del referente pedagógico es permanente y cercana, la posibilidad de reflexión y ajustes sobre las prácticas desarrolladas es de mayor pertinencia y ubicuidad.

El caso de las prácticas sociocomunitarias del nivel preuniversitario permite subrayar la importancia que tiene para el proceso de formación del joven. Las entrevistas y las observaciones recogen con claridad que el estudiante que ha sostenido la experiencia se encuentra en conocimiento de lo que significan las prácticas extensionistas, la necesidad de pensar el proceso de doble vía planteado en el estatuto de la UNLP y demuestra sumo interés por incluirse en acciones de extensión en el proceso de inserción universitaria en la carrera que ha definido. Es notable a su vez el lugar privilegiado que comportan en la dinámica vincular con actores comunitarios de edades similares. El proceso de vinculación y aprendizaje recíproco es facilitado por la paridad y facilidad de iniciar acciones conjuntas en pos de problemas comunes.

En este sentido la investigación nos ha permitido identificar la importancia que tiene la incorporación de los estudiantes en prácticas vinculadas a la extensión en forma temprana, en particular si consideramos que los estudiantes preuniversitarios iniciaran sus procesos de formación universitaria en condiciones muy diferentes al ingresante que aún no ha sido interpelado en forma institucional por la inclusión de la extensión como un pilar fundamental en su formación. Entendemos que los puntos señalados pueden ser retomados en procesos de debate sobre curricularización de la extensión en la universidad pública.

A continuación nos interesa presentar una ajustada síntesis de las variables que nos planteamos en el diseño metodológico que guiaron el trabajo de campo.

Del análisis de los documentos e instrumentos metodológicos implementados se destaca la figura del docente coordinador de prácticas como garante de un auténtico proceso de formación para los estudiantes que implementan sus prácticas en el dispositivo de los CCEU (entendiendo a este proceso como una puesta en acción de herramientas y capacidades preprofesionales en conjunto con los otros actores territoriales). Esta aseveración puede discriminarse en las siguientes aproximaciones:

Respecto del impacto sobre Formación de estudiantes: aquellos que destacan la fortaleza del dispositivo, son los que identifican en las lógicas situacionales un motor para la puesta en acción de redefiniciones creativas, capaces de sostener la pertinencia de los objetivos pedagógicos/académicos primordiales y de los objetivos de los planes consensuados. Un analizador destacable en palabras de los docentes entrevistados es la "voluntad" y "compromiso" de sostener múltiples tareas en el ámbito de la docencia, extensión e investigación. Aquellos que identifican al dispositivo de los CCEU como obstáculo, destacan

la divergencia de tiempos y singularidad del territorio, con los objetivos y tiempos académicos como lógicas irreconciliables. En el nivel de los discursos (programas/proyectos escritos) se destaca la importancia de las prácticas en condiciones reales de implementación, pero se contrasta con una imposibilidad de realizar las adecuaciones situacionales necesarias para la participación en el dispositivo del CCEU.

Respecto del alcance de la Interdisciplina: Nuevamente encontramos dos modalidades de respuesta y acción. En los Programas de materias, no hay prevalencia a mencionarlo como una dimensión relevante. En los Proyectos, se da por sentada con la nominación de las distintas disciplinas que forman parte de los equipos.

Respecto de las prácticas efectivas, el encuentro con otras disciplinas y actores, es destacado como elemento central, por aquellos participantes que han podido sostener una actitud crítica con los planes de trabajo preliminares y han demostrado en la ejecución de sus actividades, permeabilidad y necesidad de otras miradas y saberes que complejicen el abordaje. Estos mismos destacan la importancia de experimentar los límites de la disciplina en el territorio como modo de propiciar la detección de carencias en la propia formación, forjar invenciones e interpelaciones que no pueden realizarse intramuros. La otra modalidad de acción y respuesta a la interdisciplina, o bien no es destacada ni practicada efectivamente, o bien es solapadamente expuesta como obstáculo para el desarrollo de los objetivos primarios sin interrupciones.

CONCLUSIONES

El dispositivo se ha mostrado potenciador de herramientas profesionales, gestadas por requerimientos territoriales y en diálogo con otros saberes necesarios para su despliegue, para aquellos que ante la complejidad territorial sostuvieron acciones críticas, revisiones de los propios marcos conceptuales y herramientas técnicas y han sostenido la participación en los barrios donde asentaron las prácticas. Se hace visible la legitimidad que ha ido adquiriendo el trabajo por problemas en el marco de los CCEU.

El dispositivo genera institucionalidad a la articulación entre la universidad y el territorio, indicadores de esta son: los planes anuales de intervención, los monitoreos permanentes, la asignación de presupuesto. Esta institucionalización ha sido, por otra parte, un disparador hacia adentro de las Facultades y de las cátedras para repensar la vinculación entre actores de la misma facultad, obligando a repensar e instalar el debate sobre los tipos de prácticas,

la transversalidad de los contenidos, las diferencias entre las prácticas y los proyectos de extensión. Al no estar saldada está discusión, en muchos casos hay falta de claridad en transmitir a los estudiantes estas diferentes modalidades.

En cambio el dispositivo se vuelve obstáculo y generador de fracasos de los logros esperados, para aquellos que no pudieron redefinir, adecuar, o sostener las prácticas efectivas y los objetivos académicos, con los ajustes de tiempos, espacios y actores propios de cada CCEU.

Hemos compartido una síntesis de lo realizado y queremos compartir que esta investigación se ha constituido en antecedente de las búsquedas e indagaciones actuales que guían al equipo de la Prosecretaría de Políticas Sociales en clave de indagación: las características que tienen actualmente las prácticas en los CCEU como espacio de convivencia de prácticas de enseñanza, extensionistas y de investigación. Un potencial camino en la viabilización de la función de integralidad de las prácticas universitarias, concepto acuñado por los equipos de la Universidad de la República de Uruguay a partir del año 2005.

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo M.A. (año). Docencia y Extensión en: Memorias del IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria y las IX Jornadas Nacionales. 10, 11, 12 de Noviembre de 2010. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria y las IX Jornadas Nacionales de la Universidad Nacional de Cuyo. Ciudad de Mendoza.

Brusilovsky, S (2000). Extensión Universitaria y educación popular. Buenos Aires: Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, EUDEBA.

Cullen, C. A. (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A (2000). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández Lamarra, N. (2003). La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: EUDEBA.

Freire, P. (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1993). *Educación y Participación comunitaria, en Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Bs.As.: Novedades Educativas.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes educación.

Poggiesso, H. (2000): *Desarrollo local y planificación intersectorial, participativa y estratégica*. Buenos Aires, FLACSO.

Tapia, M. N. (2006): *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Torres, M. R. (1994): *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: CEAL.

Hacia la Reforma Universitaria. La Extensión en la renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral (2010). Montevideo-Uruguay: Universidad de la República.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

La experiencia del centro jurídico: una experiencia en permanente construcción

- ❖ **LAURA CAMERA** | centrojuridicoagrario@gmail.com
- ❖ **MICAELA CANO** | canomicaela@gmail.com
- ❖ **EDGARDO GONZÁLEZ** | abogadoegonzalez@yahoo.com.ar
- ❖ **SOFÍA HANG** | sofihang@hotmail.com
- ❖ **NAIR LOINAZ** | nairloinaz_5@hotmail.com
- ❖ **RODRIGO PALLERES** | rodrigo_palleres@hotmail.com
- ❖ **AGUSTINA SARDELLA**

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

El Centro de Atención Jurídica gratuita para Productores Agropecuarios Familiares (CAJGPAF) se crea en el año 2011 por parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, a instancias de la Secretaría de Extensión (FCJyS-UNLP). Además cuenta con el aval de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) a través del Instituto de Investigación y Desarrollo Tecnológico para la Agricultura Familiar (IPAF Región Pampeana). El Centro Jurídico tiene como antecedente el trabajo de campo realizado por abogadxs junto a un grupo de trabajo interdisciplinario en el marco de diversos proyectos de extensión, uno de ellos denominado “Manos de la Tierra, fortalecimiento de una propuesta integral para la agricultura familiar.

La posibilidad de haber construido un camino anterior a su creación formal, permitió entablar relaciones directas con productores familiares y trabajadores de la zona, conocer sus actividades, problemáticas y necesidades. En torno a ello, surgieron consultas y demandas reiteradas que tenían como denominador común la necesidad de proteger derechos de sectores vulnerables. Es así que como equipo de trabajo nos propusimos generar una herramienta tendiente a colaborar en la garantía de los derechos.

Fundamentales de un determinado sector social, constituido por los trabajadores y productores familiares.

El funcionamiento del Centro Jurídico es fundamentalmente mediante la atención semanal, donde concurren los productores con sus demandas y desde el Centro se realiza el asesoramiento, como así también la prosecución de los trámites administrativos o judiciales necesarios hasta finalizar el caso. Asimismo realizamos talleres en el territorio sobre diversas problemáticas vinculadas al sector.

PROBLEMÁTICAS DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

La población predominante que demanda la atención del Centro Jurídico está constituida por quienes realizan actividad hortícola en el cordón sur del Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA), siendo el principal cordón hortícola del país, donde la gran mayoría de estos productores están en el Municipio de La Plata, son sujetos de la agricultura familiar y en un porcentaje elevado de origen boliviano.

Las problemáticas de este sector son estructurales y necesitan de políticas públicas permanentes y concertadas con los actores para contar con las condiciones básicas de vida. La autoexplotación generada por largas jornadas de trabajo esforzado para el conjunto de las familias, dado que todos los integrantes colaboran en la actividad productiva directa o indirectamente, el contacto directo y permanente en la producción con agrotóxicos, junto a condiciones de vida precarias dado por viviendas sin comodidades necesarias, hace que esta población viva en condiciones desfavorables. No les es posible en su gran mayoría comprar la tierra, así que acceden a ella mediante contratos de arrendamiento, mediería o aparcería. Tierras que al estar ubicadas en zonas periurbanas, configuran su valor de acuerdo al precio de las tierras urbanas, y no según el valor de las tierras destinadas para uso agropecuario. Al expandirse la urbanización, los productores, van siendo desplazados hacia nuevas tierras, que deben poner en condiciones de producir. La comercialización se da de manera concentrada por parte de quienes se las adquieren, siendo el procedimiento predominante que pase los camiones a retirarlas de los predios productivos y son esos compradores quienes fijan los precios de las verduras, que al ser productos perecederos es imposible guardarlas.

Por lo tanto las problemáticas que se dan con mayor reiteración se vinculan a la dificultad del acceso a la tierra, al agua de riego, a una vivienda digna, luz, entre otros servicios básicos. También resulta necesario decir que la gran mayoría de los productores que consultan en el

Centro Jurídico al ser provenientes del Estado Plurinacional de Bolivia, parte de ellos ha tenido o tiene dificultades para obtener su DNI, otras cuestiones vinculadas a temas familiares (tenencia de hijos por ej.). En ocasiones estas dificultades se dan por trabas burocráticas para obtener partidas de nacimientos, la residencia en el país, y realizar cualquier trámite vinculado a su condición de inmigrante, lo que los sitúa en una condición más vulnerable aún.

Los talleres o jornadas de campo que se realizan se vinculan mayoritariamente a trabajo agrario, el marco normativo, situación del trabajo de niñxs y adolescentes, jornada de trabajo, empleo precario. Asimismo sobre contratos agrarios, especialmente lo referente a mediería, y sobre procesos organizativos, principalmente constitución de cooperativas o asociaciones civiles.

ESTRATEGIA DE TRABAJO (ENFOQUE)

Las actividades desarrolladas de extensión universitaria como metodología de la enseñanza del derecho, en el Centro Jurídico permiten que el estudiante construya durante su trayectoria formativa, experiencias en las que se ponen en juego conocimientos teóricos y prácticos. Las intervenciones docentes extensionistas, en este caso, se orientan a que los estudiantes puedan construir miradas críticas sobre los acontecimientos sociales, a que se desarrollen valores como la solidaridad, la libertad, el respeto por la diversidad, la justicia, el bien común, la igualdad. En esta perspectiva, la formación de los operadores jurídicos se debe realizar desde el interior de la facultad considerando los distintos espacios educativos, entre ellos, la extensión universitaria, la investigación y la docencia.

La Universidad está atravesada por demandas sociales de manera permanente y los docentes se ven cotidianamente ante la necesidad de responder a ellas y atenderlas. Por ello, este espacio pretende presentar una propuesta educativa que aborda la relación entre universidad y sociedad, la enseñanza como compromiso colectivo y como práctica efectiva, con los sectores más desprotegidos.

Entendemos al Centro Jurídico como una instancia de enseñanza y aprendizaje del derecho en donde el gran desafío es generar un espacio crítico y transformador de todos los participantes. En este sentido consideramos que nuestra experiencia en la universidad está signada por una enseñanza fuertemente teórica, en donde se privilegia la transmisión dogmática del derecho, a través de clases magistrales que dificultan la participación y el rol

activo de los estudiantes. Esta forma de enseñanza y de aprendizaje genera ciertas dificultades a la hora de aportar herramientas para la defensa de casos concretos de violación a los derechos de sectores sociales vulnerables. Nos encontramos con una cierta distancia entre la teoría y la respuesta o la pronta resolución a un problema jurídico. Consideramos que ello está íntimamente relacionado a que nuestra enseñanza ignora - intencionalmente- la relación que existe entre el derecho y su contexto social, político y económico de creación y aplicación.

Por ello el gran desafío es que el Centro Jurídico constituya también una instancia en la cual los actores que intervenimos desde aquí, logremos un compromiso con la realidad social a través de la generación de una perspectiva teórica y práctica del derecho acorde a las necesidades sociales.

Pero fundamentalmente, frente a un conflicto jurídico, de cualquier índole, se persigue la contención del productor ante la inseguridad, desprotección, desconocimiento y situación de vulnerabilidad en la que se encuentra frente a la otra parte, y en muchos de los casos, se logra la solución jurídica mediante formas alternativas de resolución de conflictos, los cuales varían según la problemática, ya sea mediante la mediación, la conciliación y otros medios que no implican llegar a la vía judicial.

Intentamos la comunicación fluida, enfrentar el conflicto, resolverlo, pero sobre todo fortalecer al productor. Nuestra vinculación con el productor familiar se realiza mediante un abordaje de las problemáticas con un enfoque integral, que incluye no sólo los aspectos legales - jurídicos sino también, salud, educación, aspectos laborales, impositivos y socioorganizacionales.

Ello hace necesario que las estrategias dirigidas a la resolución de un caso jurídico, sean definidas desde una perspectiva que exceda la mera cuestión individual, para pensar en estrategias de tipo colectivas. Para ello consideramos imprescindible el contacto con instituciones que actúen como intermediarias ya que su situación y/o función las posicionan en un lugar capaz de tener injerencia en la solución del tema. Esto también implica un compromiso diferente por parte de los integrantes del Centro Jurídico en el momento de emprender las diferentes acciones.

La estructura del Centro Jurídico está pensada como una instancia de "formación" en la práctica jurídica para estudiantes avanzados de la carrera o jóvenes recién recibidos, pero

con el quehacer diario constituye un espacio formativo de todos los que integramos el espacio, incluido por supuesto los productores. El empoderamiento que logran los productores y sus organizaciones de sus derechos y las formas para su ejercicio, es un proceso de gran riqueza para los integrantes del Centro Jurídico, que retroalimenta la formación-aprendizaje del colectivo del espacio.

En primera persona: pistas para garantizar el derecho a la educación del adulto/a mayor en el ámbito universitario. Superando el “Habitar los pasillos”

❖ **NICOLÁS CASADO** | nicolascasadodv@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Superando el “habitar los pasillos” me parece más que un buen comienzo del relato de esta experiencia educativa en el contexto de la universidad pública y sobre todo cuando la experiencia viene acompañada del relato de quien planificó, llevó a cabo la misma y hoy la mira con la distancia que se merece para re-pensar esa práctica de enseñanza. Para continuar es necesario referenciar con algunos detalles a qué, quiénes y en qué contexto se produce este relato.

El contexto de escritura es el proceso de “revisión” / “auditoria” de un programa que existe en la Facultad de Ciencias Sociales – UNICEN – en la cual me desempeño como investigador y docente. El programa UPAMI Olavarría (Universidad Para Adultos Mayores Integrados), al cual haremos referencia, se constituye por el convenio de la Facultad de Ciencias Sociales con la Unidad de Gestión Local XXX del INSSJP (Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados) - Azul. Dicho programa impulsa como política de inclusión social y promueve el aprendizaje, el descubrimiento y el reencuentro vocacional y de oficios. Es un espacio de diálogo e intercambio entre los adultos mayores y las nuevas generaciones de universitarios.

Antes de continuar con el relato de la experiencia es importante destacar el contexto macro en el que situamos y desde el que pensamos este proyecto en la Facultad de Ciencias Sociales (en adelante FACSO) y a la población de referencia. Los adultos mayores deben enfrentar los desafíos que propone el nuevo paradigma social de este siglo, en donde las posibilidades de integración no son totalmente eficientes; si bien esta problemática es compleja, los prejuicios sociales relacionan a la vejez y las creencias de la “poca relación” que

estos tiene con las tecnologías de la información y sobre todo de la comunicación y la conexión/conectividad. Representaciones que, investigaciones en Gerontología basadas en el Paradigma del Curso de la Vida, nos invitan a reflexionar sobre las tensiones que existen entre los individuos (adultos mayores) y la estructura social en la que habitan. Pero por sobre todas las cosas nos propone mirar los “puntos de contacto” o conjunto de referencias compartidos (visiones del mundo y valores) que estos sujetos traen a colación cuando buscan en estos espacios, talleres o cursos que se ofrecen a través de la FACSO.

Por otro lado, es común escuchar en los pasillos de los ámbitos académicos preguntarse quiénes son los jóvenes que ingresan al mundo universitario, cuáles son sus competencias, su capital cultural-simbólico, así como cuáles son sus formas de construir y relatar. En este caso me pregunto sobre quiénes son los adultos que ingresan a nuestra facultad y con qué intereses. No podemos continuar sin antes destacar, como se planteó, en el párrafo anterior, que partimos de analizar a la población desde el “paradigma del Curso de la Vida” (Yuni, J. A: 2011) en donde es necesario considerar la influencia de las creencias, los valores epocales, los significados contextuales y la cosmovisión de la sociedad, sobre las construcciones conceptuales que se elaboran para describir/se a la población en cuestión: los adultos mayores. Citando a Yuni, este paradigma sustituye la metáfora de ciclos, etapas o estaciones de la naturaleza (utilizada por la Gerontología Tradicional) por la noción de curso que posee una clara connotación de recorrido, apertura, continuidad, trayectoria e indeterminación. Es así que tal concepción se encuentra en relación directa con la cosmovisión moderna acerca del tiempo y la temporalidad en tiempo de posmodernismo (Bauman, 2008 citado en Yuni 2011).

Superar el “habitar el pasillo” implicó en estos más de tres años de coordinación y más de cinco años como docente revisar y re-pensar los espacios de la práctica docente dentro del programa, indagar, conceptualizar la diversidad de hechos y sucesos que se van dando en el mismo e iniciar un proceso de formación personal para luego desarrollar durante este 2016 la primer experiencia de formación docente para educar a adultos mayores, problematizando los diversos paradigmas e incursionado en el paradigma de la educación a lo largo de toda la vida.

¿Cómo fue el proceso? ¿Cuáles fueron los primeros pasos? Este recorrido comienza durante el 2011, trabajando como becario, luego de ser seleccionado mi proyecto de investigación dentro de las Becas de Estímulo a las vocaciones científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) donde me propuse cumplir el objetivo de analizar los usos de las tecnologías

de la comunicación digital por parte de los adultos mayores que concurren al taller de informática correspondiente al programa UPAMI que ya desde 2009 se desarrollaban en nuestra casa de estudios.

En el proyecto de investigación se relevó los usos de las tecnologías de la comunicación digital en los adultos mayores, se identificó los sentidos que tienen para estos adultos mayores los procesos de alfabetización digital, se intentó identificar los principales significados que atribuyen dicha población al acceso a las tecnologías de la comunicación digital para luego confrontar las expectativas de dichos adultos mayores –referidas al uso de las tecnologías digital- con los usos efectivos de dichas tecnologías. Pero sobre todo el resultado que quiero destacar de estos primeros años de incursionar en la investigación fue que se trabajó en pos de revisar las estrategias didáctico-pedagógicas en la generación de un aprendizaje significativo en el uso y apropiación de las TIC dentro de un nuevo paradigma que comenzábamos a descubrir que era el de la “educación a lo largo de toda la vida”.

Los dos años (2011-2012) de trabajo como becario me permitieron, junto al grupo de investigación del que formo parte, transitar los primeros pasos en la reflexión sobre la planificación y el diseño de la acción, el desarrollo de la tarea, por ello fue preciso analizar los caminos por lo que teoría y acción se interpretan en educación (Sacristán; 1994) ¿cómo elaboramos un diseño curricular destinado a la enseñanza-aprendizaje en adultos mayores? ¿Qué aspecto del curriculum cubrimos con la tarea que diseñamos? ¿cómo se relaciona ese curriculum con el plan de estudio y los distintos espacios curriculares de la carrera de Comunicación Social? ¿Qué recursos? ¿Qué tipos de intercambio se propiciaron? ¿Cómo se organiza una clase destinada a adultos mayores? ¿Qué distancia hubo entre la etapa preactiva y la acción?

Edith Litwin en “El oficio de enseñar” (2008) se pregunta cómo hacer desde la docencia, para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo de aprender, además agrega que la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros adultos mayores, ahora estudiantes de la FACSO, para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada la certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida y no sólo cuando reciben nueva información. Luego fueron surgiendo preguntas como: ¿vienen los adultos mayores a aprender? ¿Qué buscan en el espacio de la facultad?

Fue así que se construyó un diseño curricular que se presentó a los docentes del espacio de informática como estructuras permeables y flexibles a las necesidades del contexto áulico, particularmente a la biografía de cada adulto mayor y al proceso de construcción del grupo de adultos. El diseño fue de diversas posibilidades de combinación de recorridos que se estructurarían a partir del diagnóstico realizado durante las primeras clases. También es para destacar que para el dictado se estipuló el uso de la estructura de clase bajo un espacio de teoría y seguida a esta la práctica, diferenciando los momentos para poder establecer modos de trabajo distintos en cada instancia, atendiendo a las particularidades de la población.

Si lo grupal es sumamente relevante en la educación de los niños y jóvenes, en los adultos mayores se transforma en un aspecto nuclear del trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo del educador de adultos mayores debe considerar que es necesario establecer normas claras, orientadoras del proceso, vertebradoras. Por ejemplo, delimitar los horarios, explicar los modos o dispositivos didácticos para transmitir los contenidos, los objetivos que perseguimos, dejar en claro los momentos de la clase y el tipo de actividad que estamos haciendo.

El trabajo día a día desde la biografía personal del adulto mayor y desde la constitución de lo grupal me permitió dar cuenta que el lenguaje del educador debe ser claro, se deben expresar ideas cortas, usar material didáctico que sintetice en esquemas, verificar si se ha comprendido lo trabajado, la utilización permanente de ejemplos prácticos que permitan comprender los contenidos teóricos, construcción de analogías y comparaciones, la invitación permanente a participar, a que los adultos mayores se expresen.

La lectura de autores como José A. Yuni y Claudio Urbano me permitió profundizar y alcanzar nuevas metas, seguir publicando, indagando y mejorando la práctica docente. Sobre todo este proceso de lectura fue el disparador para poder abordar la complejidad de la temática. A fines de 2013 la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia me invitan a ser coordinador del Programa, por lo que esto suma otro desafío enorme que era no sólo pensar la estructura de un espacio sino en planificar y gestionar un programa.

Esto viró totalmente la mirada y fueron surgiendo otras preguntas, respuestas, y nuevas preguntas. El recorrido implicó en primer lugar ver y analizar ¿qué buscaban los adultos mayores en nuestra facultad? pero también trabajar con ¿qué estaban dispuestos a ofrecer nuestros docentes y alumnos avanzados? Así se inicia un proceso de diseño de la oferta académica del programa, de analizar los tiempos, los espacios, la búsqueda de integración

de los adultos/as a la vida universitaria. Pero sobre todo, el objetivo macro de poder concretar un espacio de formación del educador de adultos mayores. Poder establecer criterios de intervención en la educación de adultos mayores, formar educadores que detecten intereses, necesidades y motivaciones educativas de esta población, que puedan comprender las particularidades de la cognición-envejecimiento, las relaciones entre memoria-aprendizaje, pero sobre todo sean educadores preocupados por las dimensiones socio-culturales de la educación del adulto mayor.

El relato de la experiencia viene a dar cuenta de que la educación de adultos mayores es un objeto conceptual en pleno desarrollo en donde aparecen nuevas prácticas, estructuras y modelos en pos de prestar servicios educativos destinados a esta población. Este es un proceso centrado en la innovación, en generar nuevas metodologías con alcances educativos. Estamos parados entonces en analizar las necesidades de afiliación a actividades educativas en el espacio universitario. Es decir, conocer los motivos que llevan a los adultos mayores a elegir una actividad educativa dentro de las ofertas de la FACSO-UNICEN y así poder contrastar con otros estudios cualitativos llevados a cabo en otras universidades.

ALGUNAS MIRADAS NO TAN FINALES SOBRE “EL PASILLO”:

No podemos negar que la actividad educativa sea representada por un espacio de transformación, que este relato, como muchos otros, vienen a problematizar una institución: la universidad, que hoy se debe replantear su estructura tradicionalmente enciclopedista con modelos de formación altamente teóricos y verticalistas. Estos proyectos, que nacen enmarcados en programas de extensión universitaria, deben movilizar estas estructuras, producir transformaciones, ser permeables a nuevas demandas que hoy hace la sociedad.

Partimos de poner en consideración las estructuras conceptuales propuestas por el programa y destacamos en primer lugar el enfoque que reconoce a los adultos mayores como “sujetos de derecho” y en segundo término considerar a la vejez como una construcción social. El posicionamiento desde la perspectiva de los derechos como sustento para el diseño de una política social, implica pensar en este caso al adulto mayor no como beneficiario, sino como titular de derechos. La universidad debe fundamentar su accionar en estos programas afirmando que éste “resulta una estrategia para la inclusión social desde un paradigma de derecho y de ciudadanía plena en pos de lograr una sociedad para todas las

edades”; principio que sustenta la capacitación de recursos humanos para la atención de la población en cuestión: formar educadores de adultos mayores.

Por eso considero pertinente refrescar esta cita que el informe Faure proclamaba en 1973: “Si los estudios ya no pueden constituir un «todo» definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de esa entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los «sistemas educativos» y pensar en el plano de una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto educativo del mañana. No es seguro que los conservadurismos culturales sean más fáciles de vencer que las resistencias económicas y políticas. Pero si comparamos el premio con el envite, ¿cómo rehusar el combate?” (Informe Faure; 1973)

BIBLIOGRAFÍA

Faure, E. y otros (1973): “Aprender a ser. La educación del futuro” Editorial Alianza/UNESCO en <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/news-target/lifelong-learning/358914624be27164f17990376c1e6f06/>

Litwin (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Capítulo 5 “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”*. Paidós.

Yuni, J. (1996) “Integración y desarrollo personal de mayores sanos a través de la intervención educativa: una mirada desde la Psicología Ambiental”. Colección Monografías. Universidad Autónoma de Barcelona.

Yuni, J. (1997) “Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración” en: García Castaño, J. (Comp.), *Educación y exclusión, Laboratorio de Estudios Interculturales, Colección de Estudios Multiculturales de Granada*.

Yuni, J. (1998) (col.) *Psicogerontología: perspectivas teóricas y cambios en la vejez*. Autor: Fernández López, E. Editorial Adhara. Colección Aula Universitaria, España. Granada.

Yuni, J. (1999) "La construcción de la gerontología educativa como un campo científico acerca de la educación y el aprendizaje en la madurez", en: Revista Electrónica de Psicogerontología n° 3, Buenos Aires, Psiconet.

Yuni, J. (2008) "El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores" en: Duschatzky, S. (Comp.) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós, Buenos Aires (2da. reimpresión).

Yuni, J. y Urbano, C. (2005) Estos cuerpos envejecen. Representaciones y discursos culturales de la vejez, Editorial Brujas. Córdoba, Argentina. Cuarta impresión 2011.

Yuni, J. y Urbano, C. (2008) "Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes", en: Revista Argentina de Sociología, año/vol. 6, número 010 Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina.

Prácticas de producción social de hábitat digno: ideas y pro-puestas para modos de habitar en el barrio intercultural – Comunidad de cambio de San Martín de Los Andes

- ❖ **KARINA CORTINA** | kcortina@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **FLORENCIA ARGÜELLO** |
- ❖ **PABLO LILLI** |
- ❖ **JORGE SÁNCHEZ** |
- ❖ **ALEJANDRO ARGÜELLO** |
- ❖ **JUAN MARTÍN BUCCIGROSSI** |
- ❖ **LUCIANO ROSSI** |
- ❖ **FEDERICO CALZA** |
- ❖ **JULIETA LÓPEZ** |

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

“¿Qué anhelos y deseos alberga hoy la casa? ¿Es, como decía Bachelard, la topografía de nuestro ser íntimo? ¿Cómo ha cambiado el abanico de sentidos otorgado socialmente al espacio doméstico?

¿Y su forma y sus funciones? Hogar, fortaleza, cobijo, madriguera, nido, albergue.

En el decurso del tiempo, la casa ha dado respuesta a necesidades diversas y ha representado un conjunto heterogéneo de valores y significados: es el espacio donde encontrar refugio en un mundo inhóspito, herramienta de lucha política y de control social, escenario de conflictos de género.”

De “Casa(s). Miradas sobre la idea de habitar.” Daniele Porretta, Cristina Mañas. CCCB - ETSAB.

Todo lo que la arquitectura genera tiene un enorme efecto sobre la calidad de vida del hombre, tanto los espacios específicos para habitar como los aspectos bioclimáticos en los que han sido concebidos. Tal es así, que esta concepción se ha convertido por imposición de la realidad, en el paradigma más importante de la producción arquitectónica de lo que va del siglo.

Asimismo afirmamos que no existe sustentabilidad sin inclusión social y que esta será la expresión de una arquitectura y de una ciudad posible, incluyente en todos los aspectos de la vida (económicos, sociales, culturales, políticos y espaciales); sustentable y responsable; una ciudad que sea espacio de diversidad, de solidaridad y de convivencia. Concebida como un “derecho”, pensada, proyectada y construida desde una nueva ética arquitectónica, más democrática, participativa, viva y creativa.

El “derecho a la ciudad” no es solo el hecho de poder vivir en ella, sino que es también la oportunidad de transformarla, de adaptarla a nuestras necesidades reales; el “derecho a la ciudad” trata también de la participación ciudadana en la toma de decisiones de “cómo queremos vivir”.

La búsqueda de la expresión arquitectónica propicia a estos fines, es un enorme desafío ante este fenómeno, para quienes participamos de la enseñanza y del aprendizaje de la disciplina y en ese transitar nos propusimos, en esta instancia, articular la práctica curricular del Ciclo Superior del Taller Vertical de Arquitectura n° 12 con el Proyecto de Voluntariado Universitario “Colectivo Producción Hábitat” que llevamos adelante desde el Taller con las organizaciones del Barrio Intercultural - Comunidad de Cambio de San Martín de los Andes.

RECORRIDO

La propuesta consistió en desarrollar en un seminario/esquicio de 3 clases de taller –a fines de junio y principios de julio- de ideas y propuestas sobre modos de habitar contemporáneos en el contexto sociocultural y geográfico específico del Barrio Intercultural de San Martín de los Andes.

Se desarrolló en el Ciclo Superior, contando con la participación de 93 estudiantes de 5to y 6to año y 5 docentes, referentes de la Asociación de Vecinos sin Techo por una Vivienda Digna, del Instituto Municipal de Vivienda y Hábitat de San Martín de los Andes y de la Cooperativas de construcción del Barrio, como así también con la colaboración del Equipo del Proyecto de Extensión Universitaria “Habitando el Barrio Intercultural”.

La experiencia de Extensión, y en un segundo momento de Voluntariado, Universitario en el Barrio Intercultural comenzó en el año 2010, con la presentación de Proyectos junto a la Asociación Civil de Vecinos sin Techo por una Vivienda Digna de la ciudad de San Martín de los Andes con el propósito de apoyar al Proyecto "Barrio Intercultural – Lote 27" gestado por la trabajosa y larga tarea de la Comunidad Mapuce Curruhuinca y dicha Asociación en tierras a restituir a la Comunidad Mapuce Curruhuinca.

Gran alegría nos provocó, a fines de 2011, la sanción de la Ley Nacional 26.725 que determinó la restitución de 400 hectáreas a la Comunidad Mapuce Curruhuinca y la posibilidad de construcción del Barrio Intercultural - Lote 27, medioambientalmente sustentable, donde los equipos de los Proyectos se encuentran trabajando desde entonces fortaleciendo su desarrollo desde el aporte disciplinar.

En esta articulación de nuestro Taller de Arquitectura con las actividades del Proyecto de Voluntariado Universitario nos enfocamos a proponer ideas que resuelvan el modo de habitar de personas solas y/o parejas sin hijos y/o de adultos mayores con autonomía.

La localización propuesta fue en el sector de la primera etapa de construcción del Barrio, las primeras 56 viviendas, donde emergió la necesidad de dar respuesta a modos de habitar no contemplados en las propuestas en construcción.

SÍNTESIS DEL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La estructura de la propuesta en tres clases, retoma a Hans Georg Gadamer (1974) en "Actualidad sobre lo bello", donde la problematización central acerca de la estética filosófica se vale de tres elementos: juego, símbolo y fiesta; siendo la vuelta al concepto de juego la recuperación del sentido lúdico en el análisis y reconocimiento de la obra de arte, seguido de la elaboración y construcción del símbolo en la interpelación sujeto-obra, y finalmente, la noción de fiesta como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos.

I | EL JUEGO

-1ra clase-

18:30 a 19 hs | Clase Teórica de presentación y propuesta del ejercicio, conceptual y práctica

19 a 22 hs | Trabajos en Grupos.

II | LA CONSTRUCCION DE SIGNIFICADO

-2da clase-

18 a 19 hs | Presentación de la experiencia del Barrio Intercultural a cargo de las organizaciones referentes de SMA: Asociación de Vecinos sin Techo por una Vivienda Digna, Instituto Municipal de Hábitat y Vivienda y Cooperativas de Construcción.

19 a 22 hs | Trabajo en Taller en grupos intercambios de los avances con los referentes de las organizaciones. Construcción colectiva de significados.

III | LA FIESTA

-3ra clase-

18 a 19 hs | Enchinchada de las propuestas desarrolladas.

19 a 20:30 hs | Exposición de los grupos, debate, reflexión y conclusiones.

20:30 a 21 hs | Recorrida por la exposición.

RECURSOS

Documental: registro de fotos + planos localización propuestas

Bibliográfico: Viviendas mínimas emblemáticas de Maestros de la Arquitectura Moderna

Otras disciplinas

Banda sonora Seminario Casa(s) Miradas sobre la idea de Habitar
<https://play.spotify.com/user/instituthumanitatsbcn/playlist/1s3qdOX9dmpzPruVILW2Yo>

En función del material producido con los Equipos PVU y PEU se profundizaron las indagaciones y en el mes de octubre realizamos, en SMA, un Taller junto a 80 referentes de las familias de la Asociación y de la Comunidad sobre las propuestas y estrategias proyectuales para el modo de habitar desarrollados. Tal como venimos trabajando metodológicamente, el Taller estuvo estructurado en tres momentos, un primer momento

informativo, un segundo momento de construcción colectiva de conocimiento y un tercer momento de construcción colectiva de agenda de trabajo.

En el primer momento, en plenario, compartimos la propuesta de estructuración de trabajo del taller, expusimos y presentamos el trabajo realizado en el esquicio en la FAU por los estudiantes de 5to y 6to año que contó, como ya relatáramos, con la participación de referentes de las organizaciones de SMA.

En el segundo momento, trabajamos en tres comisiones, sobre seis propuestas que profundizaron los equipos de PEU y PVU a partir de la producción realizada en los esquicios. Y en el tercer momento, en plenario, expusimos las consideraciones, inquietudes y conclusiones de cada comisión y construimos colectivamente la agenda de trabajo.

CONCLUSIONES

"El proyecto del Barrio Intercultural tiene patas largas...

Desde la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata vienen acompañando y trabajando haciendo real la Extensión Universitaria.

La Universidad también tiene patas largas.

Y les convidamos sin pensarlo una amorosa imagen de patas enmarañadas"

Asociación de Vecinos sin Techo por una Vivienda Digna

Queremos reflejar aquí apreciaciones de Vecinos y de Estudiantes de los Proyectos:

"El vínculo con la Universidad para nosotros ha sido valiosísimo, porque es la adhesión simbólica de una institución nacional que ha prestigiado éste proyecto. Ambos nos hemos prestigiado. Nosotros porque hemos avanzado en el proyecto, la universidad por ser parte de este proyecto. Poder armar un plan de trabajo de acompañamiento que nos permita mantener éstos vínculos y fortalecerlos. Para mí es muy importante ésta invitación que nos están haciendo ustedes porque es la primera vez que vamos a poder nosotros, quienes podamos participar de ésta jornada que también hace que vecinos comunes y corrientes que trabajamos en éste proyecto, puedan estar en la Universidad Nacional siendo parte de éste

encuentro, fundamentalmente mostrando desde lo que uno cotidianamente vive ésta experiencia que no se encuentra en cualquier lado. Es la parte particular que tiene este proyecto, es una propuesta política, social, ideológica, filosófica, que va teniendo cada vez más importancia no solo desde el nivel local, regional, nacional sino ya a nivel internacional."

Juan Bustamante, Presidente de la Asociación Civil Vecinos sin Techo por una vivienda digna.
(Jornadas en SMA, Mayo de 2015)

"Es importante el punto de Encuentro de nosotros con los compañeros de la Facultad, tanto alumnos como docentes, porque nosotros venimos planteando esto de "para qué se trabaja y con quién se trabaja". Y eso, nosotros creemos que desde las instituciones, es una definición política. Entonces cambiar el sentido de qué tipo de formación le damos a los alumnos es una cuestión que hay que desarmar. Se trata nada más y nada menos que de desarmar en muchos casos el negocio. El negocio en que nosotros no podemos entrar y no queremos entrar. La cuestión inmobiliaria, qué tipos de viviendas se bajan del estado, si son de descarte o no. Si la cuestión es ideológica, bueno, tiene que salir desde los claustros. Y en éste sentido el claustro tiene que salir a la calle y la calle tiene que entrar al claustro. A mil trescientos kilómetros estamos limitados, ustedes y nosotros con el dinero estamos limitados, estamos limitados por nuestros trabajos. No nos resulta tan sencillo. Vamos cuando podemos y cuando nos invitan, y éste es el mensaje que llevamos. El poder popular puede hacer muchas cosas, puede transformar muchas cosas y nosotros nos creemos transformadores. ¿Por qué? Porque tenemos hechos concretos. Lo fuimos haciendo porque fuimos pudiendo. Y con el aporte de mucha gente, y de la universidad. En muchos casos por gente que está más lejos de distancia que otra con la que no tenemos el acercamiento que quisiéramos. Hay una invisibilización de lo que estamos haciendo. Eso es ideológico. Entonces cuando aparece esta posibilidad de entrar en determinados lugares está muy bien porque ahí podemos hacer, podemos mostrar, y además dar a conocer que nosotros tenemos ideas que pueden ser revolucionarias."

Mónica González, Integrante del Instituto Municipal de Hábitat y Vivienda y de la Asociación Civil Vecinos sin Techo por una vivienda digna.

(Jornadas en SMA, Mayo de 2015)

"Cuando uno los escucha hablando a ustedes uno va atando pequeños momentos...para nosotros es un honor tener trabajando junto a nosotros a integrantes de una entidad nacional como la Universidad de La Plata."

Nelson Ulloa, Secretario de Asociación Civil Vecinos sin Techo por una vivienda digna.

(Jornadas en SMA, Mayo de 2015)

"...construyendo redes y visiones, trabajar en conjunto. Cómo queremos vivir, eso que nos atraviesa a todos, poder ponernos en común como un gran frente: el desafío es ponernos todos caminando para el mismo lado con tareas, visiones, fortaleza y capacidades distintas, pero atravesados."

Nacho Ferreria, Integrante de Asociación Civil Vecinos sin Techo por una vivienda digna.

(Jornadas en SMA, Mayo de 2015)

"Soy estudiante y formo parte del equipo de los Proyectos de Extensión Universitaria desde su inicio en el año 2011. En lo que respecta al de este año y considerando las experiencias de los anteriores, encuentro el proyecto actual con un carácter significativo por el grado de madurez que ha adquirido el equipo de trabajo como también nuestra relación con la organización de Vecinos sin Techo por una Vivienda Digna.

El Proyecto de Voluntariado Universitario en curso se ha desarrollado a lo largo del año de manera completamente satisfactoria. En mayo pudimos visitar nuevamente el barrio intercultural, donde además de compartir los avances propios de los trabajos, desarrollamos talleres con la organización que produjeron muy buenos resultados. De allí surgieron propuestas de trabajo que continúan hasta hoy en día, entre las cuales pudimos contar con la visita de la organización a la universidad, realizando una jornada abierta a discutir la producción social del hábitat, con invitadas/os de otras organizaciones e instituciones, políticas/os, etc. Además de participar en este Encuentro, también la organización estuvo presente

en un trabajo con el Taller Vertical de Arquitectura n°12 Argüello Sánchez Lilli (ASL). Considero estas experiencias como algo grandioso, totalmente nutritivo y necesario en el ámbito académico, debido a que una organización social como otras/os actores estuvieron presentes en la universidad trabajando en proyectos conjuntos. Siendo ésta para mí una experiencia totalmente enriquecedora.

Considero que el proceso desde sus inicios me ha fortalecido en muchos aspectos, por ejemplo, metodológicamente en lo que hace proyecto y trabajo colectivo, llegando a resignificar mi ideal profesional. Y particularmente este año potenciando lo anteriormente dicho y teniendo la satisfacción personal de trabajar en un equipo que sigue creciendo día a día, hablando cuali-cuantitativamente.”

Estudiante FAU UNLP Integrante de los Equipos del PEU y PVU Federico Calza

“El proyecto de Voluntariado Universitario nos ha dado una oportunidad que no nos cansamos de agradecer y que tendió redes de intercambio que se fueron consolidando progresivamente dando pasos seguros y muy reconfortantes. Dicho proyecto ya efectivizó dos hechos planteados como fundamentales, urgentes y necesarios: 1) Que un taller de arquitectura de la facultad pueda hacer convivir y enriquecer su propuesta pedagógica con necesidades reales de un colectivo social que enfrenta desafíos inmediatos y de naturaleza compleja. Dicha experiencia reivindica los fundamentos del proyecto que sienta sus pilares sobre una matriz solidaria, de aprendizaje e intercambio mutuo. 2) Que a pesar de las distancias, con voluntad, trabajo y esfuerzo se puedan concretar-viajes mediante- escenarios de actividades programadas en los dos ámbitos de pertenencia e identidad que se imponen: La Facultad de Arquitectura (y específicamente el aula del taller con sus horarios pautados, a lo que se le han sumado jornadas de participación integrada, presentación y difusión del proyecto), y el Barrio Intercultural en San Martín de los Andes (visitas a los lotes, reuniones, actividades de reunión y difusión).

Actualmente podemos decir con orgullo que el proyecto goza de buena salud: las actividades compartidas han dado sus primeros frutos: El taller conoce la actualidad y necesidades del Barrio Intercultural y conoce a sus integrantes: sus convicciones, deseos, logros y sueños. Y por otra parte los integrantes del Barrio

nos conocen a nosotros y a nuestra facultad. Caminaron por sus pasillos y ocuparon activamente sus aulas. Conversaron con titulares, docentes y alumnos, y fueron escuchados en escenarios diversos. Se acordaron temas, se trazaron agendas, se cruzaron opiniones, se transmitieron dudas. Ya comenzaron a surgir propuestas, ya está viva esa cadena de eslabones forjados en decisiones plurales. Ya estamos ayudando a fortalecer procesos del Barrio Intercultural desde un proyecto generado en nuestra casa de estudios.

No voy a disimular mi placer y orgullo por pertenecer a este colectivo de trabajo. No sin asombro fui comprobando que esta experiencia se construye a base de convicciones compartidas. Estas convicciones posibilitan que los vínculos que nos constituyen sean el nutriente y la base de un desarrollo que ya está gestando una semilla en tierra fértil. Sus frutos posibilitarán que ésta experiencia se replique, enriquezca y actualice mirando a ese horizonte común."

Estudiante FAU UNLP Integrante de los Equipos del PEU y PVU Luciano Rossi

BIBLIOGRAFÍA

Argüello, Alejandro.; Sánchez, Jorge.; Lilli, Pablo. (2014) Propuesta pedagógica Taller Vertical de Arquitectura n° 12. Facultad de Arquitectura y Urbanismo Universidad Nacional de La Plata.

Poggiere H. (2002) "Crear escenarios de propósitos múltiples como prácticas embrionarias de transformación social" en Seminario Gestao Democratica das Cidades, PUCRS Porto Alegre

Poggiere H. (1994) "Metodología FLACSO de planificación gestión" Serie de Documentos e Informes de Investigación N° 163, FLACSO, Bs.As.

Redín M E. y Morróni W. (2002) "Aportes metodológicos para la ampliación democrática de la toma de decisiones y la participación social en la gestión sociourbana" en Seminario Gestao Democratica das Cidades, PUCRS Porto Alegre.

Romero, G. et al; "La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat". Red XIV F. "Tecnologías sociales y producción social del hábitat": Subprograma XV Viviendas de Interés Social HABYTED CYTED.

La comunidad educativa: su problematización desde los procesos formativos universitarios

- ❖ **VERÓNICA CRUZ** | veronica.cruz09@yahoo.com.ar
- ❖ **GABRIEL ASPRELLA** | gabrielasprella@gmail.com
- ❖ **MARÍA EUGENIA VICENTE** | vicentealbisu@gmail.com
- ❖ **MATÍAS CAUSA** | causamd@gmail.com
- ❖ **ANALÍA DREIZZEN** | anadreizzen@hotmail.com
- ❖ **GUILLERMO ALMADA** | guillermoalmada325@gmail.com
- ❖ **LILIANA URRUTIA** |

Facultad de Trabajo Social | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
| Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La ponencia expone algunos avances alcanzados con el trabajo de indagación teórica que se está desarrollando en el marco del proyecto *“La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad”* cuyo propósito es analizar cómo se conceptualiza la “comunidad educativa,” y cómo se resignifica esta noción desde las prácticas institucionales en el sistema educativo.¹⁷⁷

¹⁷⁷El proyecto ha sido acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y se inscribe en el CETSyS de la Facultad de Trabajo Social de la mencionada universidad, para ser desarrollado en el período 2015-2016; y es dirigido por la Mg Verónica Cruz e integrado por Prof. Gabriel Asprella, Dra. María Eugenia Vicente, Mg. Matías Causa, Lic. Analía Dreizzen, Lic. Guillermo Almada, Lic. Natalia Gette y estudiante Ma. Florencia Valenzuela. Docentes de la UNLP, Facultades de Trabajo Social y de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mail de contacto: veronica.cruz09@yahoo.com.ar Argentina, La Plata.

INTRODUCCIÓN

La ponencia procura compartir reflexiones acerca de la escuela, la comunidad educativa y la formación universitaria construidas en el trayecto investigativo de referencia. Se recuperan los principales núcleos teóricos y algunos aspectos metodológicos de la investigación, poniendo énfasis en los desafíos que el tema genera en la formación profesional de quienes se desempeñarán en instituciones educativas.

La noción de “comunidad educativa” generalmente es utilizada de modo genérico para referirse a la vinculación entre la escuela los sectores de la sociedad. No obstante, el concepto al que alude el término comunidad adquiere significaciones diferentes en cada contexto, y desde supuestos conceptuales y simbólicos que varían con el transcurrir histórico.

El recorrido que propone la ponencia, recupera algunos aspectos del desarrollo de la experiencia de investigación -aun en curso,- como un aporte que hace la universidad pública, desde el trabajo asumido por el equipo investigador, para repensar las prácticas socio-comunitarias que sostienen los graduados en su condición de trabajadores de la educación, y los estudiantes en el marco de su formación -sea como pasantes en la investigación, o en el cumplimiento de sus prácticas pre-profesionales en instituciones educativas.-

Interesa señalar que el trayecto investigativo analiza la conceptualización y los alcances de la categoría “comunidad educativa,” resignificada por las prácticas de los diferentes actores institucionales. También, desde los insumos teóricos del marco referencial, se construye una caracterización del sistema educativo nacional y provincial, enmarcado en las últimas décadas desde la reinstalación de la democracia. Se indagan las leyes y reglamentaciones producidas y/o derogadas en este período, cuyos textos muestran continuidades y rupturas en los diferentes modos en los que se entiende y define la “comunidad educativa.” Ello puede observarse además en la mención de dicho concepto expresada en los proyectos institucionales y en las propuestas de enseñanza.

Realizadas estas aclaraciones introductorias, la ponencia contiene tres apartados: el primero coloca una breve reseña del proyecto de investigación, explicitando los núcleos teóricos y la estrategia metodológica que lo sustenta; el segundo explicita una reflexión acerca de algunos aspectos referidos a cómo la formación profesional expresa el compromiso social de la Universidad Pública con relación a estas temáticas; y por último se colocan consideraciones finales acerca de esta experiencia aún en curso, reafirmando la

potencialidad de los aportes de la misma a la formación de estudiantes y a la reflexión de trabajadores sociales, docentes y demás profesionales vinculados al campo de la educación.

BREVE RESEÑA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La perspectiva teórico-metodológica que orienta el desarrollo de la investigación, procura, desde un enfoque etnográfico, reconstruir y analizar la vida cotidiana de la experiencia social y escolar, desde categorías que habiliten una aproximación a la dinámica relacional escolar, propiciando la puesta en diálogo de las inercias institucionales con las estructuras sociales. En este sentido, el recorrido analítico es organizado a partir de tres focos. El primero remite a *la necesidad de repensar las expresiones que adquiere la democratización en la cotidianidad de la comunidad educativa, y su relación con la conceptualización de la educación como un derecho social*. En nuestro país, al historizar este eje, es posible identificar que, con el retorno de la democracia, el mismo adquiere centralidad. Se gestan experiencias y se denota una voluntad política de producir instancias de mayor democratización en las prácticas educativas. Luego, en los años noventa, y particularmente a partir del año 1993 cuando se sancionó la Ley Federal de Educación, se registra un retroceso de los procesos democratizadores, que puede leerse como un correlato de la penetración del ideario neoliberal que instaló un modelo de fuerte regulación y fragmentación del sistema y de las relaciones educativas. Por último, hacia los años dos mil, se despliegan algunas iniciativas tendientes a revertir la situación, desde la producción de experiencias colectivas inspiradas en un imaginario social que redefine la educación como un derecho social, que se inscribe también como definición en el contexto latinoamericano.

Este escenario reconfigura las propuestas que genera la escuela para promover la participación de las familias; los proyectos con la comunidad; la redefinición de los espacios urbanos y comunitarios como lugares para aprender y enseñar; las estrategias de promoción de las actividades escolares; la asignación de lugares de mayor protagonismo a los jóvenes y adolescentes en el diseño de estrategias educativas; la relación familia-escuela a partir del vínculo lúdico-expresivo, entre otras. Para dar cuenta de dicho proceso, se consideran las definiciones macro políticas del campo educativo, y las micro-decisiones que se producen en lo cotidiano escolar.

El segundo foco de análisis refiere al *lugar de los docentes en la comunidad educativa, desde la dimensión del cotidiano escolar*, y reflexiona acerca de cómo se da la participación de los

trabajadores de la educación en la construcción de las políticas educativas o planes de reformas. Para ello se estudian estas últimas y el papel desempeñado por aquellos en dichos procesos, teniendo en cuenta que éstos alteran las condiciones de trabajo y de aprendizaje, y el sentido que anima la cotidianidad escolar. Se recuperan también los aportes de estudios realizados por las propias organizaciones sindicales en torno de la situación laboral, los procesos de pauperización del trabajo docente y las preocupaciones acerca de la autoridad pedagógica como eje más reciente de debate en esos ámbitos.

Las indagaciones en este eje procuran conocer cómo los docentes conceptualizan su desempeño y la relación entre esas representaciones y lo que expresan los textos de las políticas y las reformas educativas; reconociendo la constitutiva tensión existente entre las definiciones de los docentes como intelectuales y aquellas que los definen como técnicos, sumado a la definición de su condición de trabajadores de la educación, procedente de los discursos gremiales.

Asimismo, otro aspecto indagado, refiere a quiénes y cómo son los agentes que interpretan las reformas educativas, cómo se relacionan éstas con el cotidiano escolar; y cuáles son los desfases que se producen entre lo que prescribe la reforma o el documento curricular, y lo que realmente acontece en ese cotidiano atravesado por la tensión entre lo instituido y lo instituyente, y su vínculo con lo escolar-comunitario.

Un tercer eje de análisis alude a la *gestión de la inclusión social*, reconociendo que la Ley Nacional de Educación expresa la obligatoriedad de la educación secundaria; y su puesta en vigencia tensiona el sentido que históricamente asumió la educación en este nivel, siendo de acceso selectivo para determinados sectores sociales. Cabe recordar que la enseñanza secundaria desde sus inicios, se dirigió a formar para la continuidad de estudios superiores y/o para el ingreso a la administración pública, excluyendo otros objetivos, tales como la formación para las actividades productivas. (Dussel, 1997; Tedesco, 1970) Esta "marca de origen" es puesta en cuestión a partir de los encuadres legales vigentes que proponen una articulación de la escolaridad secundaria con las necesidades sociales, vinculando la escuela con el mundo productivo, y no sólo con la formación de una elite universitaria. Ello supone dotar a los jóvenes de herramientas de acción política y ciudadana. No obstante, algunos investigadores advierten la necesidad de introducir modificaciones en la estructura organizacional de las instituciones a fin de generar mejores condiciones para la incorporación e inclusión educativa de grupos sociales

tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad.

En este eje entonces, se indaga en clave problematizadora, el lugar de la escuela secundaria en los procesos de gestión socio-cultural de los espacios comunitarios que -no sin dificultades y conflictos- se proponen consolidar “comunidades educativas inclusivas.”

Con relación al encuadre metodológico que orienta el desarrollo de la investigación, cabe mencionar que el mismo propone un estudio de tipo cualitativo para el análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva micro-política; utilizando fuentes primarias y secundarias para relevar datos y construir relaciones entre observables y hechos, mediante técnicas tales como la entrevista en profundidad y el análisis documental. La estrategia de análisis es sustentada por un enfoque cualitativo, que procura articular la experiencia de campo y el trabajo analítico de manera particular. (Rockwell, 2000) En este sentido, la reflexión sobre los datos es realizada a partir de su categorización y codificación, y de la construcción de una cartografía conceptual, teniendo en cuenta que la promoción, asistencia y desarrollo de la comunidad educativa -en tanto objeto de estudio,- constituye un área de vacancia.

La unidad de análisis está conformada por las configuraciones de la relación entre sociedad y escuela, que tienen lugar mediante: a) las dinámicas de las comunidades educativas, que permiten reconocer las características y procesos institucionales y comunitarios; y b) las prácticas, experiencias y estrategias de los actores sociales. Para ello inicialmente se construyó un relevamiento de instituciones educativas públicas de nivel inicial, primario y secundario de la ciudad de La Plata y del Gran Buenos Aires -de dependencia provincial- y una muestra intencional integrada por algunas de ellas que son escogidas como unidades de observación. Del mismo modo, se procedió a relevar y seleccionar documentación curricular, legislativa e institucional, cuyo contenido esté directamente vinculado al objeto de esta investigación; además del relevamiento bibliográfico.

La entrevista en profundidad es una de las herramientas metodológicas seleccionadas, en tanto permite recoger la experiencia de los propios actores, poniéndola en diálogo con categorías temporales, procurando identificar los acontecimientos y estructuras que pautan la vida del sujeto, entendiendo que la misma no se reconstruye sólo desde sus impresiones subjetivas, sino también de aquellos hitos que producen cambios en las trayectorias. (Godard y Cabannes, 1996) Se utiliza también el análisis temático en tres momentos diferenciados: primero, lectura y familiarización de la información recabada en las

entrevistas, mediante su transcripción; segundo, desarrollo de los temas y elaboración de los núcleos temáticos; y tercero, organización y comparación de los resultados, y elaboración de conclusiones. (Sautu, 2004) Asimismo, el análisis de los insumos aportados por las entrevistas, es enriquecido con los elementos que aportan los diferentes documentos recogidos y estudiados -normativas, censos, proyectos institucionales y culturales, entre otros.- Es decir, los datos provenientes de estas fuentes, son utilizados para contextualizar los obtenidos a través de las fuentes primarias, reconociendo su potencial explicativo para identificar y reconstruir tendencias que en el transcurrir histórico, redefinen y resignifican la categoría “comunidad educativa.”

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Tras compartir una breve descripción de la experiencia de investigación en curso, en este segundo apartado de la ponencia interesa compartir algunos aspectos referidos a cómo la formación profesional con relación a estas temáticas, expresa de algún modo el compromiso social de la Universidad Pública. Aspectos que remiten a un posicionamiento ético, político y teórico-metodológico en tiempos de cambios, donde es necesario poner a disposición de quienes deben llevar adelante esas transformaciones -en este caso en las instituciones educativas, a partir de una fuerte resignificación de lo comunitario,- conocimientos teóricos y prácticos que habiliten experiencias novedosas a partir de un ejercicio de problematización de instituidos e instauración de instituyentes.

En este sentido cobra relevancia la noción de “comunidad educativa” desde una conceptualización amplia que no se circunscribe sólo a quienes están cotidianamente en la escuela, sino también al conjunto de relaciones que esos agentes traman con el entorno comunitario, que a su vez posibilitan trayectorias educativas integrales. Esta definición exige pensar comunidades educativas abiertas a los cambios que el devenir histórico propone, y que ineludiblemente interpelan los significados atribuidos a la escuela, la familia, el barrio, los jóvenes, etc.

Si se acuerda con la afirmación precedente, entonces la Universidad es convocada a formar profesionales que contribuyan a recrear saberes desde experiencias innovadoras, capaces de contribuir a forjar nuevas identidades respecto de la comunidad educativa. Identidades que tiendan a lograr el bien común de quienes conforman las comunidades, en un marco de respeto y legalidades que sean fortalecidas desde los marcos jurídicos vigentes y desde

institucionalidades que propicien el ejercicio efectivo del derecho social a la educación.

La escuela es un contexto cultural específico que comparte las características del contexto social general, y en consecuencia, afronta los embates propios de esta época hegemonizada por el individualismo y la lógica del consumo que dificultan la construcción de comunidades organizadas democrática y solidariamente. Sin embargo, la posibilidad de fortalecer su conformación y dinámica a partir del aporte de otros actores que son parte de una educación con distintos grados de formalidad -centros de educación diferentes de la escuela, organizaciones sociales, movimientos de voluntariado, asociaciones deportivas, recreativas, etc.- es un desafío que permite mejores condiciones para desplegar acciones educativas ante situaciones tales como la variabilidad de las familias y de los entornos socioculturales en los que la escuela interviene.

Ello sólo es posible si quienes se desempeñan en estas comunidades educativas tuvieron en su formación la posibilidad de protagonizar debates y reflexionar acerca de las profundas transformaciones socio-institucionales y de los modos de producción de las subjetividades presentes. En tal sentido, la currícula universitaria y las prácticas docentes debieran favorecer el enlace de esas discusiones con la vida escolar, identificando cómo se da allí la participación de las familias y las comunidades, a partir de un proyecto educativo compartido. Es en ese sentido que académicos, docentes e investigadores que llevan adelante las actividades sustantivas de la vida universitaria -la producción y la transmisión del conocimiento avanzado- deben estar a la vanguardia de los procesos y desafíos de la formación (Camou y Prati, 2010).

Esta preocupación es tomada por la investigación de referencia en cuyo desarrollo se prevén instancias de discusión con los estudiantes de grado y con los pasantes -pertenecientes a las carreras de Trabajo Social y Ciencias de la Educación- dirigidas a enriquecer los marcos de lectura que, en un futuro inmediato, orientarán sus prácticas profesionales en comunidades educativas pensadas como abiertas, solidarias y democráticas, capaces de generar procesos educativos integrales.

CONSIDERACIONES FINALES

La Universidad es un espacio sumamente propicio para sostener desde la enseñanza y desde la investigación estos debates, que se instalaron con fuerza luego de la recuperación democrática y que se renuevan frente a las conquistas de marcos regulatorios que tensionan

las tradiciones de selectividad educativa principalmente en el nivel secundario.

La construcción de comunidades educativas supone aprendizajes y construcción de lo colectivo, renunciando a los intereses individuales para habilitar el bien común y proyectar justamente la vida democrática. Comunidades que a su vez contribuyen a forjar sociedades que enseñan y recrean el vivir juntos, y lo hacen desde actos educativos constitutivamente políticos que resignifican el valor de lo público. Dicho en otros términos, comunidades que anticipan desde una mirada política, el reconocimiento de lo diverso, el cuidado del otro y los procesos de reparación y justicia ante el impacto de la desigualdad social. Lo que, a decir de Ranciere (1996), habilita la pregunta por los que no fueron incluidos, por quienes quedaron fuera, generando condiciones para atender su reclamo de ser tratados como iguales, desde proyectos educativos y culturales participativos, que tomen como punto de partida las necesidades y potencialidades de las comunidades, y contribuyan a su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1997) Escuelas democráticas. Madrid, Morata.

Camou, A y Prati, M. (2010). Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas. En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.) El quehacer de la investigación en educación. 1 a ed.- Buenos Aires: Manantial. Frigerio, G., Poggi M; y Tiramonti, G. (1992) La dimensión comunitaria en las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires, Troquel.

Krichesky, Marcelo (2005) Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires, SES- UNICEF- OEI- Novedades Educativas.

Proyecto de Investigación "La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad" acreditado por la SCyT de la UNLP, período 2015-2016.

Ranciere, J. (1996) El desacuerdo. Buenos Aires, Nueva Visión

Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Buenos Aires, Paidós

Tenti Fanfani, E. (2004) Notas sobre escuela y comunidad. Buenos Aires IIPE-Unesco.

Tejiendo lazos y articulaciones: formación, investigación e intervención desde la extensión universitaria

❖ **PAULA V. DÁVILA** | paulavdavila@gmail.com

❖ **AGUSTINA ARGNANI** | agustina.argnani@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras | Universidad de Buenos Aires

El Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”¹⁷⁸ articula en una red de colaboración y trabajo coparticipado a colectivos de docentes que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una forma de investigación-formación-acción docente participativa, en diferentes espacios y tiempos institucionales, organizacionales y sociales¹⁷⁹. La Red se orienta a activar y recrear la memoria pedagógica de las prácticas escolares mediante la producción, circulación y publicación de relatos de experiencia pedagógica escritos por docentes, estudiantes y educadores. Esos documentos narrativos elaborados mediante la investigación del propio mundo escolar permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos por los docentes se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela. Al mismo tiempo que investiga, la Red de docentes narradores despliega trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional docente centrado en la indagación narrativa y (auto)biográfica de la práctica y el trabajo docente.

178Aprobado por Res. CD 1425 del año 2010 de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

179 Los Nodos que actualmente componen la Red son: Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Sociedad Luz, Ciudad de Buenos Aires; Instituto Superior de Formación Docente N°100, Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°103, Lomas de Zamora; Instituto Superior de Formación Docente N° 11, Lanús; Instituto Rosita Ziperovich/AMSAFE, Provincia de Santa Fe; Colectivo “Ex Libris” y Subsecretaría de equidad de género e igualdad de trato y oportunidades de la Municipalidad de Quilmes; Jefatura de la Región Educativa N° 3, La Matanza, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC); Centro Universitario Municipal San Fernando; y Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

De esta forma, los nodos y nudos de la red se tejen en torno de relatos de experiencias producidos a través de un dispositivo de investigación-formación-acción docente en red: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Dicho dispositivo supone la indagación de las propias experiencias pedagógicas en procesos de formación horizontal entre colegas, por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo, este proceso supone la re-construcción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos.

El Programa se propuso conformar un espacio en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que permitiera el encuentro, la escucha y el trabajo en colaboración con docentes de todas las modalidades y niveles del sistema escolar, formadores, investigadores, becarios y tesistas de posgrado, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el campo pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes. Parte de entender que el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico, de trabajar junto con otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente, de generar relaciones de colaboración y espacios co-participativos, de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías establecidas en el campo educativo.

Desde su puesta en marcha el Programa viene planteando algunas coordenadas, perspectivas, pistas, para pensar la extensión universitaria como una parte constitutiva, como una dimensión más del trabajo académico de docencia e investigación que llevamos adelante en la universidad. De este modo, el proceso de experimentación metodológica que el trabajo en la Red nos ha permitido sostener junto con otros actores del campo educativo, las diversas líneas de investigación desarrolladas en sucesivos proyectos de investigación UBACyT y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado que venimos desplegando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en otras universidades del país y América Latina, se encuentran estrechamente vinculadas en un conglomerado de acciones complementarias y articuladas que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo.

UNA APUESTA A LA INTEGRALIDAD DE LAS PRÁCTICAS: DE LA “TRANSFERENCIA” A LA ARTICULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

Como señalábamos, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas deviene de un conjunto de hilos, de hebras y de nudos que se van entramando, formando un “tejido” de relatos de experiencias, y que estos relatos son generados, producidos a través de un dispositivo específico que recorre un itinerario: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad particular de investigación-formación-acción coparticipada. Ahora bien, ¿por qué encarar el reto de instalarla como un programa de extensión universitaria? La propuesta era generar un espacio protegido de las dificultades que muchas veces condicionan el desarrollo y permanencia de redes por falta de reconocimiento institucional o de recursos y, a su vez, conformar un espacio al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes.

Otro motivo tenía que ver con el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico; de trabajar *con* otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente; de generar relaciones de colaboración y de espacios co-participativos y de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales establecidas en el campo educativo.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los/as otros/as. Desde un lugar de supuesta “superioridad”, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía en la comunidad leiga que la rodeaba, y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía. El Programa se propone la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Se sostiene una reformulación de estas nociones a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de co-producción de saber pedagógico en los que el trabajo

desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con* activos sujetos del campo social y pedagógico.

Aunque en nuestro país y en América Latina se vienen acrecentando las experiencias de este tipo, y se advierte en la actualidad un significativo impulso del desarrollo de movimientos de docentes decididos a intervenir en el campo pedagógico a fin de ensayar nuevas formas para el cambio democrático en educación a través de la reconstrucción del saber pedagógico y la construcción de conocimiento¹⁸⁰, las iniciativas en que la universidad compromete su participación, desde una lógica de eco-co-formación con otros sujetos y actores del campo pedagógico, han venido siendo escasas. A partir de nuestro propio proceso de experimentación metodológica y de una serie de estudios llevados a cabo en sucesivos proyectos de investigación UBACyT¹⁸¹, hemos identificado múltiples dificultades y obstáculos relacionados con la habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores del campo educativo y la universidad. Muchos docentes y educadores consideran a la mayor parte de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares.

En este caso, la línea de investigación que el equipo viene desarrollando, el trabajo en la Red y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado se encuentran estrechamente vinculadas y son insumos permanentes que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo como un conglomerado en el que no es posible operar distinciones tajantes entre las tres tareas fundamentales a las que son llamadas las universidades. Así, la línea de investigación se focaliza en las indagaciones en torno de la configuración del saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica y las nuevas modalidades de organización colectiva de los educadores y docentes (colectivos, redes, movimientos) para la intervención político pedagógica en el campo educativo (Suárez, 2009, 2011, 2014; Suárez y Argñani, 2011). Se inscribe en una

180 Ver: Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (2009)

181 Nos referimos a los Proyectos UBACyT: Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”. (UBACyT 2011-2014 F194) Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” (UBACyT 2008-2010 F028). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional”. (UBACyT 2008-2010 F096). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dra. Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez.

tradición de investigación educativa que advierte sobre las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de “campo pedagógico” y “hegemonía” para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, relaciones, sujetos e instituciones educativos, en la medida en que permiten poner el foco en las relaciones de saber y de poder que configuran los espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación, así como en las contingentes configuraciones y formaciones discursivas que en esa trama de relaciones delimitan y constituyen diferentes y desiguales posiciones de sujeto.

Estos debates y desarrollos teórico-metodológicos han sido centrales no sólo para el diseño, desarrollo y revisión del trabajo de extensión, sino que constituyeron insumos importantes para reformulaciones sucesivas del programa de la materia de grado “Educación II –Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Asimismo, han sido incorporados como parte del encuadre teórico-metodológico en seminarios, créditos de investigación y créditos de práctica profesional para los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pero, además, el desarrollo de la propuesta de la Red en el marco de la extensión universitaria ha permitido problematizar y revisar aspectos teórico-metodológicos de los dispositivos de investigación y formación que el equipo venía implementando, permitiendo captar con mayor sutileza las tensiones, dificultades y demandas de los sujetos e instituciones participantes, así como las recreaciones y adaptaciones que los mismos realizaban al dispositivo de documentación narrativa al momento de ponerlo en marcha para el trabajo con sus colectivos docentes. En el mismo sentido, la formación en el posgrado también se ha tornado vital en tanto la formación en maestrías y doctorados ha permitido a integrantes del equipo llevar adelante tesis centradas en el trabajo en el Programa de Extensión¹⁸².

De esta manera, ha sido posible enriquecer las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyeron a generar conocimiento productivo para repensar el trabajo de extensión y, al mismo tiempo, éste ha contribuido a cuestionar e interpelar el trabajo académico de investigación y el de formación.

182 Se trata de las tesis de Maestría de Agustina Argnani: “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”; de Paula Dávila: “Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas” y de Yanina Caressa: “La construcción social del cambio educativo. La investigación-formación-acción y las transformaciones de la práctica docente: un estudio en el cuerpo de inspectores de la Provincia de Buenos Aires”; y la tesis de Doctorado de Danise Grangeiro: “El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados”, todas ellas vinculadas con el Programa de Extensión Universitaria que desarrolla nuestro equipo.

Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

UNA RED EN PERMANENTE RECONFIGURACIÓN: OTROS TERRITORIOS Y ESCENARIOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

A partir de la puesta en marcha del programa en el año 2010 hemos visualizado una mayor apropiación del dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes, favorecido por un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores/lectores, y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la Red en lo que va del programa, dan cuenta de ello. En tanto que favorece el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre colectivos de docentes narradores, redes educativas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, la Red es percibida como un espacio de co-investigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización.

El trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que impulsaron la circulación de los relatos y el intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la Red permitiera a cada uno de los Nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la Red, fuertemente

apoyada en la generación de lazos y articulaciones. Es altamente valorada la posibilidad que ofrece el ámbito de la Red de participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional, como ha sido la participación en Encuentros, Jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes¹⁸³.

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente¹⁸⁴ se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa sino, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de co- y eco-formación e intervención en el debate pedagógico público. En tanto consiste en una modalidad de producción colectiva de saberes, se requiere de criterios de validación distintos a los de las ciencias sociales tradicionales. Éstos se vinculan con la resolución de los problemas abordados, con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y temas a trabajar, y conciernen también a las relaciones de colaboración generadas entre los investigadores y todos los participantes involucrados en el proceso.

Respecto de las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia, están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva un programa de extensión universitaria (por ejemplo, el desarrollo de los proyectos UBANEX¹⁸⁵ se limitan a un año de duración). Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos) tensiona la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas. Asimismo, el proceso de institucionalización de las relaciones de la Red a través de un programa de extensión universitaria

183Nos referimos, entre otras instancias, a la participación en el “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su escuela y comunidad”, realizado en Perú en julio de 2014; a la participación y organización del “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela” desarrollado en Córdoba en julio de 2011; al desarrollo de un ateneo de docentes narradores en el marco del “II Congreso Metropolitano de Formación Docente”, en el año 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras-UBA; y a la participación anual en los encuentros nacionales del “Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela”. A su vez, participamos con ponencias y exposiciones en congresos de investigación educativa nacionales y regionales

184 Ver: Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007) y Suárez, Daniel H. (2007).

185Se trata de proyectos de Extensión Universitaria, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires.

planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo pedagógico y puso sobre la mesa las diversas demandas e intereses de cada uno de los Nodos, y a la vez, explicitó dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

Como consecuencia del trabajo de la Red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en reflexionar e indagar sobre sus mundos escolares y lo que interpretan de ellos. Y junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias pedagógicas también se fue multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusión pedagógicas, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, al participar diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos ver que la universidad no sólo se ocupa, en algunos casos, de la formación inicial de docentes, sino que también, a través de la Extensión, se puede ocupar de la llamada formación continua de maestros y profesores. Lo que nosotros llamamos el “desarrollo profesional de docentes”. En este sentido, pensarla de modo “en-redado” nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones en que oficialmente se organiza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto.

Aproximarse desde una propuesta de extensión universitaria a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en esas disputas y conflictos, busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de otra política de conocimiento y de formación de docentes que involucra otros territorios y escenarios (la extensión universitaria, las redes y colectivos), implica reposicionamientos de los sujetos de la formación y la construcción colectiva de otros problemas pedagógicos, quizás invisibilizados en otros dispositivos para la formación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, G.; Herr, K (2007), "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos" en Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fernandes, B. M. (2005). "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribução teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais" en *Revista OSAL*, CLACSO, Buenos Aires. Año VI, Nº 16, enero- abril 2005 (pp. 273- 283).

Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F. (2009), *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Suárez, D. H. (2007), "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D. H. (2009) *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. 2009. f. 412 Tesis (Doctoral) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Suárez, D H. (2011) *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En: ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Buenos Aires: CLACSO: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. p. 93-137.

Suárez, D. H (2014) "Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX (62) pp 763-786. Ciudad de México.

Suárez, D. H.; Argñani, A. (2011) *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36.

Universidad Pedagógica Nacional (2002) *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.

Coequipo: programa de asesoramiento estudiantil a organizaciones del medio

- ❖ **MARTÍN GUILLERMO FERNÁNDEZ MOLINA** |
m.fernandezmolina@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **MATÍAS POGGIO** | matias.poggio@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA SOLEDAD DE LA VEGA** | soledad.delavega@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **LILIANA GALÁN** | lgalan@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA ELENA SACCONI** | elena.sacconi@econo.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En la sociedad postmoderna, la educación debe fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, por ser lo único que distingue al ser humano de las máquinas. Se vuelve, entonces, indispensable reformular los sistemas de enseñanza-aprendizaje, para adecuarlos a un contexto que exige, básicamente, que se “*aprenda a aprender*”.

Para lograr este cometido, los especialistas coinciden en que se deben dominar 4 procesos: abstracción, pensamiento sistémico, capacidad de experimentar, capacidad de trabajar en equipo.

Muchos autores destacan la *participación del alumno* como un principio básico del aprendizaje efectivo.

Según Wether y Davis (1995) “*el aprendizaje suele ser más rápido y de efectos más duraderos cuando quien aprende puede participar en forma activa. La participación alienta al aprendiz y posiblemente permite que participen más de sus sentidos, lo cual refuerza el proceso. Como resultado de la participación aprendemos de manera más rápida y podemos recordar lo aprendido durante más tiempo.*”

Una investigación realizada por consultores de negocios de la Forum Corporation (USA) encontró cinco principios básicos del aprendizaje:

- El aprendizaje es una transformación que se lleva a cabo a través del tiempo.
- El aprendizaje conforma un ciclo continuo de acción y reflexión.
- El aprendizaje es más efectivo cuando involucra cuestiones relevantes.
- El aprendizaje es más efectivo cuando es en grupo.
- El aprendizaje se produce mejor en un ámbito adecuado.

Los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje tienen distinta efectividad en cada uno de los aspectos mencionados. Las clases plenarias y los libros de texto parecerían ser menos efectivos, y técnicas como el rol playing, el análisis de casos y los juegos de simulación alcanzarían en un mayor grado los principios buscados.

Por último, antes de iniciar la explicación del Programa Coequipo, es preciso hacer un breve comentario acerca de las características de un alumno de hoy.

Acostumbrados a la inmediatez de Internet, a la vertiginosidad de los cambios, a vivir el hoy, nuestros alumnos pertenecen a la llamada "generación y". Son alumnos inquietos, que están dispuestos a cambiar o abandonar todo aquello que los aburre o que no representa un desafío.

Los profesores Fernando R. Simonato y Mario A. Mori, de la cátedra Administración III (Comercialización) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), comparan distintas variables relacionadas con el aprendizaje de las distintas generaciones:

Variables	Baby Boomers	Generación "X"	Generación "Y"
Influyentes	Basados en las evidencias. Expertos.	Pragmáticos. Practicantes.	Experiencial. Colegas.
Foco de Capacitación	Datos técnicos. Evidencias.	Práctico. Casos de Estudio. Aplicaciones.	Historias emocionales. Participativo.
Formato de Aprendizaje	Formal. Estructurado.	Relajado. Interactivo.	Espontáneo. Multisensorial.

Entorno de Aprendizaje	Estilo de aula de clase. Atmósfera tranquila.	Estilo de mesa redonda. Ambiente relajado.	Estilo café. Música y multimodal.
Ideas Preponderantes	Orden y control. Lo que piensan.	Coordinación y cooperación. Lo que hacen.	Consenso y colaboración. Lo que sienten.
Cómo Aprenden	Pasivamente.	Formalmente. A través del monólogo.	A través del diálogo. Interactivamente a través de los multimodal.
Qué los Seduce	Autoritarismo. Sentido del deber y lealtad. Argumentativo. Apologista.	Racional. Fáctico. Evidencias.	Exposición rebelde. Espontáneo. Multisensorial. Participativo.
Cómo se relacionan con la Tecnología	Aliens digitales.	Inmigrantes digitales y adaptados digitales.	Nativos digitales.

Todos estos abordajes reconocen la necesidad de que los alumnos dejen de ver al docente y la institución educativa como lejanos, difíciles de llegar. Se debe fomentar un ambiente propicio para que, en términos de Ben Zander (director de la muy prestigiosa Orquesta Filarmónica de Boston), florezca la “posibilidad”, entendida como la generación de un ambiente en el cual la gente puede sentirse atraída o impulsada a producir algo que no se ajusta a la norma o al camino esperado.

EL PROGRAMA COEQUIPO

El Programa de Asesoramiento Estudiantil a Organizaciones del Medio COEQUIPO, es una iniciativa de la Secretaría de Extensión (SE) y el Departamento de Ciencias Administrativas (DCA) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de La Plata (UNLP), cuyo objetivo es brindar:

- un servicio de asesoramiento técnico especializado a organizaciones e instituciones de la comunidad de La Plata y alrededores, y
- una práctica tutorada a los alumnos de la carrera de Licenciatura en Administración.

La razón de ser del programa se vincula con:

- la responsabilidad que tiene la Facultad en general y la carrera de Administración en particular, con la comunidad en la que está inserta y con las organizaciones que se desenvuelven en dicha comunidad, y
- la necesidad de complementar la formación académica de los alumnos de Administración con actividades prácticas que incentiven el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas, oratoria, manejo de herramientas técnicas y otras propias de la disciplina.

La novedad es que los alumnos extensionistas participan activamente en la gestión del Programa, bajo el liderazgo y la supervisión de los responsables institucionales, y con el asesoramiento y apoyo del plantel docente de la Facultad.

ROLES EN EL PROGRAMA

El Programa COEQUIPO tiene previsto una serie de roles a ser cubiertos por autoridades, docentes, graduados y alumnos, con distintas funciones y responsabilidades.

DIRECCIÓN

La Dirección del Programa está a cargo de la Secretaría de Extensión y el Departamento de Ciencias Administrativas de la Facultad. Son las áreas responsables del Programa y velan por su correcto funcionamiento teniendo reuniones sistemáticas con los docentes y alumnos participantes y obteniendo el feedback de las organizaciones e instituciones asistidas.

Referentes Técnicos

Los referentes técnicos son Profesores Titulares o Adjuntos de la Facultad, con experiencia técnica en las distintas áreas de actuación del Programa. Como su nombre lo indica, dichos profesores son los referentes finales en su área de expertise, brindan orientación técnica a los

docentes tutores, y contribuyen al desarrollo del programa con capacitaciones, ideas, información, avales, contactos, y otras cuestiones vinculadas a su ámbito de actuación.

TUTORES

Los tutores son docentes de la Facultad (o en su defecto graduados vinculados a la Facultad), con experiencia profesional en las distintas áreas de actuación del Programa. Su rol fundamental es el de constituirse en los referentes técnicos de los alumnos extensionistas. Estos docentes realizan un seguimiento personalizado y sistemático que se implementa a través de capacitaciones y reuniones de tutorías. El objetivo es brindar una guía a los alumnos, garantizando la calidad de los proyectos de asistencia técnica.

Los docentes tutores deben:

- Tener pasión por el tema.
- Contar con expertise en la materia.
- Estar fuertemente comprometidos con el programa y tener amor por la docencia.
- Ser docentes de la Facultad (grado, postgrado, seminario).
- Contar con disponibilidad y flexibilidad horaria para atender las consultas de los alumnos participantes.

COORDINADORES

Los coordinadores del Programa son alumnos avanzados de la carrera de Administración que tienen responsabilidades y funciones relacionadas con la gestión del Programa. Estos alumnos actúan siempre bajo la supervisión de los Directores del Programa y con el asesoramiento técnico permanente de los docentes tutores.

Hay 4 alumnos coordinadores que se desenvuelven en distintas áreas de gestión: Gestión de Proyectos, Gestión de Personas, Administración y Finanzas, Marketing y Comunicación

Para evaluar la performance de los coordinadores se tiene en cuenta:

- El involucramiento y compromiso con el Proyecto y con la Facultad.

- La responsabilidad y seriedad en el cumplimiento de sus tareas.
- La idoneidad, la motivación intrínseca, la proactividad, la organización y gestión, y la empatía.

COEQUIPERS Y LÍDERES DE PROYECTO

Los coequipers son alumnos de la carrera de Administración que realizan el trabajo de asistencia técnica (con el asesoramiento de los docentes tutores), y elaboran y presentan el informe final (con el apoyo y la aprobación de los Directores). En cada equipo uno de los alumnos adquiere el rol de líder del proyecto.

- Los alumnos que participen del programa deben:
- Poseer un perfil proactivo.
- Tener un alto grado de involucramiento y compromiso con el programa.
- Contar con un elevado nivel de responsabilidad.
- Contar con un desempeño académico adecuado a sus tareas.

Los líderes de proyecto deben estar cursando 4° o 5° año y contar con el 65% de las materias aprobadas.

ASISTENTES

Son alumnos de la carrera de Administración que participan en la realización de actividades específicas desarrollando tareas puntuales con objetivos claros.

FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA

La dinámica del Programa cuenta con una serie de etapas que se detallan a continuación.

Convocatoria y selección de organizaciones participantes

El programa de Consultoría Estudiantil COEQUIPO se enfoca en organizaciones e instituciones de la ciudad de La Plata y alrededores, que precisan de asistencia técnica para poder ser más eficientes, superar trabas, ser rentables y crecer.

El programa se desempeña en las siguientes áreas disciplinares: 1. Finanzas y Costos; 2. Recursos Humanos; 3. Marketing y Comercialización; 4. Procesos y Circuitos Administrativos.

La convocatoria a organizaciones se realiza a través de los canales de comunicación de la Facultad y se envían gacetillas de prensa a los medios locales.

Las organizaciones deben llenar un formulario en donde se indaga sobre su estructura, problemática y motivaciones para aplicar al Programa.

En la selección de las organizaciones participantes, que se realiza luego de una serie de entrevistas, se ponderan atributos como la misión, trayectoria y tamaño de la organización, y la riqueza del caso en cuanto a la potencial experiencia de aprendizaje del alumno.

Una vez elegidas, se establece un diagnóstico preliminar y poder elaborar una propuesta de asistencia técnica contemplando los tiempos y recursos necesarios para realizar el proyecto. Esta etapa es muy importante dado que se establece el perfil de los tutores, y la cantidad y formación necesaria de los alumnos participantes.

En la edición 2015 del Programa se presentaron 35 organizaciones incluyendo en su mayoría empresas Pymes, instituciones privadas de derecho público y organizaciones del 3er sector.

Las organizaciones elegidas fueron: Club Atenas de La Plata (Club Deportivo), Indie (producción y venta de accesorios para cine), Aiesec La Plata (ONG), Nativo Bar (Gastronómico), Producto y Diseño (producción de productos de hojalata).

Conformación de los equipos de trabajo

Los equipos de trabajo se conforman por los docentes tutores y los alumnos extensionistas o coequipers.

Los docentes tutores se eligen según la problemática a abordar y considerando el perfil detallado anteriormente. Se realiza una convocatoria y consultas con los Profesores Titulares y Adjuntos, en especial aquellos que son Referentes Técnicos del Programa en cada una de las áreas de acción.

En cuanto a los coequipers, se los convoca a través de una charla informativa de la que pueden participar alumnos de la carrera de Administración, de 1ro a 5to año. En dicha charla se presentan los casos, los tutores, y la propuesta de trabajo. Posteriormente, los alumnos deben postularse para alguno de los casos, indicando si les interesa asumir el rol de líder o

simplemente formar parte del equipo. La aplicación se realiza a través de un formulario online en dónde el alumno tiene que completar sus datos personales, su avance en la carrera y sus motivaciones para ingresar al programa.

La selección de los participantes se realiza a través de varias etapas que incluyen una preselección derivada del análisis de los formularios, dinámicas grupales y entrevistas individuales.

En la edición 2015, aproximadamente 100 alumnos participaron de la charla informativa y se obtuvieron 90 postulaciones a los casos. Del total de los aplicantes se seleccionaron 35 alumnos que conformaron equipos de entre 5 y 9 personas.

DESARROLLO DEL TRABAJO Y ACTIVIDADES DE APOYO

Una vez conformados los equipos se da inicio al desarrollo de las tareas acordadas.

Para esto, la primera acción es poner a cada organización participante en contacto con el líder del equipo, que es el responsable de realizar todos los contactos necesarios, tales como pedidos de información, entrevistas, y otros.

En el transcurso del trabajo se organizan actividades de apoyo general a los equipos. En la edición 2015 se realizaron las siguientes actividades: Charla "Introducción a la Consultoría", Team Building, Charla "Liderazgo y Empoderamiento de grupos", Capacitación sobre Herramientas de Trabajo Colaborativo.

También se organizó un Día de campo con el objetivo de afianzar los equipos, reflexionar sobre la carrera y hacer un balance del avance de los proyectos.

Difusión del Programa

Simultáneamente con la realización de los trabajos de asesoramiento técnico, los coequipers realizan funciones de difusión del programa.

En la edición 2015 se participó con stand y actividades en las 9° Jornadas de Marketing y la 7° Jornada de Administración. A su vez, los alumnos participaron de una entrevista en el programa de la Facultad en Radio Universidad.

En el último Congreso Nacional de ADENAG, Villa María 2015, se presentó un póster que resumía las características principales del Programa.

Presentación de Informes y Evaluación

Finalizando los informes técnicos, cada equipo coordina con la organización asistida y se realiza una presentación formal en las aulas de posgrado de la Facultad.

Una vez presentados los informes, se realiza una encuesta 360 en la que coequipers, tutores, miembros de las organizaciones asistidas, coordinadores y directores del programa, se califican mutuamente y evalúan el programa.

La evaluación de los alumnos participantes tiene en cuenta 5 tipos de capacidades que se califican del 1 al 5:

- Empatía, comunicación, colaboración, compañerismo, saber entender el momento del otro, generación de confianza, acompañamiento con los demás miembros del equipo.
- Compromiso, responsabilidad, tiempo dedicado al programa, predisposición, dedicación.
- Pilas, entusiasmo, motivación, optimismo.
- Nivel de conocimiento técnico, expertise sobre la temática.
- Orientación a resultados, visión global del proyecto, cable a tierra, manejo de tiempos, entender lo que quiere el cliente.

JORNADA DE CIERRE

La Jornada de Cierre es un evento que se realiza a fin de año en el que se convoca a los miembros del programa (alumnos extensionistas, docentes tutores, organizaciones participantes), autoridades de la Facultad, familiares de alumnos y público en general.

En dicha Jornada se presentan los resultados del programa en términos de participación de alumnos, graduados y docentes, resultados de las encuestas de satisfacción, entre otros.

También se realiza un panel con alumnos participantes del Programa que comentan su experiencia.

Finalmente se realiza la entrega de diplomas y premios a los alumnos, tutores y organizaciones destacadas, en función de las calificaciones recibidas en las encuestas.

SELECCIÓN DE COORDINADORES PARA LA PRÓXIMA EDICIÓN

Al iniciar cada año, se realiza una convocatoria para que aquellos coequipers que participaron de los proyectos puedan postularse para la coordinación del año entrante.

La aplicación es a través de un formulario online en la que se solicita una breve explicación de las propuestas y se indaga sobre las motivaciones para ingresar al Programa en rol de coordinador y en el área específica (como se mencionó anteriormente hay 4 ejes de coordinación: Gestión de Proyectos, Gestión de Personas, Marketing y Comunicación, Administración y Finanzas).

Los coordinadores de la edición anterior realizan una preselección y los postulantes que resultan favorecidos deben preparar una presentación de sus propuestas que realizan frente a la totalidad de los participantes del año anterior.

Los coordinadores salientes eligen a los nuevos coordinadores previa consulta no vinculante al resto de los coequipers y según el desempeño e interés reflejado en las presentaciones.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados del Programa pueden medirse a través de la encuesta realizada a todos los participantes en la que se solicitaba califiquen del 1 al 5, siendo el 1 la nota más negativa y 5 la nota más positiva:

El aprendizaje que me brindó el programa fue...	78% (nota 5), 17% (nota 4), 4% (NS/NC)
La aplicación práctica de los conceptos aprendidos en la carrera fue...	59% (nota 5), 30% (nota 4), 7% (3), 4% (NS/NC)
El aporte al desarrollo personal y profesional fue...	83% (nota 5), 15% (nota 4), 2% (NS/NC)
La contribución a la motivación por la carrera fue...	74% (nota 5), 20% (nota 4), 4% (nota 3), 2% (NS/NC)
La generación de relaciones fue...	65% (nota 5), 30% (nota 4), 2% (nota 3), 2% (NS/NC)

Adicionalmente a los datos cuantitativos resulta interesante destacar algunos comentarios cualitativos, que marcan con mucha contundencia el impacto del Programa.

Organización asistida: *“Excelente trabajo, con un grado elevado de profesionalismo. Sería importante para nosotros continuar el trabajo realizado sobre otros aspectos de la Institución en los años venideros.”*

Organización asistida: *“Superó las expectativas ampliamente. Nos acercó a herramientas y soluciones que nos van a ayudar mucho de acá en adelante y lo tomaremos como punto de partida para mejorar y crecer. Tanto el proceso, como el trabajo y la exposición fueron excelentes y estamos muy agradecidos del profesionalismo con el que se han manejado desde el principio.”*

Docente Tutor: *“Resalto mi retorno en cuanto a aprendizaje. Quiero resaltar también otro beneficio que me dio Coequipo; Joseph Joubert decía "enseñar es aprender dos veces" y el sistema de "tutorío" nos ayuda a ensayar y poner a prueba nuestro conocimiento, así que muchas gracias por eso también”*

Estudiante Consultor, Coequiper: *“En un principio, y creo que todavía un poco, no entendía como llegue a ser parte de esto que parece un cuento. Estar trabajando a la par de gente con tanta pila y buena onda, que además estaban compartiendo conmigo altas dosis de conocimientos y experiencia, cuando yo estoy hace tanto luchando con el ciclo básico y en un punto casi drenada por completo de motivación. Coequipo me devolvió la confianza en que sí voy a poder y me cargó a tope las ganas por hacer esta carrera. Llegue al día de campo casi decidida a cambiarme de facultad, y en un momento, ese día, tuve como una epifanía digamos jaja y me di cuenta que yo quería eso, yo quiero ser Licenciada en Administración egresada de la FCE de la UNLP. Así que no me queda más que agradecerles a todos por la experiencia. SON LO MAS!”*

Estudiante Consultor, Coequiper: *“Me llevo conmigo conocimientos, contactos, experiencias, vivencias reales, habilidades. Como se habló una vez esto lo comenzaron ustedes y se construyó entre todos, al ver el crecimiento del programa, los resultados de los proyectos, el clima que se generó en el ambiente, esa mística de Coequipo hace a este proyecto diferente. Genera grandes posibilidades para estudiantes con ganas de crecer y desarrollarse en esta hermosa profesión”.*

Estudiante Consultor, Coequiper: *“El programa nos da la posibilidad de trabajar en tiempo real y poder aprender a ser un consultor. Es una experiencia increíble poder trabajar de lo que nos gusta y saber que esa posibilidad te la brinda un programa creado por la facultad en conjunto*

con los profesores que te enseñaron los conceptos fundamentales para poder llevar adelante y de manera profesional una consultoría”.

Estudiante Consultor, Coequiper: *“El programa superó mis expectativas (que eran muchas), fortaleció mi pasión por la profesión, me abrió mucho la cabeza y las relaciones que se crearon fueron muy positivas”.*

CONCLUSIONES

El éxito del Programa refleja la necesidad imperante en el ámbito de la carrera de Administración de complementar los contenidos teóricos con aplicaciones prácticas.

En su 1ra edición, el Programa ha mostrado importantes resultados como ser:

- Adquisición de conocimientos y habilidades sobre consultoría, manejo profesional de proyectos independientes y asesoramiento técnico por parte de los estudiantes como complemento práctico a los estudios teóricos.
- Asesoramiento técnico a organizaciones del medio con las cuales la Facultad ha estrechado un vínculo.
- Incremento de la participación de alumnos, graduados y docentes, en el desarrollo de proyectos de extensión, a través de la difusión.
- Generación de aprendizajes significativos que puedan ser transferidos a la comunidad universitaria para reflexionar sobre las prácticas y metodologías conceptuales.

La extensión universitaria como práctica de aprendizaje significativo y situado

- ❖ **FLAVIO FERRARI** | flavioferrari@gmail.com
- ❖ **MÓNICA L GONZÁLEZ** | dispos@ing.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería | Universidad Nacional de La Plata

"Las universidades no son solamente institutos de altas especulaciones ideales, ni sitios consagrados de conservación y progreso de las ciencias y las artes: son en primer término, focos de luz y de calor, donde germinan y toman formas prolíficas, los sentimientos de solidaridad social en que se funde el único patriotismo verdadero, aquel que no se diluye en palabras ni se pierde en movimientos o agitaciones estériles, sino que consiste en esa virtud de generar grandes inspiraciones del bien en cada ciudadano y en la colectividad..."

Joaquín V. González, 1907

RESUMEN

Falta poco menos de dos años para llegar al centenario de la Reforma Universitaria de 1918 que sentó las bases de una nueva visión del funcionamiento de las universidades argentinas y latinoamericanas y su papel dentro de la sociedad. La característica más destacada de la Reforma es el surgimiento de la llamada "misión social" de la universidad establecida por la Extensión universitaria. Sin embargo, la práctica de la extensión es aún una deuda pendiente. Si bien en un aspecto declarativo se encuentra en el mismo nivel que la docencia y la investigación, en la práctica se considera una función menor. La actividad de Extensión universitaria estuvo mayormente vinculada con una concepción asistencialista y de dominio; la Universidad era la poseedora del saber, reconocía a los actores sociales necesitados y actuaba en consecuencia en una forma unidireccional. En las últimas décadas la Extensión

universitaria está siendo reconceptualizada ya que permite incluir la enseñanza, el aprendizaje y la investigación generando una práctica integral en una comunicación bidireccional con la sociedad.

El trabajo que se presenta relata algunas experiencias de cómo la práctica de la extensión universitaria puede actuar como un proceso de características formativas para el alumno universitario realizando un proceso de aprendizaje situado y por proyectos. Las experiencias que se describen son ejecutadas en la UIDET UNITEC (Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC), que realiza actividades en el Departamento de Electrotecnia de la Facultad de Ingeniería. Al trabajar en la solución de problemas reales se replantean las prácticas y metodologías proyectando alternativas con una visión integradora de los contenidos curriculares, vinculando la educación con la producción del conocimiento y la redistribución del mismo hacia toda la sociedad.

MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia del trabajo que se expone está fundamentado en la vinculación de dos conceptos aparentemente desconectados: la extensión universitaria y las teorías del aprendizaje, en este caso el aprendizaje significativo.

Existen diferentes concepciones sobre la naturaleza de la Extensión universitaria. Si bien la Universidad como conjunto integra las actividades de investigación, docencia y extensión como sus pilares fundamentales, no hay una relación establecida sobre la articulación de estos procesos. Muchas veces se ven como actividades aisladas, que se desarrollan en esferas particulares del conocimiento, reservando para la Extensión el aspecto vinculado con la misión social del saber universitario.

Esta concepción puede asociarse a las raíces históricas fundadas en los ideales de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918:

“La misión social de la Universidad constituía, como se ha dicho, el remate programático de la reforma. De esta manera, el Movimiento agregó, al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica

y social. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana, y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales...” [Tünnermann B. C., 2008].

Hasta mediados del siglo XX la extensión estuvo ligada con una concepción asistencialista, desde donde la Universidad poseedora del saber miraba a los actores sociales necesitados y actuaba unidireccionalmente. Actualmente, la extensión se conceptualiza como una actividad más integradora donde todos los agentes participantes colaboran en un proyecto conjunto que tiene como meta una práctica transformadora de la realidad. Por tanto, la extensión se convierte en una actividad multifacética que articula dimensiones políticas, económicas, sociales y éticas en un proceso participativo. La Figura 1 representa las funciones básicas de la Extensión universitaria basada en el texto de Vega Mederos J. F. (2002).



Completando las ideas anteriores Tauber F. (2004) expresa:

“Los paradigmas de formación, pertinencia, calidad, acceso, equidad e integración que debe encarnar la universidad y la aceleración de los procesos (Tecnológicos, demográficos, urbanos, ambientales, sociales, productivos, económicos, etc.) en el país y en el mundo, instalan en la universidad pública la necesidad de interpretar a la extensión en su sentido más amplio, involucrándola en los más diversos aspectos de vinculación con la sociedad y el medio, no sólo

transfiriendo, previniendo, capacitando y comunicando (capítulos ineludibles de la extensión universitaria), sino y fundamentalmente escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido que la comunidad le envía. No es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio, no alcanza con ofrecer lo que sabe hacer, ni siquiera con hacer lo que le demandan; hoy la universidad debe hacer lo que es necesario y es necesario formar parte. El desafío es integrar a la universidad con la sociedad e involucrarla en la elaboración de una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro sino con el presente”

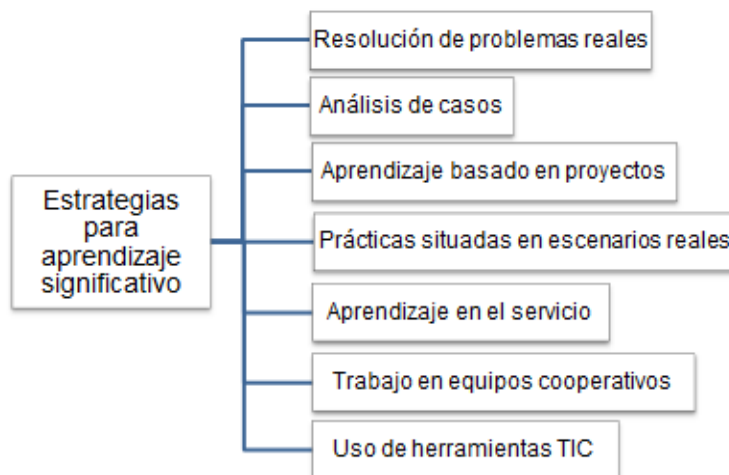
La práctica de la Extensión universitaria actúa también como un proceso de características formativas del alumno, por lo que puede agregarse una dimensión pedagógica. En esta dimensión al trabajar en la solución de problemas reales, que se extienden fuera de los límites del aula universitaria, se replantean las prácticas y metodologías, proyectando alternativas que implican una articulación de la teoría con la práctica en una verdadera “praxis” educativa.

Durante su recorrido por los contenidos curriculares de las asignaturas, el estudiante de Ingeniería suele encontrar una desarticulación permanente entre teoría y práctica, debida principalmente al enfoque tradicional de la enseñanza centrado en los contenidos teóricos. Desde la UIDET UNITEC se propone otra perspectiva a partir de la participación voluntaria de alumnos en la resolución de problemas concretos, orientados a suplir alguna necesidad social a través de la Extensión universitaria. Se utiliza un enfoque pedagógico apoyado en el aprendizaje situado y la formación en competencias.

Considerando las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, la enseñanza orientada a la adquisición de competencias implica la necesidad de manejar diversas modalidades de prácticas educativas. El aprendizaje basado en proyectos, asentado en las teorías constructivistas del aprendizaje, toma como base el aprendizaje situado, experiencial y reflexivo, en el cual se debe resolver un problema complejo a partir de soluciones abiertas, integrando aprendizajes de varias áreas y materias, de modo que se generen nuevos conocimientos y habilidades en el proceso de la resolución. Se posibilita la realización de un aprendizaje significativo ya que el alumno participa en la realización de un proyecto concreto, aplicando sus conocimientos previos. Frida Díaz Barriga (2006) expresa:

“El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.”

Los teóricos de la cognición situada critican fuertemente el modo cómo la institución educativa promueve el aprendizaje; cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada. Se expone la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables, por lo cual un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Desde la perspectiva del aprendizaje situado se propone una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas. (Díaz Barriga F., 2003). La Figura 2 muestra un conjunto de prácticas apoyadas en la búsqueda de un aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado.



Basados en los conceptos anteriores se han llevado a cabo varios proyectos de Extensión universitaria que fueron efectuados por alumnos de grado de las carreras de Ingeniería Electrónica e Ingeniería en Computación, todos ellos realizados en la UIDET UNITEC. De los

mismos resultan aplicaciones concretas que cubren ayudas técnicas para cierto tipo de discapacidades. Se entiende por ayuda técnica a aquellos productos, instrumentos, equipamientos o sistemas técnicos, derivados del desarrollo de cualquier tipo de tecnología y accesibles por personas con discapacidad y/o mayores, producidos especialmente para ellas o con carácter general, para evitar, compensar, mitigar o neutralizar la deficiencia, discapacidad o minusvalía y mejorar la autonomía personal y la calidad de vida. (Cook R., Hussey S., 1995).

Las modificaciones realizadas en equipos de cómputo que permiten el acceso de uso a personas con discapacidad, tanto en hardware (sistema físico) o software (programación específica) se consideran también como ayudas técnicas que en la bibliografía se suelen encontrar bajo la denominación de Tecnologías de acceso y adaptación (Access and Adaptative Technology). (Cunningham C., Coombs N., 1997)

Los trabajos que a continuación se describen corresponden a ayudas técnicas para Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).

En forma general la CAA consiste en utilizar un conjunto de estrategias comunicacionales, mediadas por la inclusión de algún tipo de tecnología por medio de las cuales se ayuda a los individuos con problemas del habla o la escritura a vincularse con el entorno social. Los sistemas desarrollados para la comunicación aumentativa pueden ser muy diversos ya que deben adaptarse a las necesidades particulares según las problemáticas comunicacionales de cada patología. Entre las causas que pueden hacer necesario el uso de la CAA se encuentran la parálisis cerebral (PC), la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista (TEA), las enfermedades neurológicas tales como la esclerosis lateral amiotrófica (ELA), la esclerosis múltiple (EM) o el Parkinson, las distrofias musculares, los traumatismos cráneo-encefálicos, las afasias o las pluridiscapacidades de tipologías diversas, entre muchas otras. La utilización de la Microelectrónica y la Informática en el diseño de dispositivos tecnológicos de ayuda y de bajo costo permiten generar productos de apoyo, permitiendo que las personas afectadas por las distintas patologías de la comunicación logren autonomía y puedan integrarse plenamente en la sociedad en la que viven.

La realización de este tipo de ayudas técnicas por alumnos avanzados de Ingeniería es un desafío que permite integrar a la Universidad con la Sociedad, construyendo una respuesta útil de acuerdo a las necesidades planteadas por la comunidad. Se logra una formación más sólida, con un aprendizaje significativo y socialmente comprometido, del alumno universitario.

EXTENSIÓN Y APRENDIZAJE SITUADO: APORTACIONES EN EL ÁREA DE LA DISCAPACIDAD

La UIDET UNITEC (Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación en el uso de TIC) realiza sus actividades en el Departamento de Electrotecnia de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Uno de sus objetivos es promover actividades de extensión e investigación vinculadas con requerimientos de personas con distintos tipos de discapacidades a través del diseño y construcción de desarrollos tecnológicos de bajo costo apoyados en la electrónica y la informática. A través de diferentes proyectos de extensión universitaria se trabaja en un área de vacancia a nivel de un emprendimiento universitario, ya que los desarrollos tecnológicos y la instrumentación aplicados al campo de la discapacidad constituye un espacio de investigación poco desarrollado en nuestro país.

Los sistemas de ayudas técnicas permiten mejorar las limitaciones de personas con distintos tipos de discapacidad, o en condiciones de vulnerabilidad, permitiendo su integración en forma activa a la sociedad.

El mundo de la discapacidad es muy variado debido al distinto grado de limitación en cada persona según las distintas patologías. En forma muy básica se puede considerar tres tipos de discapacidades: mentales, sensoriales y locomotoras. En las sensoriales podemos encontrar afecciones en la visión, audición o en la comunicación. En particular, se ha trabajado con trastornos de la comunicación. Las alteraciones en la comunicación inciden en todos los aspectos que hacen a la calidad de vida de la persona: física, psicológica y social. Un comunicador es un sistema de ayuda técnica que permite la comunicación de personas que tienen dificultades para hablar o comunicarse oralmente. Puede ser un programa informático, instalable en cualquier PC, Tablet o celular, o un terminal portátil diseñado específicamente como comunicador. La comunicación se realiza utilizando sistemas aumentativos de comunicación (SAC) o mediante lectoescritura (sistemas alternativos). El diseño y ejecución de algunos de estos comunicadores por los alumnos de Ingeniería permite realizar una integración entre el aprendizaje y la extensión participando en actividades que propician el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria.

Desde el punto de vista de actividades curriculares, se presentan varias opciones donde se aplica el modelo pedagógico basado en aprendizaje significativo: Trabajo Final de Carrera, Prácticas Profesionales Supervisadas y articulación Escuela Media-Universidad.

El Trabajo Final de Ingeniería Electrónica se cursa en el 9° y 10° cuatrimestre con una asignación horaria de 250 horas cátedra para su realización. Se parte de la consideración que los alumnos que lo realizan han adquirido los conocimientos necesarios para el desarrollo de una tarea individual y creativa en el área electrónica de su interés. Su objetivo es la concreción de un trabajo de desarrollo que integre los conocimientos adquiridos en el transcurso de la carrera aplicando requerimientos de la futura actividad del profesional ingeniero.

La Práctica Profesional Supervisada (PPS), con una carga horaria de 200 horas, es una actividad curricular en la que el alumno realiza actividades contempladas en los alcances del título y relacionadas con el medio real de desempeño de la profesión. Pueden realizarse en empresas, organismos públicos y/o privados, laboratorios de investigación y/o desarrollo, etc. En este caso se realizan dentro de un espacio de los laboratorios de la UIDET UNITEC y en particular las PPS son mayormente desarrolladas por alumnos de Ingeniería en Computación.

Como ejemplo se citan algunos de los proyectos realizados:

- **Accesiblet:** Comunicador para comunicación alternativa y aumentativa para personas con afasia expresiva que afecta las capacidades relacionadas con el habla, la lectura y la escritura. La aplicación se desarrolló sobre plataforma Android para ser usada en un celular o una Tablet permitiendo la autonomía personal en la realización de actividades simples de la vida de relación.
- **Comunicador ANDROID y Comunicador JAVA:** ambos poseen un visualizador de palabras en pantalla, un sintetizador de texto a voz audible, teclas para salir de la aplicación, otras de respuestas rápidas (SI-NO) y de puntuación, desarrollados en plataforma Android para uso en Tablet o celular. Una interfaz gráfica permite seleccionar letras para formar palabras y/o frases, reproducidas por voz, permitiendo la comunicación del usuario con su entorno.
- **Comunicador Pictográfico de bajo costo para CAA.** Esta herramienta facilita la comunicación a un usuario que no utilice el lenguaje oral ni escrito. Dispone de espacios para colocar tarjetas pictográficas con imágenes que representan conceptos. El usuario puede elegir la tarjeta cuyo concepto desee comunicar por medio de un switch (conmutador) conectado al aparato, y la imagen es identificada por un indicador luminoso. El comunicador se puede configurar para operar con distintas modalidades

de selección (la forma y secuencia de encendido de las luces), a distintas velocidades, y con o sin una señal sonora de aviso.

El proyecto de articulación Escuela Media-Universidad se lleva a cabo por medio de un acuerdo de cooperación entre la Escuela de Educación Técnica Nro. 6 Albert Thomas de la ciudad de La Plata y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata a través de la UIDET UNITEC, para que alumnos del 7mo. año realicen sus prácticas pre-profesionalizantes necesarias para obtener el título de Técnico en Electrónica, con una exigencia de 200 horas de práctica. A partir del año 2009 una de las líneas de trabajo de la UIDET UNITEC consiste en la implementación de un laboratorio para la reparación y puesta a punto de computadoras donadas para ser utilizadas en escuelas de enseñanza especial, adaptándolas a las necesidades de las mismas, en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria realizado conjuntamente con docentes de educación especial y profesionales de la Ingeniería. Los alumnos secundarios recuperan las computadoras obsoletas o en desuso y las reacondicionan. Con el asesoramiento de docentes de educación especial se instalan programas específicos para cubrir necesidades de Enseñanza-Aprendizaje. En este proyecto se integra el trabajo de docentes que actúan como tutores de un grupo de alumnos que promedian la carrera de Ingeniería, quienes a su vez actúan como interface y supervisores de los alumnos de las escuelas secundarias formando un entorno colaborativo.

CONCLUSIONES

Enmarcados en la unión de la Extensión universitaria con prácticas pedagógicas apropiadas los proyectos desarrollados en la UIDET UNITEC tratan de integrar educación universitaria con necesidades de la comunidad de modo de orientar a los alumnos hacia una práctica profesional comprometida con la sociedad de la que son parte.

BIBLIOGRAFÍA

Cook R., Hussey S.M. (1995), Assistive Technologies: Principles and practice.

Cunningham C., Coombs N. (1997), Information access and adaptive technology

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Consultado el 16/03/2016 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill Interamericana

Tauber F. (2004). *Reflexiones desde la Extensión: Un área de relación con la comunidad*. Universidad, Sociedad y Producción, pp. 219-247, SPU, MinCyT, Argentina

Tünnermann C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba*, Cap. 5, p. 94, CLACSO

Vega Mederos J. F. (2002). *La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo*. Investigación & Desarrollo, vol. 10, núm. 1.

La escuela universitaria de oficios. Una propuesta educativa situada

❖ **JESSICA PAOLA GALLARDO OYARZO** | jpaolagallardo@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo exponer la propuesta de la Escuela Universitaria de Oficios, enmarcada en la Prosecretaría de Políticas Sociales de la Secretaría de Extensión de la UNLP. En un primer momento se realizará una breve descripción de la propuesta, en segundo lugar se abordarán cuatro aspectos centrales de la propuesta: el anclaje territorial, la concepción de estudiante desde la cual se interviene, la propuesta metodológica y el trabajo de formación del equipo de tutores y docentes. Por último presentaremos algunos resultados y desafíos que enfrenta la Escuela.

LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS

La Escuela Universitaria de Oficios surge como un proyecto dentro del Programa Específico de Fortalecimiento de la red de inclusión social, formulado en el Plan Estratégico 2010-2014 de la Universidad Nacional de La Plata. El contexto sociohistórico de surgimiento de dicho proyecto se relaciona con el desmantelamiento realizado en la década de los noventa de la educación técnica y de la formación en oficios. Ante este estado de situación la Universidad reconoce la necesidad de aportar dispositivos diversos que vinculen saberes con la inserción al mercado laboral. Es por esto que la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) tiene como objetivo central y primordial capacitar en oficios para generar inclusión sociolaboral.

La propuesta formativa está compuesta de tres niveles, el primero de ellos de formación básica y acercamiento al oficio. El segundo de formación profesional en el oficio, en el cual se profundizan

y afianzan los conocimientos requeridos por el mercado de trabajo. El último nivel es de formación continua e implica fortalecer los contenidos actualizados del área de capacitación.

La propuesta de la EUO se sostiene en una concepción integral del proceso de enseñanza aprendizaje, concebida desde la Educación Popular, considerando a la educación como un proceso transformador de la realidad de los sujetos (Freire, 2002).

A continuación presentaremos cuatro ejes de trabajo que nos parecen relevantes de la propuesta de la EUO y que pueden aportar reflexiones pertinentes en torno a la tensión Universidad-Comunidad.

- Concepción integral de los destinatarios

Los destinatarios de la propuesta son personas que han visto vulnerados sus derechos, que se encuentran en situación de desocupación o de extrema precariedad laboral. En muchos casos no han finalizado la escolaridad primaria y secundaria y han estado alejados durante largo tiempo de los circuitos de educación formal.

La realización de un diagnóstico inicial implica conocer quiénes son los destinatarios, cuáles han sido sus recorridos educativos, laborales, su situación actual en torno al trabajo y a su situación familiar. Sin este punto de inicio se hace dificultoso poder pensar estrategias reales que permitan la continuidad y sostenimiento del dispositivo de formación. Es necesario no solo conocer su mundo cultural, sino también plantear problemas en torno al conocimiento que sean relevantes para su realidad (De la Mata, M. & Cubero Pérez, M., 2005) y que partan de sus conocimientos previos.

- Territorialidad

La propuesta modular de formación apuesta a que los dos primeros niveles de capacitación se dicten en sedes barriales referenciadas y en Centros Comunitarios de Extensión Universitaria. En tanto que el último nivel de formación continua se dicte en una unidad académica que pueda aportar saberes en torno al oficio. La apuesta al anclaje territorial de la Universidad sigue dos vías, por un lado atender a las demandas de diferentes sectores que no pueden acceder a trayectos de formación muy extensos temporalmente. Pero también, a partir de diagnósticos territoriales, poder fortalecer los recorridos de formación de los diferentes grupos de un territorio o una comunidad. Por otro lado, entender que en muchas ocasiones se hace dificultoso sostener una capacitación alejada del barrio o de la

comunidad, debido a que las horas de trabajo son muy extensas, pero también porque en el territorio se juegan entramados sociales y procesos de construcción en términos de identidad y de derechos. Es decir que el encuentro entre diferentes espacios (la comunidad, el barrio, la universidad) es un proceso de diálogo y construcción compartida.

- Dupla pedagógica

El dispositivo de intervención incluye un docente/capacitador y un tutor/a por cada curso. En el proceso de enseñanza-aprendizaje las duplas pedagógicas contemplan las cuestiones referidas a los contenidos del curso, cómo realizar las trasposiciones didácticas de acuerdo a los diagnósticos iniciales de cada curso. Dichos diagnósticos se realizan a partir de una entrevista inicial en la que se indaga la historia educativa y laboral de los sujetos. Este insumo guía las intervenciones posibles, por ejemplo alentar la terminalidad de los estudios secundarios o primarios.

Otro de los objetivos de docentes y tutores es que el conjunto de los estudiantes pase a constituir un grupo de trabajo, aprendiendo a entablar redes y contactos, y fortaleciendo las ya existentes. No es posible el aprendizaje sin otros sociales que generen un andamiaje en la situación de aprendizaje. Serán a su vez estas redes grupales las que propicien soluciones autónomas, una vez finalizado el trayecto formativo.

Más allá de que el docente aporte el conocimiento didáctico y específico del oficio y el tutor tenga una formación en ciencias sociales (actualmente el equipo de tutores está conformado por licenciados en Psicología, Trabajo Social, Sociología y psicopedagogos) la apuesta del trabajo colaborativo tiene como objetivo lograr un abordaje integralidad. Es decir, que aspectos que muchas veces no son considerados al momento de evaluar la presencia de un estudiante en la clase o de determinar las inasistencias, en el caso de la EUO son relevadas, consideradas y se intenta generar respuestas y alternativas de intervención. Si trabajamos con una población en situación de vulnerabilidad es necesario que se diseñe un dispositivo que considere a los sujetos desde su integralidad, entendiendo que situaciones como no poder solventar el viaje, conseguir una "changa" o enfrentar problemáticas familiares, no son temáticas externas a la situación de enseñanza-aprendizaje. Por ello es necesario un abordaje integral que permita que estas situaciones aparezcan, sean verbalizadas y de esa manera poder realizar un trabajo en red con otras instituciones o equipos que estén trabajando en el barrio o en los alrededores. Y a su vez flexibilizar ciertas condiciones para que los estudiantes no abandonen el curso.

Los tutores abocados a la tarea de seguimiento de los alumnos, a través de comunicaciones telefónicas ya sea con el estudiante como con familiares, generan un lazo particular y marcan una inscripción diferente tanto en el sujeto como en el grupo, que implica considerar que cada grupo se ha conformado con cada alumno y que institucionalmente nos interesa tanto la continuidad en la formación, como los motivos por los cuales cada estudiante no ha podido continuar con el curso (Bonicatto et al, 2012).

- Formación continua

Otro aspecto a destacar es la capacitación constante de los equipos. Por un lado se han realizado en el año 2015 Talleres de Capacitación en Educación Popular con la participación del director, coordinadoras, docentes y tutores. Estos encuentros posibilitaron unificar criterios en tanto equipo y generar que las duplas elaboren las planificaciones de todos los cursos.

Por otro lado desde el año 2012 el equipo de tutores ha propiciado un espacio de intercambio de experiencias, un encuentro de supervisión semanal. Supervisión entendida, no como directivas dictaminadas por una autoridad, sino como un espacio de construcción y reflexión conjunta sobre la función y el rol del tutor. Espacio de discusión sobre cómo intervenir ante las dificultades que presenta cada curso, aportando miradas disciplinares y recorridos, tanto dentro como fuera de la EUO, plurales.

REFLEXIONES FINALES

La EUO comenzó en el año 2010 con una experiencia piloto y en el 2011 con tres cursos incorporando la figura del tutor/a. Desde allí la EUO ha crecido tanto a nivel de equipo, sumando docentes y tutores, como a nivel de oferta académica, contando actualmente con veintitrés cursos y a nivel de presencia territorial llegando a diferentes barrios. Este crecimiento va de la mano de una baja deserción por parte de los alumnos; siendo el porcentaje más alto el del año 2013, año de la inundación en la ciudad de La Plata, el cual fue de un 25%. De los estudiantes que no pueden finalizar la capacitación se conocen de casi la totalidad de ellos los motivos por los cuales no prosiguieron el curso; siendo un alto porcentaje por motivos laborales o personales.

Actualmente se está comenzando a realizar un trabajo de seguimiento de los egresados, a través de un equipo de Seguimiento e Inclusión laboral de egresados. Este relevamiento nos

enfrentará con diversos desafíos, por un lado ver quiénes realmente han logrado insertarse en el mercado laboral. Por otro lado ver cuáles son los aspectos, contenidos a modificar y reforzar. Es decir que será un insumo que funcionará como momento de evaluación del impacto que ha tenido la EUO y generará el rediseño de las estrategias implementadas hasta el momento a partir de las vivencias y experiencias de los propios destinatarios.

BIBLIOGRAFÍA

Bonicatto, M.; Serrichio, S.; Arcidiacomo, M.; Gallardo, J.; Tramontini, M. (2012) La Escuela de Oficios de la UNLP. Fortalecimiento de derechos desde la capacitación. Córdoba: Revista Ext. Vol. 2.

De la Mata, M. & Cubero Pérez, M. (2005). "Cultura y procesos cognitivos". En M. Cubero & J. Ramírez Garrido (Comp.). Vygotsky en la Psicología Contemporánea (pp. 47-79). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, P. (2002) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Plan estratégico 2010-2014. Universidad Nacional de La Plata.

Urrutia, M. (2016). Proyecto de Seguimiento e Inclusión Laboral de egresados. Inédito. La Plata.

Nuevos entramados narrativos: recorridos en la memoria y resignificación patrimonial en territorios de conflicto. El caso de Avellaneda

- ❖ **CARLOS ICAZA** | carlosidro.icaza@gmail.com
- ❖ **MARIANA SOSA** | mariana0329@hotmail.com
- ❖ **DANIELA SCOTTO D'ABUSCO** | daniela_scotto_d@hotmail.com

Universidad Nacional de Avellaneda

RESUMEN

La experiencia aquí presentada es el resultado del trabajo mancomunado de varias asignaturas de la carrera de Guía Universitario de Turismo (UNDAV), que tienen como núcleo y preocupación común, el estudio y análisis del potencial patrimonial y turístico del área de influencia de la UNDAV (considerando como tal, la zona ribereña al Riachuelo y el GBA Sur-Este), desde una perspectiva de revalorización colectiva y propia de la cultura y la identidad popular.

Una primera investigación ha revelado que los entramados narrativos, conformados por distintos lenguajes y acciones significativas, han activado ciertos objetos, bienes y experiencias vinculadas a la historia Avellanedense. Sin embargo, el trabajo de campo realizado ha permitido registrar una multiplicidad de historias, experiencias y espacios que, aún cuando han sido invisibilizados en la narración oficial, tienen una presencia contundente en el territorio.

Pensando en el turismo como una herramienta de transformación social, se desarrolló una propuesta turístico-patrimonial basada en la (re) construcción de entramados narrativos que incluye otras historias, memorias y sujetos que forman parte de la historia y el presente de la localidad de Avellaneda. De este modo, se pretende promover una mirada reflexiva sobre el espacio urbano donde convive la memoria con lo cotidiano, haciendo eje en la dimensión del conflicto como motor de las transformaciones espaciales y simbólicas, a partir de la

visibilización de un pasado y un presente en ocasiones solapado y oculto, tras las luces de la globalización.

INTRODUCCIÓN

“Los relatos constituyen instrumentos poderosos...hacen creer y hacen hacer: relatos de crímenes o de francachelas, relatos racistas y patrioterros, leyendas de calles, visiones fantásticas de los suburbios, puntadas o perversidades de la nota roja...Desde hace ya mucho tiempo, el poder político sabe producir relatos a su servicio. Los medios de comunicación lo han hecho mejor... Por las historias los lugares se tornan habitables. Habitar es narrativizar. Fomentar esta narratividad también es, por tanto, rehabilitar. Hay que despertar las historias que duermen en las calles...” (Michel de Certeau y Luce Girad: 1999. Citado en Reguillo, Rosana 2000. El resaltado es nuestro)

¿Qué hay para mostrar en Avellaneda? ¿Qué puede atraer o interesar a un turista nacional o extranjero? ¿Qué decirle que no sepa a un habitante de la ciudad de Buenos Aires o al propio residente de Avellaneda? ¿Es posible marcar, visibilizar y comunicar a ciudadanos y visitantes procesos históricos y políticos recientes vinculados a las luchas populares? ¿Cómo crear circuitos turísticos en base esas memorias sin banalizarlas?

El modo en que se responda esta pregunta y, en consecuencia, la propuesta a desarrollar dependerán del posicionamiento teórico y político desde el que nos situemos. En particular, desde la actividad turística, afrontamos un doble desafío: por un lado, discutir con ciertas perspectivas sumamente consolidadas, según las que el turismo se explica fundamentalmente como una actividad mercantil vinculada al ocio improductivo y las experiencias banales. Sin embargo, como señala Palacios (2013), aun cuando sea cierto que el turismo constituye una actividad mercantil, también lo es que posee una dimensión simbólica innegable. Desde nuestra perspectiva, reconocer la centralidad que asume tal dimensión no solo habilita el desarrollo de propuestas novedosas, sino que obliga a desarrollar una mirada reflexiva y crítica sobre la propia práctica profesional y los efectos de la reproducción acrítica de visiones estereotipadas, atemporales y simplistas acerca del patrimonio y la identidad. Por otro lado, se torna imprescindible confrontar con ciertas nociones anquilosadas que consideran el patrimonio como la expresión “natural” de aquellos objetos, edificios e historias “dignas” de ser preservadas. En las últimas décadas, diversas investigaciones han puesto en cuestión la noción tradicional de patrimonio cultural

como un acervo de bienes tangibles –generalmente obras de arte o monumentos– considerados intrínsecamente valiosos e indiscutibles, que expresan la identidad de un grupo, comunidad o sociedad. En contraposición, se ha desarrollado y difundido una conceptualización que entiende al patrimonio como una construcción social. Es decir, lejos de ser una propiedad de los objetos, el patrimonio es una cualidad que se atribuye a ciertos bienes, expresiones, productos que son seleccionados y activados para integrar el corpus patrimonial de acuerdo a una jerarquía que valoriza unas y excluye otras. Esta conceptualización implica que la construcción del patrimonio es una operación conflictiva, enraizada en el presente, a partir de la que se selecciona e interpreta el pasado.

En este complejo escenario, consideramos al turismo como un proceso social y cultural de producción de espacios, significados y experiencias que involucra múltiples dimensiones (políticas, culturales, ambientales, sociales, económicas) y una amplia gama de actores sociales con intereses diversos, frecuentemente contradictorios. En este sentido, se trata de una actividad atravesada por relaciones de poder que se expresan tanto en los lugares, objetos, relatos y memorias que son considerados de interés turístico como en los discursos y las prácticas de los actores involucrados (funcionarios, guías, promotores, turistas, residentes) influyendo en las modalidades de acercamiento entre los mismos. El análisis reflexivo de estas relaciones de poder constituye, a nuestro entender, un componente central en la formación y la práctica de los guías de turismo dado el lugar privilegiado que puede ocupar como “voz autorizada”, productor y reproductor de significados, intermediario entre los espacios visitados y el turista. Desde esta particular forma de concebir nuestra práctica profesional es que ha sido elaborada la propuesta que comienza a ser trabajada desde las materias Geografía de AMBA y Destinos y Patrimonio Turístico de AMBA y continúa en el Taller de Técnica de Interpretación del Patrimonio (Guía Universitario en Turismo). Este proyecto de gestión fue presentado, de manera preliminar, a la comunidad universitaria en la Feria de Turismo (organizada por la UNDAV) durante el mes de Junio del presente año. Y en el mes de septiembre, en el II Encuentro Internacional “Paisajes Culturales” en la Universidad Nacional del Nordeste, en Resistencia, Chaco.

DESARROLLO

AVELLANEDA: MEMORIA, VIVENCIAS Y CONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIO

“Inútilmente, magnánimo Kublai, intentaré describirte la ciudad de Zaira de los altos bastiones. Podría decirte de cuantos peldaños son sus calles en escalera, de qué tipo los arcos de sus soportales, qué chapas de zinc cubren los techos; pero yo se que sería como no decirte nada. No está hecha de esto la ciudad, sino de relaciones entre la medida de su espacio y los acontecimientos de su pasado.”

(Italo Calvino. Las ciudades y la memoria 3.)

Lejos de ser un dato objetivo de la realidad, el territorio es resultado de una multiplicidad de procesos: naturales, económicos, políticos, sociales, simbólicos. En este sentido, si bien el territorio tiene una forma, su fuerza no radica en su geometría sino en los procesos (naturales y humanos) que lo construyen, en los relatos, en las historias, los proyectos que lo significan, lo modelan y transforman. Como señala Corboz, “El territorio, lleno de huellas y lecturas forzadas, se parece más bien al palimpsesto (...) Cada territorio es único, de ahí la necesidad de reciclar, de raspar (con el mayor cuidado posible) una vez más el viejo texto que los hombres han inscripto sobre la irremplazable materia de los suelos para depositar uno nuevo que responda a las necesidades actuales antes de ser nuevamente derogado”.

Desde esta perspectiva hemos abordado el relevamiento del territorio avellanedense; un territorio constituido por una multiplicidad de tramas de significaciones, dadas por los procesos sociales e históricos que le han hecho de marco. Como ha señalado Prats, aun cuando diversos actores puedan activar ciertos elementos del pool patrimonial para consagrarlos como patrimonio, son las activaciones realizadas por los poderes políticos las que cuentan con mayor capacidad de imponerse y legitimarse. En consecuencia, el repertorio patrimonial efectivamente activado expresa jerarquía tácita que ordena y jerarquiza aquello que es digno de considerarse patrimonio de lo que no merecería tal denominación.

Para el desarrollo de la propuesta que aquí presentamos, centramos nuestro trabajo en la zona donde se inscriben las narrativas de lucha del movimiento obrero, reeditadas por el movimiento piquetero, y contrastándola con los atractivos instalados en el imaginario colectivo. Esta zona se circunscribe al recorrido entre el centro histórico, el Puente Pueyrredón, la Estación Darío y Maxi, y la sede España de la UNDAV.

Hemos utilizado para los relevamientos en territorio, entre otros dispositivos, la técnica del mapeo participativo, en tanto pensamos el mapa como el territorio socialmente construido. Como señala Soto Labbé “Catastrar no es solo inventariar, sino que es desarrollar una mirada mucho más amplia e integradora acerca de los recursos culturales, pero también –y sobre todo-, como series de relaciones y sistemas de clasificación”. Observar las marcas territoriales en el área analizada involucró, por lo tanto, analizar los procesos, los actores y, concretamente, los rituales conmemorativos que las produjeron.

La primera etapa del relevamiento apuntó a identificar aquellos lugares, monumentos, historias y sujetos que se han constituido en el sentido común, como emblemáticos de la identidad avellanense. La Plaza Alsina, la Iglesia, los Estadios y sedes de Racing e Independiente, el Teatro Roma y el Colonial, el Museo, entre otros. La memoria histórica de muchos de esos espacios es visible en textos, carteles y visitas guiadas, que expresan fechas, hitos, leyendas y personajes de la historia nacional.

Este primer relevamiento, nos ha permitido identificar espacios, sujetos, experiencias y significados que han estado silenciados e invisibilizados en la narrativa institucional de Avellaneda y, por lo tanto, ausente también del repertorio patrimonial efectivamente activado. Entre ellas es posible mencionar:

- El pasado industrial: las transformaciones en el espacio urbano a partir del cierre de Industrias y por ende, las memorias y vivencias del mismo; los conflictos de poder entre obreros y clases dirigentes que generaron cambios estructurales en el territorio;
- Los puentes que cruzan el Riachuelo: Pueyrredón, Bosch, Alsina;
- La estación de trenes re bautizada “Darío Santillán y Maximiliano Kosteki” (Ley 26.900/2013) en conmemoración a los dos jóvenes piqueteros asesinados en la jornada del 26 de junio de 2002.

Desde nuestra perspectiva, el espacio así delimitado condensa una multiplicidad de historias y memorias que, frecuentemente ancladas en espacios concretos, abren la posibilidad para la reflexión sobre los procesos que llevan a las transformaciones espaciales y las cosmovisiones que subyacen a las mismas.

RELATOS Y RECORRIDOS

La propuesta turística es la realización de un circuito guiado de la Memoria en Avellaneda, abordando la temática de la violencia institucional a partir de historias puntuales que tienen que ver con el pasado industrial de la ciudad y con acontecimientos recientes relacionados con los trabajadores y sus luchas por la reivindicación de sus derechos. Es un recorrido a través de diferentes instituciones y sitios que remiten a estas historias de lucha de clases y de enfrentamientos con el poder político y económico, con el puente Pueyrredón como nexo entre la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Sur, y epicentro de las protestas y hechos de violencia institucional; también la Estación Darío y Maxi como segundo nexo, y lugar donde tuvieron lugar los acontecimientos que llevaron a un cambio de paradigma en los modos de protesta social y la relación de los trabajadores y desocupados con el poder. La idea también es, a través de este circuito, revalorizar los atractivos tradicionales de la Ciudad, que tienen que ver con esta impronta industrial que le dio nacimiento y que en la actualidad no están desarrollados turísticamente.

Por lo tanto, comenzaremos con los lugares tradicionales para luego contrastarlos con aquellos sitios invisibilizados. El recorrido es el siguiente: Plaza Alsina (Iglesia y Casa de la Cultura); Teatro Roma; Sede Racing Club; UTN sede regional Avellaneda y Centro Gallego; Avenida Mitre; Ex fábrica de fósforos (Cayetano Dell Acha – Compañía General de fósforos); Banco Provincia; Sede C.A.I.; Comercial e industrial de Avellaneda; Banco Nación; Banco Credicoop (ex Banco Español y del Río de la Plata – Edificio Histórico); Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes; Puente Peatonal; Puente Pueyrredón; Teatro Colonial; Viejo Puente Pueyrredón; Teatro General Roca, negocios abandonados de alrededor y graffitis; Carrefour (ex frigorífico La Negra); Planetario TV; Terminal de Ómnibus; Ex municipalidad; Estación “Darío y Maxi”; Fábrica Ferrum; Calle Monseñor de Andrea (Paseo del Trabajo y sus murales); Plaza Estela de Carlotto; Sede UNDAV (Ex Mercado de Abasto); Centro Cultural Caruso y Casa del Bicentenario.

Se eligieron estos espacios ya que son fundamentales para la recuperación del patrimonio en tanto estrategia de valoración de identidades, puesto que lo que hace diferente a un territorio de otro no es tanto su capacidad arquitectónica, sino mucho más: la capacidad de representar simbólicamente una identidad. Entendemos que recuperar la memoria social de nuestros espacios urbanos y ponerla en valor, tiene una especial importancia.

Hay una memoria que muchas veces disputa sentido a los relatos oficiales contruidos sobre los espacios culturales, que ha de ser visibilizada para enriquecer la historia de nuestros territorios, desde narrativas polifónicas y diversas, y desde los actores que la construyen y constituyen.

Desde el taller de técnicas de interpretación del patrimonio se retoma este trabajo pensando los paisajes culturales como construcciones colectivas y vivenciales, prioritarias para la construcción de la identidad de los pueblos, y que asumen un rol fundamental en las relaciones de pertenencia. Es por esta razón que se trabaja sobre dos aspectos fundamentales: ¿A quiénes dirigir esta propuesta y cómo no convertirla en un producto turístico tradicional, frívolo y banalizado, transmitiendo realmente el mensaje reflexivo que se desea transmitir?

Por un lado, creemos que hay varios aspectos que pueden ser trabajados para poder responder estos interrogantes. En un principio, dirigir la propuesta a la comunidad educativa y docente de la Universidad de Avellaneda, así como también a los vecinos de la zona, para lograr un proceso de identificación que colabore con el proyecto en cuestión, buscando generar un diálogo necesario para la actividad turística y su relación con la comunidad local. Además, hacer partícipes a las Instituciones y personas directa o indirectamente afectadas por el circuito, ya sea contando sus experiencias o abriendo sus puertas para conocer las instalaciones y que a través de las sucesivas visitas se genere un ingreso y un interés general que sirva a la conservación y puesta en valor de las mismas. Otra de las estrategias sería integrar la propuesta en alguno de los circuitos por la Memoria que promueve la Red Federal de Sitios de Memoria, ya que éstos incorporan constantemente nuevos sitios y relatos en todo el país, y en el caso de ser éste incorporado, poseería una legitimación válida para generar el efecto deseado en los visitantes, que es el de una mirada reflexiva sobre los lugares que cotidianamente se transitan pero que no se toma real conciencia de su carga simbólica. En palabras de Cecilia Palacios, "...operar como vehículos en la tarea de transmisión de la memoria hacia las próximas generaciones; resignificar y transformar ese lugar de muerte en un espacio que alberga nuevos proyectos vitales, creativos, artísticos y culturales...fomentar un tránsito urbano reflexivo, promoviendo una mirada distinta en relación con el espacio que se recorre habitualmente".

Como ejercicio final, proponemos cerrar el encuentro en UNDAV, como un espacio de reflexión o anecdótico, donde se pueda transmitir y reflexionar sobre estas realidades que coexisten en la zona de Avellaneda y que es parte fundamental de la identidad colectiva, y por ende de la historia Argentina.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo consistió, en un primer momento, en el abordaje teórico en espacios áulicos, de textos y autores que conformasen el marco teórico y de referencia para la propuesta. Es así que se trabajó en profundidad con los conceptos de patrimonio, el vínculo existente entre patrimonio y turismo, la construcción colectiva de la memoria sobre la base del patrimonio, la invisibilización del mismo. En simultáneo, se reconsideraron las nociones previas de turismo cultura y territorio, para poner en juego nuevas miradas que habiliten a la crítica y la elaboración de nuevas categorías conceptuales para el tratamiento de una realidad usualmente poco observada: el patrimonio y la cultura como el resultado del trabajo diario en barrios del conurbano Sur.

Posteriormente, aquel trabajo áulico, fue presentado en dos ediciones de la Feria de Turismo UNDAV, demostrando avances en distintos territorios y en varias escalas: ya sea tomando una localidad completa, determinados sectores o calles, uniendo o tejiendo una trama que nos advierta la existencia de una historia común detrás de esos puntos que, aislados, no encuentran explicación rápida, pero unidos poseen un sentido.

Retomar el trabajo desde el taller de técnicas de interpretación, permitió poder continuar con la problematización de este tipo de circuitos. El gran desafío fue la búsqueda de posibilidades y herramientas que habiliten a la realización del mismo sin que se banalice la propuesta ni se vean frivolidadas las cuestiones presentadas.

CONCLUSIONES

Creemos firmemente que los espacios seleccionados y visibilizados a partir de la propuesta turística son fundamentales para la recuperación del patrimonio en tanto estrategia de valoración de identidades, ya que lo que hace diferente a un territorio de otro no es sólo su capacidad arquitectónica, sino la capacidad de representar simbólicamente varias identidades que conviven en una comunidad. La acción cultural de revalorizar el patrimonio contempla una explicación histórica sobre la función originaria y su filiación social. Las conmemoraciones a Darío y Maxi han asumido la forma de rituales conmemorativos, y han construido narrativas, lenguajes y prácticas que han dado gran singularidad a dos espacios, constituyéndolos en territorios de memoria: La Estación y el Puente.

Sabemos que toda declaratoria y/o inclusión de una práctica o expresión en el marco de un circuito con cierta institucionalidad pone en movimiento una serie de procesos y juegos de

poder. No queremos mostrar un discurso consensuado, sino más bien respetar y expresar la dimensión fundamental: visibilizar la expresión sin perder de vista las razones que le dieron origen y sentido.

Es por esto que elegimos tomar al turismo desde un rol activo de concientización, aprendizaje y reflexión social –acorde al nuevo paradigma de la actividad planteado desde la propia Ley Nacional de Turismo 25.997-, buscando generar nuevas lecturas de algunos lugares muy conocidos y transitados cotidianamente que han sido relegados.

Apostamos por un lado a la posibilidad de crear un “producto” (sin temerle a la palabra, ya que no todo lo que se produce debe necesariamente considerarse como un bien de consumo del capitalismo más ortodoxo) considerándolo en el marco de los objetivos más profundos de la actividad turística: herramienta de transformación social capaz de problematizar y visibilizar aquellas identidades invisibles y espacios de lucha.

La Universidad pública y nacional es el espacio desde donde se deben generar actividades disparadoras de construcción y producción de conocimientos vinculados al territorio para pensarlo críticamente y que surjan nuevas producciones. El objetivo de la articulación de cátedras es generar esos espacios mencionados de construcción de acciones y colaboración mutua para acordar enfoques comunes que apunten a la mejora del aprendizaje significativo integral y el fortalecimiento de los conocimientos en la formación de sujetos con una mirada crítica sobre la realidad actual.

BIBLIOGRAFÍA

Prats, Llorenc. (1998). “El concepto de patrimonio cultural”. En Política y Sociedad nº27. Madrid.

Prats, Llorenc y Santana Talavera, Agustín (2011) Turismo, identidad y patrimonio: las reglas del juego. En Prats y Santana (coord.) Turismo y patrimonio, entramados narrativos. PASOS, revista de Turismo y Patrimonio cultural

Palacios, Cecilia. 2013. “Buenos Aires y sus marcas memoriales: ¿en torno a la conformación de circuitos de la memoria?” En X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

da Silva Catela, L. (2010). “Exponer lo invisible. Una etnografía sobre la transformación de Centros Clandestinos de Detención en Sitios de Memoria. En AA.VV. Recordar para pensar Memoria para la Democracia. La elaboración del pasado reciente en el Cono Sur de América Latina. Santiago de Chile: Ed. Böll Cono Sur.

Santana Talavera, A. (2003). Turismo cultural, culturas turísticas. En Horizontes antropológicos. Vol. 9, N°20.

Durán, Lucia. (2012). "La Ronda: esos otros Patrimonios". Quito. Ecuador.

Formación técnica para el mejoramiento de la vivienda. “Vivienda saludable y segura”

- ❖ **NELLY LOMBARDI** | lombardinelly@gmail.com
- ❖ **GUSTAVO O. PAEZ** | gopaez@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

MARCO DE LA EXPERIENCIA

Este espacio de capacitación permanente y de aprendizaje no formal se desarrolla en la Facultad de Arquitectura. Es una propuesta surgida de un proyecto de extensión, llevado a cabo después de las inundaciones del 2 de abril de 2013 como respuesta a las necesidades de los sectores más vulnerables afectados por la catástrofe y en el marco del Consejo Social de la UNLP en trabajo conjunto con las organizaciones sociales que lo componen y nexo entre la facultad y los vecinos.

Desde el año 2014, y sin perder el planteo original, la experiencia se plantea con objetivos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a un destinatario muy heterogéneo, ya que el curso de capacitación se hace abierto a todos los sectores de la comunidad con el espíritu de poner a disposición el caudal de recursos humanos y conocimientos que se producen en la institución y de cubrir distintas necesidades para comprender y resolver las problemáticas básicas para que una vivienda sea saludable y segura.

El curso está dirigido tanto a aquellos que ya conocen los oficios pero quieren completar sus conocimientos, como al que se acerca por primera vez sin previa formación. Por otro lado se presenta como el primer paso para iniciar un camino de capacitación futura que posibilite la adquisición de un oficio.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL CURSO

Partiendo de la concepción que todo conocimiento puede ser transmitido y comprendido por aquellos que estén interesados en adquirirlo, y que son las herramientas didácticas y la motivación los encargados del éxito o del fracaso, nos proponemos el desafío de construir un espacio académico dirigido a la comunidad.

La propuesta pedagógica y su implementación está estructurada de manera de permitir no solo la transferencia de conocimientos teóricos transmitidos por los docentes al asistente, sino también de favorecer el intercambio entre los destinatarios del curso. Por esa razón y al igual que en la vida académica de la facultad, el trabajo de taller es de gran importancia. La propuesta pedagógica transita sobre dos ejes principales que se relacionan dialécticamente.

- La comprensión de conceptos teóricos acercando el saber académico de modo accesible para distintas formaciones y conocimientos previos.
- La experiencia empírica y el “saber hacer” como verificación y espacio de nivelación e intercambio transversal.

OBJETIVOS GENERALES

- Comprender la relación sistémica de una obra donde la parte afecta al todo y viceversa.
- Identificar las condicionantes que permiten una vivienda saludable y segura.
- Aportar herramientas para permitir la autoconstrucción de una vivienda básica.
- Generar un espacio de formación permanente, sistemática y metodológica.

IMPLEMENTACIÓN

El curso se presenta con una secuencia ordenada de conocimientos y complejidad crecientes, donde la parte se relaciona con el todo y viceversa.

Es coordinado por una Profesora de materias del área técnica de la FAU (PA de Instalaciones Taller N° 2, JTP Estructuras Taller N° 3 y ACDO Procesos Constructivos Taller N° 1) y cuenta

con un equipo de docentes invitados de la carrera. También cuenta con la participación de jóvenes graduados, que se están iniciando en la carrera docente con la función de tutores y asistentes de curso. Se generan espacios para el aporte de distintos gremios y del sector comercial relacionado con la materialidad de la vivienda ya que consideramos importante en un curso orientado a la autoconstrucción, el conocimiento de los materiales y sus características físicas: medidas, peso, resistencia, textura y el contacto con los oficios.

El curso se desarrolla con apoyo de charlas teóricas, utilización y relevamiento de casos, resolución de Esquicios integradores y la ejecución de tareas constructivas en el ámbito de la Facultad. La práctica constructiva, aun cuando el curso se desarrolla en ámbitos académicos, es importante para crear confianza en que todos pueden construir o mejorar sus viviendas, si así lo deciden. El aula taller es el espacio donde se nivela y se da el intercambio entre un ama de casa y un profesional de la medicina o del derecho, por ejemplo, entre un joven que todavía cursa estudios secundarios y un albañil de oficio. Es el núcleo central de la construcción de conocimientos y la transferencia de saberes que cada uno trae incorporado y se ponen en crisis y verificación, transformándolos en conocimiento significativo.

El curso se desarrolla con una clase semanal teórico-práctica de 3 horas de duración con un intervalo de 20 minutos en el cual se estimula el intercambio social y el conocimiento personal entre los asistentes, compartiendo un refrigerio. Otra estrategia didáctica que utilizamos es la presentación de casos propios a los cuales se los analiza en conjunto y se le da respuesta teórica y práctica dependiendo del carácter de la misma. De esta manera puede resolverse tanto el diseño y correcta implantación de una vivienda mínima a ejecutarse o se resuelven deficiencias constructivas de una vivienda existente. Es decir se parte del problema y se realiza el camino inverso hasta llegar a los conceptos teóricos que lo explican y lo resuelven, con lo cual se obtiene la participación y la motivación que son dos herramientas didácticas fundamentales en cualquier curso.

Esta primera etapa de cursos es de carácter básico y escala acotada a vivienda mínima, proponiendo para un curso más avanzado temas con mayor especificidad.

Se realizan 3 esquicios, uno por módulo y de carácter integrador y cierre de la temática. Es de resolución en trabajo grupal, aunque cada uno deba entregar su ficha resuelta al finalizar la clase. Los coordinadores ofician de guías y tutores. El objeto principal es el intercambio entre 4 o 5 compañeros y afianzarlos en la programación de una tarea y la

reflexión sobre lo que vieron o realizaron con sus propias manos, apunta a convertir información en conocimiento a través de la reflexión y el pensamiento abstracto.

Es importante señalar que estos grupos se conforman tratando de que en cada uno haya distintas condiciones cognitivas, es decir se individualizan los que tienen el oficio de albañil y se distribuyen equitativamente, al igual que aquellos que poseen otro tipo de formación, tomando en cuenta también la variedad de edades de manera de favorecer el intercambio de experiencias y enfoques. El esquicio consiste en la resolución de una ficha grafica-teórica en la cual se refuerzan los conceptos básicos del módulo o unidad temática. Esta metodología de trabajo, que se repite a lo largo del curso incorpora aspectos de la vida universitaria, y permite verificar el progreso que se opera entre el primer esquicio y el último cuando ya están familiarizados con esta tarea. Los asistentes se apoderan del espacio áulico y adoptan comportamientos similares a los estudiantes, no solo en la resolución de prácticas sino en el contacto con el material de consulta que se les acerca y que va conformando una propia carpeta. El material grafico-teórico preparado para el curso a modo de manual de consulta es entregado a cada participante desde el inicio. También toman contacto con material de consulta de accesible comprensión como catálogos de materiales o revistas orientadas a la construcción.

05/10/2015	13/10/2015	19/10/2015	26/10/2015	02/11/2015	09/11/2015	16/11/2015	30/11/2015	07/12/2015	14/12/2015	21/12/2015
APERTURA 1º TALLER	2º TALLER	3º TALLER	4º TALLER	5º TALLER	6º TALLER	7º TALLER	8º TALLER	9º TALLER	10º TALLER	11º TALLER
APOYAR -SOSTENER			ACONDICIONAMIENTO			INSTALACIONES				
INTRODUCCIÓN-SISTEMA ESTRUCTURAL	FUNDACIONES SUPERFICIALES	FUNDACIONES PROFUNDAS	INTRODUCCIÓN ACONDIC. HIGROTÉRMICO	ENVOLVENTES HÚMEDAS- Horizontales y Verticales	ENVOLVENTES SECAS- Horiz. y Vert.	INTRODUCCIÓN INSTALACIONES PROVISIÓN	Provisión y Desagues	INSTALACIÓN ELÉCTRICA	INSTALACIÓN DE GAS	CIERRE DE CURSO Y ENTREGA DE CERTIFICADO
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Actividad Práctica	Actividad Práctica	Esquicio Integrador	Actividad Práctica	Actividad Práctica	Esquicio Integrador	Actividad Práctica	Actividad Práctica	Actividad Práctica	Esquicio Integrador	

Cronograma de actividades 2015

CONTENIDOS

Cabe señalar que el conocimiento que se maneja en este curso es el mismo que se imparte al estudiante de la carrera en las materias de Diseño, Estructuras, Procesos Constructivos e Instalaciones, lo que cambia en el grado de complejidad, la escala de problemas tratados y la didáctica apoyada en el hacer, como metodología de aprendizaje. Contemplando la inestabilidad de asistencia que puede sobrevenir en un grupo heterogéneo que provienen desde los más diversos ámbitos, se plantean 3 módulos o unidades temáticas concatenados entre sí, pero también con independencia y

propio desarrollo de manera que si no se llega a realizar la cursada completa, puedan tener logros intermedios cursando uno o dos módulos y pudiendo completar el faltante en una futura edición del curso, siempre observando el orden en el cual se presentan.

Existe una directa relación entre la salud y el acondicionamiento higrotérmico que es el que permite tener una vivienda con adecuada aislación de la humedad y las temperaturas indeseadas exteriores. Del mismo modo hay relación entre salud e instalaciones de saneamiento, que son aquellas que proveer agua potable para el consumo humano y el aseo y de llevar a destino final los desagües cloacales y pluviales que genera la vivienda. En base a estas consideraciones se desarrolla un módulo de envolventes y uno de saneamiento, de manera de transmitir las condiciones básicas que estas dos funciones deben cumplir para generar una vivienda saludable.

En cuanto al concepto de vivienda segura, se presentan las condiciones de seguridad constructiva y estructural de la misma, desde sus fundaciones hasta la cubierta, presentando conceptos básicos sobre estabilidad y solidez estructural.

Del mismo modo se presenta la seguridad en instalaciones que pueden generar riesgo para la vida como son las instalaciones eléctricas y las instalaciones de gas. Ambas son causas de muertes ya sea por descargas eléctricas, generación de incendios o intoxicaciones por monóxido de carbono, situaciones ocasionadas por deficiencias que pueden ser evitadas con buena ejecución y medidas de control básicas que deben ser controladas por matriculados autorizados.

EL CURSO SE COMPONE DE 3 MÓDULOS PRINCIPALES CON SUB MÓDULOS.

1° módulo: Apoyar y sostener

2° módulo: Acondicionamiento Higrotermico

3° módulo: Instalaciones

3-1 Saneamiento, provisión de agua y desagües

3-2 Instalaciones eléctricas

3-3 Instalaciones de gas.

EVALUACIONES

La evaluación no es un fin en si mismo ni una calificación, sino que se propone como una instancia más de aprendizaje y formación. Es un conjunto de logros que abarca tanto la asistencia y el compromiso, como la realización de los esquicios integradores y la entrega de la ficha individual y la predisposición para participar de las tareas propuestas en cada encuentro.

Consideramos que estos valores también forman parte de los objetivos del curso ya que en un grupo heterogéneo con diversa formación incorporados al ámbito académico, importa tanto la adquisición de una metodología de abordaje de problemas como la resolución del mismo. Si bien es un objetivo ambicioso y con las limitaciones del tiempo disponible, es notorio ver el progreso de los asistentes desde la primera y a la última clase, entre una actitud pasiva o tímida y una actitud activa, con mayor soltura y confianza para hacer preguntas que van adquiriendo progresivamente cuando llegan a apropiarse del espacio áulico y de otros espacios de la FAU.

CERTIFICACIÓN DE SABERES.

Al finalizar el curso, se entrega un Certificado de participación a los asistentes que hayan cumplido con las condiciones mínimas establecidas de asistencia, participación y realización de las prácticas.

También en esta instancia se propicia un espacio para que los asistentes puedan expresar críticas o sugerencias de la experiencia realizada, como retroalimentación que nos sirve para revisar prácticas docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Lombardi, N. (2015) Capacitación Técnica para el mejoramiento de la vivienda. La Plata. Edición FAU.

Nisnovich, J. (2010) Manual Práctico de instalaciones sanitarias. Buenos Aires. Ediciones Nisno.

Nisnovich, J. (2010) Manual Práctico de Instalaciones de construcción Buenos Aires. Ediciones Nisno.

Nieto, N. Construcción de edificios- Diseñar para construir.

Revista Arq. Clarín arquitectura. Revista Vivienda.

Ateneos disciplinares

❖ **MARÍA ALEJANDRA PARKANSKY** | map_0013@yahoo.com.ar

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

A modo de presentación considero necesario explicitar el contexto de producción de la práctica de enseñanza que luego propondré como ejemplo de análisis para el presente trabajo.

Teniendo como referencia que la práctica docente será analizada desde el nivel áulico, el contexto meso es en este caso la Cátedra de “Trabajo Social V” y a nivel macro es la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

La materia pertenece al quinto año de la carrera de Licenciatura, último año. Es decir los estudiantes están próximos a obtener su título. Para los docentes esto implica por un lado la oportunidad de recuperar, con ellos, los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación y trabajar aquello que ha quedado “pendiente”, intentando articular “lo que está y lo que falta” en un proceso dialéctico de construcción y de mediación entre lo que es y lo que está siendo en el tránsito a convertirse en profesionales.

La cátedra tiene diferentes espacios áulicos (teóricos, prácticos y talleres), además el espacio de las prácticas de formación pre profesional en diferentes instituciones de las áreas de salud, justicia, movimientos sociales, educación y niñez. En la misma me desempeño como JTP y soy docente de uno de los talleres.

En el taller, la práctica de enseñanza, se centra en el análisis de la categoría profesional desde la perspectiva de la cátedra, es decir en relación a los contenidos teóricos que brinda la materia. La perspectiva desde la cual nos posicionamos es la teoría histórico crítica basada

fundamentalmente en el desarrollo teórico de Marx y otros autores de las Ciencias Sociales que continúan esta línea de pensamiento.

Desde la posición descripta se procura analizar la realidad desde una perspectiva de totalidad, desentrañar la complejidad de los problemas sociales, esto nos sitúa, en nuestra doble dimensión de Trabajadores Sociales y formadores de Trabajadores Sociales, en la necesidad de revisar nuestra propia intervención, pedagógica y profesional.

Con relación a la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes se proponen los siguientes objetivos:

- Recuperar críticamente el conocimiento adquirido en el proceso de formación de las experiencias de los años anteriores.
- Propiciar un proceso de síntesis, que brinde elementos para la construcción del campo categorial.
- Propiciar la interpretación de la realidad a partir de la construcción de mediaciones conceptuales que fortalezcan la dimensión disciplinar.
- Propiciar la construcción de un posicionamiento que permita distinguir elementos teóricos-metodológicos; éticos-políticos e instrumental-operativos.

La intencionalidad de formar profesionales críticos, con competencias teórico metodológicas, ético políticas y operativo instrumentales colisiona con una comprensión del mundo y sus leyes cimentada en una matriz conservadora. Esto coloca tensiones y desafíos en un escenario de alta complejidad y agudos conflictos, que confieren rasgos específicos a la cuestión social contemporánea.

La realidad social es injusta y deshumanizante. No tenemos el pretexto de la ignorancia ya que nuestro trabajo (profesional desde el Trabajo Social y como docentes) nos obliga a tomar posición. El conocimiento no es directo, está mediatizado. Hay saberes aprendidos, aspectos culturales, condiciones de existencia, contexto de socialización que intervienen en el proceso.

La producción de conocimiento sobre los hechos sociales se sostiene en diversos textos. Un campo social puede conocerse, por ejemplo, a través de los discursos artísticos, musicales, teatrales, cinematográficos, etc. El arte construye una verdad histórica, subjetiva, el arte nos

constituye. La ciencia pretende construir sentido de verdad con otro lenguaje. Arte y ciencia son modos humanos de estructurar el mundo. A veces el arte y la artesanía no son considerados, cuando se contraponen a la ciencia, pero estas expresiones son humanas demasiado humanas, parafraseando a Nietzsche, como para no hacerlas jugar en el texto y contexto de las prácticas de enseñanza. Entendemos que estas son prácticas sociales (Edelstein 2005:140) es decir históricamente determinadas, construidas desde una posición teleológica, bajo determinaciones múltiples que superan ampliamente las intenciones individuales y que se alimentan y alimentan a su vez a proyectos sociales que las contienen, sabemos también que estas prácticas tienen un nivel de concretización en el aula. Es allí donde se despliegan saberes, arte, ciencia y también sentimientos, afectos, intereses, ideología puestos en tensión permanente, conformando el texto, la textura, la trama que se va armando entre los sujetos que habitan el aula. (Dussel y Caruso 2003:13-21)

Por otro lado es un momento de la vida académica de los estudiantes donde la teoría parece no querer “conciliarse” con la práctica, donde todos los temores aparecen, donde surge la pregunta ¿en la intervención profesional, la teoría es otra? Parafraseando a una colega Yolanda Guerra.

En este marco, se analiza la implementación de una práctica de enseñanza que denominamos Ateneos disciplinares.

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA: ATENEO

Dentro de las diversas prácticas docentes, se encuentran las prácticas de enseñanza, las mismas tienen un marco temporal y espacial.

En el espacio áulico de taller (dispositivo analizador privilegiado (Edelstein 2000:6)), durante el segundo cuatrimestre, la propuesta es el trabajo a partir del método didáctico para la problematización partiendo del análisis de contenidos teóricos en relación a una situación de la práctica es decir un problema real, situación del contexto profesional y/o social. Lo denominamos ATENEOS.

El Ateneo de formación disciplinar es un dispositivo pedagógico cuyos objetivos son socializar las diversas prácticas de formación profesional y generar la reflexión sobre los fundamentos éticos, teóricos y metodológicos en la intervención profesional.

La presentación de una situación de la intervención profesional, la entendemos (como equipo de cátedra) en tanto construcción analítica; como la reconstrucción teórica, -en tanto

mediación conceptual-, de una situación de la práctica, que, devenida en sucesivas interrelaciones entre conceptos y hechos, supera el nivel de la apariencia hacia la búsqueda de su esencia, proceso cognitivo indispensable en la intervención profesional. Mediante aproximaciones a mediaciones conceptuales que permitan una adecuada interpretación de la realidad en la que se interviene.

Los Ateneos, por otra parte, en relación al programa de la cátedra se constituyen en Unidades didácticas que dan sentido a la propuesta de la materia a partir de una intencionalidad pedagógica desde una perspectiva teórica política que interpela a la propia categoría profesional.

El Ateneo conforma una unidad de sentido compuesta por los siguientes segmentos:

- **1° segmento:** Explicitación de la actividad. Consignas y objetivos.
- **2° segmento:** Trabajo de reflexión grupal.
 - 1° Sub-segmento –consigna: Definir grupalmente una situación a presentar en el espacio de taller. Nombrar a los responsables de la presentación.
 - 2° sub-segmento. Responder la guía de interrogantes:
 - Por qué y Para qué se presenta el ateneo. Qué se quiere resolver o poner en discusión.
 - Cuáles son los interlocutores de la presentación. (Compañeros del Taller, Integrantes de un equipo interdisciplinario, Integrantes de una organización comunitaria)
 - Cuál es la posición del profesional respecto al problema planteado.
 - Estatuto del problema: De qué se trata. Cuáles son los ejes de discusión y los obstáculos en el proceso de intervención.
 - Realizar una delimitación fundamentada de los ejes de discusión.
 - Es importante que quede explicitada la situación inicial, las intervenciones desarrolladas y el impacto de las mismas.
- **3° segmento:** Puesta en común. Presentación de la situación problema
- **4° segmento:** Plenario. Problematización. Articulación con contenidos teóricos.

- Objetivo: Arribar a una síntesis conceptual a modo de conclusiones y al planteo de nuevos interrogantes que surgen de la presentación, y que serán los nuevos dilemas éticos, metodológicos, teóricos de esa práctica profesional ante un problema concreto.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES

El aprendizaje basado en problemas es una metodología centrada en el análisis, en la investigación y reflexión que se sigue para llegar a una solución ante un problema planteado en el desarrollo de la intervención.

La propuesta se basa en trabajar en un proceso de enseñanza aprendizaje progresivo espiralado, que comience y finalice con interrogantes que permitan direccionar el proyecto formativo.

Como estrategia pedagógica, su diseño y aplicación dependerán de las exigencias que se planteen en el momento de su implementación. Es posible que deban tomarse micro decisiones, que afectarán la dinámica preestablecida, las mismas deben ser reflexionadas y objetivadas.

El planteamiento de un problema de la práctica, que necesariamente involucra a la categoría profesional, es el núcleo sobre el cual el docente interviene, se provoca un proceso de problematización que implica poner en juego cuestiones teóricas, éticas, pedagógicas y didácticas.

Es importante, en este momento de la intervención docente, observar que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Se debe tener en cuenta la diversidad. Aquí quisiera ejemplificar: nunca será igual la mirada que un estudiante tenga sobre, por ejemplo, una problemática social vinculada a salud mental, esta mirada estará mediatizada por las ideas previas, los prejuicios, las vivencias, los conocimientos, pueden estar presentes cuestiones afectivas o de gran impacto en la subjetividad. De allí que se debe hacer una vigilancia o auto reflexión continua. El sujeto es concreto, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan desde su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia a una formación cultural y no sólo determinado contextualmente por un hacer, (Remedi y otros 1988:8) es decir el rol debe ser entendido como condición de estudiante ya que refiere a un proceso histórico de construcción de ese sujeto.

Por otro lado, para no caer en el monismo pedagógico, será necesario estar dispuestos a quebrantar el funcionamiento homogéneo de la clase, en el caso del ateneo, quizá podría trabajarse a partir de un relato, o bien con viñetas o dramatizaciones o cambio de roles, etc. "Los alumnos trabajan, el docente crea las condiciones".

Asimismo contemplar la posibilidad de establecer actividades de formación a partir de la vinculación con diversas expresiones artísticas, que permitan y favorezcan el debate sobre las temáticas emergentes de la intervención profesional. A partir de una instancia de cine- debate o del análisis de un tema musical pueden producirse nuevos conocimientos orientados por el docente que direcciona la actividad, a la vez este tipo de recursos didácticos favorece acortar la distancia (asimetría) en la relación docente/alumno. La dirección que imprima el docente estará en los contenidos teóricos que serán los que permitan orientar y reorientar el debate. Teoría práctica - teoría conforman una unidad ontológica que debe complejizarse y tensionarse en el proceso pedagógico.

El ateneo posibilita tomarse tiempos para la escritura y análisis. Favorece el ejercicio de las competencias de expresión, elaboración y reflexión en torno a la actuación profesional. Bourdieu hace una prevención sobre qué es lo que el sujeto muestra en una exposición (investigación), que considero importantísima, en un ateneo el estudiante "se expone" asume riesgos, el autor referido dice al respecto "mientras más se expone uno, mayores probabilidades tendrá de sacar provecho de la discusión y más amistosas serán...las críticas o las sugerencias" (Bourdieu1995: 162).

Este dispositivo permite nuevas miradas e interrogantes sobre la intervención y sobre núcleos problemáticos que surgen de la misma. Se procura un aprendizaje colaborativo, grupal de problematización. Mediante la elaboración colectiva de alternativas frente a una situación surgida de la práctica. Se entiende el proceso pedagógico como un campo de mediaciones donde lo dialógico, al modo de Freire, permita la construcción de conocimiento colaborativo, teniendo en cuenta la dimensión subjetiva/afectiva. (Rebellato, 1998:33).

BIBLIOGRAFÍA

Barco Susana (2008) Taller "Repensando nuestros planes de estudio" FTS UNLP.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loic. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Caruso, Marcelo; Dussel, Inés (2003) *Introducción, en: La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Edelstein Gloria (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente" en *Las Practicas docentes. Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IX N° 17*.

Edelstein Gloria y Adela Coria Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Ed Kapeluz

Kosik, K. (1990). Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo.

Rebellato José Luis (1988) "Bases para una educación alternativa", en Cuadernos Latinoamericanos de Ecología Social, Montevideo, N°1, CIPFE

Remedi Eduardo y otros. (1988) Temas Universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

NTICx y TAC y gestión de la complejidad.

Proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación universitaria en enfermería

- ❖ **FERNANDO PROTO GUTIÉRREZ** | ciudadcultura1@hotmail.com
- ❖ **MARTA JOSÉ** | lic_mj@yahoo.com.ar
- ❖ **MIRIAM LÓPEZ** | miriamlopez@hotmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

El Programa de Investigación en Enfermería (ProIE)¹⁸⁶ fue diseñado en el año 2012, implementándose desde el año 2013 en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), de acuerdo a los objetivos socio-comunitarios trazados por el *Programa de la Subsecretaría de Salud Comunitaria del Ministerio de Salud de la Nación*, orientados por la necesidad de: 1. Reducir la Mortalidad Materna o Mejorar la calidad de atención en la salud de las madres durante el embarazo, el parto y el puerperio 2. Reducir la Mortalidad Neonatal o mejorar la calidad de atención del Recién Nacido 3. Reducir la Mortalidad Postneonatal y Mortalidad de menores de 5 años o promover la salud integral de los niños 4. Disminuir la mortalidad y la morbilidad por gestación en la adolescencia. 5. Garantizar el acceso universal a servicios de Planificación Familiar o promover la salud sexual y reproductiva de la población en general y 6. Disminuir la mortalidad nacional por cáncer cérvico-uterino; y a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ONU) para el año 2015.

La finalidad socio-comunitaria del Programa, orientada a investigar las prácticas de cuidado enfermero en el mismo campo socio-sanitario e institucional en el que los egresados de la

¹⁸⁶ Las investigaciones resultantes del *Programa* son indexadas en la Revista ProIE, editada por la Licenciatura en Enfermería del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza. Disponible en línea en: www.proie-unlam.com

carrera potencialmente desarrollarán su práctica profesional, es comprendido también como un instrumento estratégico a la hora de estructurar el marco de la formación de los estudiantes en competencias metodológicas pertinentes, vinculando la finalidad del Programa con el carácter ético y aún bioético de la investigación científica, situada en los márgenes que exigen a la universidad un compromiso esencial de relación entre el conjunto de las actividades académicas y la formación inclusiva de estudiantes llamados a comprender integralmente la situacionalidad de la realidad en la que con-viven y en la que ejercerán su profesión.

Desde el punto de vista pedagógico “Con la publicación del informe de Jacques Delors (1994), las finalidades de la educación científica dejaron de focalizarse en torno a la comprensión de conceptos científicos específicos y comenzaron a abarcar la enseñanza–aprendizaje de ciertos procedimientos intelectuales, junto con el desarrollo de las actitudes propias del quehacer científico. La inclusión de las dimensiones procedimentales y actitudinales se vincularon, a su vez, con la tarea educativa general orientada a la formación integral de ciudadanos” (Valladares. L, 2011). De este modo, ProIE desarrolla competencias procedimentales y actitudinales que habilitan a situar el marco universal de la abstracción teórico-científica, en el orden de la realidad socio-sanitaria circundante misma, contestando –con E. Levinás-, al llamado ético de la otredad que irrumpe desde su propia vulnerabilidad.

ProIE se constituye, por ello, en una herramienta de gestión estratégica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias metodológicas (procedimentales) y éticas (actitudinales), que orientan y configuran el perfil de docentes y estudiantes (es decir, de un sub-conjunto de la comunidad científica) co-implicados y comprometidos con la situación de vulnerabilidad socio-económica, ambiental y sanitaria de la población desde la que se teoriza. En simultáneo, intenta dar respuesta a la problemática que suscita -en el orden nacional- la baja tasa de egreso de estudiantes de ciclos de licenciatura, por deserción o, en especial, por no completar tesinas o trabajos finales.

El antecedente directo de ProIE es encontrado por los intercambios realizados en el Congreso de Educación Superior de Rosario, en el año 2014, con MSc. Ligia Murillo Castro, Directora de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, donde se desarrolló un Programa de Investigación propio, a través de las siguientes áreas de investigación:

- a. Disciplina de Enfermería

b. Educación c. Salud Pública. Las líneas de investigación son:

- a. Ética
- b. Epistemología
- c. Historia de Enfermería
- d. Educación para Investigar
- e. Innovación Tecnológica
- f. Investigación para el mejoramiento de la enseñanza
- g. Salud Laboral
- h. Salud Internacional
- i. Acción Social.

De esta manera, desde el Área de Investigación de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de UNLaM, se desarrolló un Programa de Investigación en Enfermería (ProIE) estructurado conforme a las demandas y necesidades socio-sanitarias más relevantes de la región de La Matanza (Provincia de Buenos Aires), a saber, el núcleo problemático Materno Infantil (MI) y en correlato con una perspectiva epistémico-metodológica integral, inter-cátedra e inter-cultural, en orden a caracterizar los aspectos vinculantes al problema MI en el Partido de La Matanza.

PROIE Y COMPLEJIDAD DEL CUIDADO

ProIE posibilitó llevar a cabo un Proyecto de Cátedra Única, a partir del cual se inter-vincularon los espacios curriculares correspondientes a Introducción al Pensamiento Científico I y II, Metodología de la Investigación I y II y Taller de Elaboración de Trabajo Final I y II, con el fin de establecer la figura de “estudiante-investigador” en Enfermería, y en orden a co-implicar el compromiso ético-social de la investigación científica universitaria, en una dialéctica abierta de auto-conocimiento por parte de los estudiantes, que investigan los problemas concernientes a su propia comunidad, desarrollando de manera simultánea el objeto de estudio propio de Enfermería: el cuidado.

Desde el año 2013, ProIE ha relevado datos socio-sanitarios de La Matanza, en correspondencia con cuatro líneas de investigación, a saber: 1. Gestión de Salud Pública y

Formación de RR. HH en Enfermería; 2. Problemática Materno Infantil; 3. Promoción y Prevención de la Salud; 4. Medio Ambiente y Salud Intercultural, resultando así 37 investigaciones y artículos científicos, cuya relevancia se justifica por los alcances de un programa universitario que permite a estudiantes y docentes establecer una base epistémico-metodológica favorable al proceso situado de enseñanza y aprendizaje de la investigación científica en Enfermería.

El carácter integral de la Enfermería - en tanto práctica profesional -, se complementa con la complejidad psíquico-etológica que caracteriza el cuidado de grupos humanos heterogéneos en su complejidad sociocultural, pues, el sujeto de investigación en Enfermería de La Matanza es complejo por las multi-dimensiones que comporta la pobreza, la vulnerabilidad y/o exclusión social, en un marco en el que, además, debe considerarse un continuo flujo migratorio, de manera que urge el empleo sistemático de epistemologías focalizadas en la esfera intercultural e interdisciplinar.

El investigador de Enfermería, situado en el núcleo problemático que afecta a la salud del entorno matancero, debe disponer, en consecuencia, de instrumentos propios de la bioética de la investigación científica, con la finalidad de profundizar las facultades resolutorias en el campo de trabajo, involucrando en su praxis metodológica elementos que cualifiquen y jerarquicen sus saberes profesionales a partir de los siguientes ejes: 1. El carácter integral de la Enfermería, 2. La complejidad de su objeto de estudio, y 3. La vulnerabilidad del sujeto de investigación.

Estos aspectos centrales determinan la configuración tripartita constitutiva del pensamiento científico y metodológico de la investigación en Enfermería de la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM), requiriendo para sí de una formación epistémico-metodológica, práctica y bioética que sea integral, relacional, co-participativa y comunitaria.

En el presente artículo, abordaremos el carácter complejo del objeto de estudio de Enfermería y la gestión académica que de él se hace en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de NTICx y TAC. Pues, precisamente, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICx) y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se presentan como herramientas que favorecen la gestión de la complejidad del objeto de estudio de ProIE, sumando a la dimensión metodológica y ética de la formación del estudiante-investigador, el marco de competencias digitales que contribuyen a una inmersión tecnológica que cualifica la investigación científica en enfermería.

NTICX/TAC Y COMPLEJIDAD

El estudio de la complejidad emerge en correlato con los desarrollos de la cibernética, la teoría de la información y las matemáticas en los siglos XX y XXI. En este sentido, el formalismo matemático-deductivista de D. Hilbert, que supone la estructuración de un lenguaje de programación basado en un sistema numérico binario, permite el desarrollo de la computación en tanto disciplina que estudia el tiempo de resolución que un programa requiere para resolver un problema complejo o no-lineal, en el marco de sistemas dinámicos abiertos, aislados o cerrados, su comportamiento y relaciones inter-sistémicas eventuales.

La ciencia y la tecnología, desde 1950, hallan en el discurso computacional el lenguaje para auto-comprender la sistematización de la información y la producción del conocimiento científico. Así, dado que la computación puede interpretarse como una herramienta conceptual construida a partir de sintaxis, semántica, memoria y reglas lógicas que permiten realizar modelados o simulaciones, los espacios reales o empíricos pueden ser transformados en espacios posibles o imaginarios, a partir de la realidad virtual.

De esta suerte, el software deviene en el programa o método de resolución eficiente de un problema concreto, entendiendo que:

Un problema consiste en determinar si una expresión pertenece a un lenguaje (Hopcroft, Motwani y Ullman 2001: 31). Abstracta o metafórica como parece, esta cláusula permite evaluar si una expresión (es decir, un caso empírico, una instancia de una clase) es susceptible de ser engendrada por la gramática y/o el conjunto de constreñimientos del lenguaje que se utiliza, entendiendo por ello la teoría, sus operadores y/o sus métodos aplicados a los datos. Como las ideas de solución y la jerarquía de la complejidad están también embebidas en la cláusula, ésta permite asimismo determinar si un problema es tratable en la forma en que se lo plantea, definir la escala de proporciones entre la pregunta que se formula y los medios que se desenvuelven para contestarla, orientar el modelo de datos clarificar la naturaleza y por último evaluar la sostenibilidad del modelado propuesto.

ProIE se convierte, entonces, en el programa que favorece el modelado teórico-referencial (lenguaje) que busca dar respuesta al núcleo problemático materno-infantil (expresión), y sus respectivas multi-dimensiones.

Las posibilidades de verbalización en el discurso científico de una expresión empírica atravesada por aspectos (bio)éticos, están condicionadas por la estructura de un programa que formalice el registro de dicho discurso.

Un problema es lineal cuando se admite sólo una solución posible como respuesta; de esta manera, la complejidad requiere pensar en la validez epistemológica de los diversos lenguajes que modelizan una expresión X , sin que sea posible desagregar, priorizar o maximizar alguna(s) de las solución(es).

Luego, ProIE favorece la modelización del cuidado, en cuanto objeto epistemológico de estudio, a partir de la estructuración del discurso científico enfermero, y con el fin de dar respuesta a la problemática (no-polinomial) materno-infantil en La Matanza.

Luego, en matemáticas puede hablarse de problemas polinomiales irrelevantes, en los que la solución se aborda por la descomposición de los términos que constituyen la función, y su resolución se da en un tiempo también polinomial; y, por otro lado, de problemas no-polinomiales (NP), no-lineales y relevantes, que caracterizan a los sistemas de complejidad creciente y que bien carecen absolutamente de solución, o bien no tienen sólo una solución.

Así es que la problemática materno-infantil observada desde el objeto formal de la enfermería y por su objeto material, el cuidado, es en sí misma relevante por la complejidad no-lineal que apela a multi-soluciones, de tal que ProIE se convierte en el programa a partir del cual se modelice el lenguaje pertinente a la disciplina enfermera (en el contexto situado del proceso de enseñanza-aprendizaje de UNLaM), a fin de dar respuestas en tiempos no-polinomiales al problema nuclear.

En tanto la tecnología es descripta como el conocimiento aplicado al diseño de una técnica, se entiende que ProIE es la tecnología aplicada a la resolución de problemas complejos, vinculados al par materno-infantil, desde la perspectiva del cuidado enfermero: la complejidad del objeto de estudio está dada por la participación de la Enfermería en el orden de las Ciencias de la Salud, esto es, en relación con el cuidado de sistemas vivos abiertos no-lineales, que requieren y posibilitan la formulación de problemas de frontera y, en esencia, también, (bio)éticos.

La emergencia de una Enfermería de la complejidad supone la eticidad del cuidado de estructuras vivas complejas, y por ello, de una racionalidad multi-competente en lo que

respecta a la posibilidad de establecer diálogos inter-lógicos, inter-lingüísticos o interdisciplinarios a fin de dar soluciones pertinentes (en su lenguaje) a problemas no-polinomiales.

Estamos entonces ante los umbrales de una nueva forma de pensar, donde la enfermera como personal de salud, debe tomar en cuenta la concepción del paciente bajo la óptica de la cooplejidad (Horgan, 1996), asumiendo el uso de la computación, no sólo como instrumento facilitador de su vida cotidiana o como parte de un equipamiento médico, sino más bien como una herramienta, que permita analizar cada uno de los factores complejos que engloba la frontera entre la salud y la enfermedad (Peña Marcano, K., & Rodríguez Lastra, J., 2012).

¿Cómo es, entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje científico enfermero que modeliza –a partir de ProIE-, las expresiones problemáticas NP del cuidado, en sistemas abiertos reducidos al par/recorte poblacional materno-infantil?

NTICX/TAC Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DISCURSO CIENTÍFICO ENFERMERO

El discurso académico es comprendido como una práctica subjetiva, orientada de un modo lineal en el tiempo y que desarrolla enunciados con una determinada finalidad. ProIE se muestra como el soporte tecnológico que vehiculiza dicho discurso. Casablanca (2014) entiende el concepto de TAC (Tecnologías Aplicadas a la Comunicación), el cual explica la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje que hace referencia al modo en que las tecnologías de la información (TIC) pueden ser aplicadas en espacios de formación académica.

Las Tecnologías Aplicadas a la Comunicación no se constituyen como una mono-estrategia pedagógica sustitutiva o excluyente, ni como un mero recurso innovador para la reforma estética del escenario de aprendizaje. En este sentido, las TAC no se reducen al dominio práctico y único de una serie de herramientas de software, sino más bien a su integración en el desarrollo del conocimiento.

En consecuencia, la inclusión con sentido didáctico-pedagógico de determinados programas o proformas específicos (en este caso de ProIE) favorecen la mejora de la calidad de los aprendizajes del lenguaje científico, maximizando la tasa de egreso del ciclo de licenciatura.

La finalidad específica para la que se desarrollan habilidades de lectoescritura en el ámbito universitario está asociada con la construcción de saberes, la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación científica, su reconstrucción a través de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, o su reformulación en función de la práctica de proyección social. En tanto el lenguaje funciona como una herramienta resolutoria de las situaciones de comunicación, a partir de las que el estudiante aplica estrategias de construcción de saberes relativos a un área específica, la intervención curricular focalizada en la alfabetización académica que inter-vincula al estudiante con las prácticas del lenguaje propias del discurso científico, le permiten no sólo su integración a la comunidad científico-académica, sino también la participación activa en la resolución de problemas, construyendo modelos lingüísticos pertinentes para dar respuesta a problemas NP.

Así es que el estudiante de enfermería aprende la estructura misma del discurso científico, con el fin de dar respuestas -desde la propia disciplina- a los problemas que él mismo formula, con base en un programa que maximiza el tiempo de resolución de la investigación.

ProIE, concebido como tecnología programática aplicada a la comunicación del discurso científico (TAC), permite al estudiante modelizar un marco-teórico referencial que dé intente dar respuesta o sentido a los problemas propios de una expresión empírica, vehiculizando las herramientas de software (TICs), necesarias para tal finalidad.

El contexto que enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje en la UNLaM se da a partir de la inclusión de docentes de la carrera de Letras en las cátedras de Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud I y II y Taller de Elaboración de Trabajo Final I y II, como respuesta a la necesidad evaluada (y problema complejo) por los docentes y coordinadores de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad de La Matanza, correspondiente al déficit observado sobre las participaciones discursivas de los estudiantes en lo que respecta a competencias y desempeño en lectoescritura y oralidad académicas ante la práctica de investigación, escritura y defensa del trabajo final.

De esta manera, a la pregunta formulada anteriormente ¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje científico enfermero que modeliza –a partir de ProIE-, las expresiones problemáticas NP del cuidado, en sistemas abiertos reducidos al par/recorte poblacional materno-infantil? Es preciso señalar las condiciones por las que las prácticas pedagógicas asociadas a las áreas de la metodología, la lingüística aplicada, corrección de estilo, la alfabetización académica y las NTICs específicas inciden favorablemente en la resolución de los problemas de discurso académico en estudiantes de los últimos dos años de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de La Matanza, junto con un adecuado planeamiento curricular en relación con la carga horaria dedicada a metodología y escritura académica,

cantidad, formación y perfil de docentes por asignaturas. Todo ello, guiado por un Programa marco que estructura el lenguaje con el que se modeliza la investigación.

CONSIDERACIONES FINALES

En la Universidad Nacional de La Matanza, ProIE es una Tecnología Aplicada al Conocimiento, que viabiliza la enseñanza-aprendizaje del lenguaje/discurso científico por medio de NTICx.

En tanto registro académico, ProIE favorece que el lenguaje aprendido dé respuesta a expresiones situadas en el contexto de la vulnerabilidad social del recorte poblacional materno-infantil, infiriéndose de aquí que es el estudiante el que formula problemas NP con carácter de relevancia epistémico-(bio)ética, los cuales requieren de una racionalidad compleja, esto es, inter-lógica o interdisciplinar, con el objeto de comprender, también, el modo inter-cultural del sujeto del cuidado (o cuidado) que es problematizado.

La gestión de la complejidad del cuidado como objeto de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, da cuenta también de la construcción de una dinámica áulica en la que los dispositivos industriales de producción del conocimiento científico son desplazados por estrategias horizontales, abiertas y cognitivas, de manera que el estudiante se pueda transformar en protagonista de su propio proceso de auto-aprendizaje y meta-aprendizaje, desarrollando competencias metodológicas, éticas, digitales y comunicacionales.

ProIE hace posible pensar en una Enfermería compleja, por la multi-dimensionalidad del objeto de estudio "cuidado", que supone a la condición humana como sustrato relacional de la disciplina, por la apertura dialógica que amerita la inter-vinculación entre las ciencias biológicas y las ciencias humanas, y por ello, de un proceso de enseñanza-aprendizaje por el que el estudiante comprenda –conforme a Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de E. Morin (1999)-: a. la naturaleza social y polisémica del conocimiento, b. la integración posible del conocimiento más allá de los límites de las disciplinas, c. la naturaleza de la condición humana, d. la identidad global de la especie humana, e. a vivir en la incertidumbre f. la comprensión y la empatía g. la ética del género humano.

ProIE favorece una mirada integral de la Enfermería –en cuanto Ciencia del Cuidado-, y una gestión eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje propio de la investigación científica, que comprende la complejidad de la condición humana como condición de posibilidad para el desarrollo de un marco-referencial teórico modélico

riguroso que dé respuesta a los problemas socio-sanitarios materno-infantiles del contexto geográfico (eco-demográfico) del que es parte la comunidad científica universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Casablancas, S. (2014). Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Buenos Aires: Mandioca.

Calsamiglia Blancafort, H., Tusón Valls, A. (2005) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

Morin, E (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Peña Marcano, K., & Rodríguez Lastra, J. (2012). La enfermería ante el enfoque del caos y la complejidad. Cultura De Los Cuidados, 0, 79-82. Recuperado de <http://culturacuidados.ua.es/enfermeria/article/view/179/357>

Reynoso, C (2011) Redes sociales y complejidad: Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura. Buenos Aires: Editorial Sb

Valladares, Liliana. (2011). Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. Perfiles educativos, 33(132), 156-179. Recuperado en 18 de febrero de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200010&lng=es&tlng=es.

Una experiencia de formación de promotoras contra la violencia de género en los barrios de La Plata y Gran La Plata

- ❖ **PAULA SOZA ROSSI** | paulasoza11@yahoo.com.ar
- ❖ **ADRIANA RODRÍGUEZ DURÁN** | adriana_rdu@yahoo.com
- ❖ **LUCÍA TROTTA** | luciatrotta_@yahoo.com.ar
- ❖ **YAMILA DUARTE** | yamduarte@yahoo.com.ar
- ❖ **ANTONELLA GIORDANO** | antonella_giordano@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos unas primeras reflexiones sobre una experiencia pedagógica realizada en el año 2015 en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria: *Redescubriendo los lazos sociales del Affidamento. Promotoras para el reposicionamiento subjetivo contra la violencia de género con base en redes cooperativo- comunitarias* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En el mismo confluyeron docentes, graduadas, investigadoras y alumnas de las siguientes Facultades: de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Psicología, de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Periodismo y Comunicación Social, de Ciencias Naturales y Museo.

La Universidad, como espacio productor de conocimiento reflexivo y crítico, tiene un rol fundamental en el aporte para la disminución de las desigualdades, -y más aún en atender a las demandas de los sectores sociales más vulnerables-, en pos de colaborar en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como en el desarrollo social en su conjunto. La violencia contra las mujeres es un problema social y constituye una de las expresiones más palpables de la desigualdad de género, impactando negativamente tanto en lo singular como en lo colectivo. De allí que uno de los principales objetivos del proyecto

se centró en fortalecer la construcción de conocimiento crítico sobre la violencia de género a partir de un trabajo colectivo, interdisciplinario e intersectorial, y habilitar la co-construcción de saberes entre la Universidad, la Comunidad y las Organizaciones Sociales.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La propuesta del proyecto de extensión se inscribe de la mano de un amplio trabajo que se viene realizando desde hace ya cuatro años, de manera colectiva e interdisciplinaria como Área de género dentro de la organización social: Movimiento Justicia y Libertad. Cronológica y simbólicamente, consideramos que nuestra práctica comenzó con nuestra participación, durante varios años, de los Encuentros Nacionales de Mujeres. A partir de muchos interrogantes que emergieron de las charlas compartidas fue surgiendo la necesidad de conformar un espacio propio de mujeres al interior del movimiento social. Nos proponíamos hablar sobre aquellas situaciones que nos atravesaban qua mujeres. Con recursos pedagógicos propios de la educación popular, abordamos temáticas que iban desde cuestiones más personales como el cuidado y el conocimiento de nuestros cuerpos, la salud, el trabajo, las maternidades, la inscripción política de las mujeres en la lucha social, aprendiendo sobre diversos colectivos feministas y sobre nuestros propios recorridos. En este intercambio de saberes y de prácticas, un punto de inflexión fue el taller que abordó específicamente la temática de violencia de género. El interés de las participantes se tradujo en la formulación de una demanda explícita y de ahí nos propusimos construir una respuesta colectiva.

El título de nuestro Proyecto de Extensión Universitaria sintetiza nuestros objetivos principales: formar Promotoras Comunitarias para promover el reposicionamiento subjetivo de las mujeres de las Cooperativas Sociales contra la violencia de género. Se implemento bajo la forma de una capacitación para mujeres inmersas en redes cooperativo-comunitarias de diferentes barrios de la Ciudad de La Plata y Gran La Plata.

Desde una perspectiva contextual, tomando los aportes de la historiadora argentina Andrea Andújar (Andújar, 2005), destacamos que en las últimas décadas en Argentina, la conformación de los nuevos movimientos sociales y organizaciones piqueteras tuvo un alto porcentaje de adherentes y militantes mujeres. El contexto de crisis estimulo a las mujeres a reclamar en el ámbito público condiciones para garantizar la supervivencia. Si bien salieron a las rutas desde roles tradicionales sus acciones se volvieron disruptivas en relación a la manera tradicional en que se concibe la participación político ciudadana. Crearon fisuras en

las dicotomías entre lo público/privado, político/personal. Las prácticas de las mujeres piqueteras configuraron otros discursos, formas alternativas de concebirse a sí mismas y en la acción colectiva de agenciamiento público. (Andújar, Andrea 2005)

CONSTRUYENDO AFFIDAMENTO

El Proyecto de Extensión Universitaria se propuso formar promotoras que, -en sus espacios de trabajo y de inserción comunitaria-, cumplieran un rol en la promoción de derechos, acompañamiento y habilitación de redes de contención “affidamento” para el reposicionamiento subjetivo de mujeres que transitan situaciones de violencia. “Affidamento” es una palabra italiana que alude a confiar, tener confianza, autorizar. Muraro, Luisa (1994) representante principal de la Librería de Mujeres de Milán, propone crear autoridad femenina a partir de la práctica del affidamento. La misma consiste en que una mujer, a modo de autoridad simbólica, propicie-habilite-legitime, la palabra de otra mujer. Se basa en el reconocimiento de la disparidad existente entre las mujeres y, por otro lado, en la necesidad de una/s figura/s femenina/s que autoricen y permitan trascender las subjetividades y las diferencias de las mujeres individuales (que para Muraro sería la función de la madre simbólica) (Femenías, M.L. y Herrera, M.M, 2008). De ahí que, partiendo de las diferencias de clase, etnia, nacionalidad, orientación sexual, generación, religión, etc., que existen al interior del grupo de las mujeres integrantes del Proyecto y de las destinatarias, se intentó poner el énfasis en instituir prácticas que contribuyan a conformar redes de habilitación colectiva para contribuir a la equidad de género. En función de la socialización diferencial por género, las mujeres (y más aún las mujeres de sectores populares y de etnias y nacionalidades extranjeras de países limítrofes) tienden a ubicarse/pensarse desde una condición subordinada de poder. Con esta práctica del affidamento, se intenta pasar de un poder asociado al dominio a un poder ligado al poder hacer. Un poder centrado en dominar a otro a un poder de hacer con otros como potencia creativa en lo colectivo y en lo individual (Bonino Mendez, 1991). En este sentido, lo entendemos como un movimiento para propiciar la construcción de autonomía en el pensamiento y en el hacer de todas las mujeres involucradas. La práctica del affidamento posibilitó un lazo vincular entre extensionistas y promotoras, y al interior de ambos grupos. Se intentó caracterizar la situación de opresión común a todas las mujeres e identificar las distintas presentaciones de la violencia de género.

De esta manera, se habilitó una vía para autorizar a las futuras promotoras a apelar a sus experiencias y saberes como válidos como insumos para reflexionar/conceptualizar sobre la temática. Asimismo, en referencia a las extensionistas, aunque se asignaron responsabilidades diferenciales según los diversos lugares de inscripción en el proyecto (directora, co-directora, coordinadoras, extensionistas, colaboradoras), esta práctica implicó una circulación del poder-saber (Foucault, 1975) más participativa, consensuada, relajada y rotativa en la planificación y coordinación de las actividades de los talleres.

El lazo del *affidamento* puesto en juego, entretejió los vínculos y brindó las bases para que redundara en un aprendizaje cargado de emocionalidad. Consideramos que el carácter lúdico y el compromiso corporal implicados en muchas de las actividades de educación no formal favoreció la creación de confianza y viceversa, el *affidamento* logrado propició que el conocimiento nuevo pudiera aprehenderse no sólo en articulación con las experiencias de vida y los saberes previos, sino también incluyendo el cuerpo y la afectividad. En relación con esto, Bell Hooks, representante del feminismo negro, se refiere en uno de sus textos (Bell Hooks en Lopes Louro, Guacira, 1999) a la habitualidad con que las docentes (mujeres especialmente) tendemos a presentarnos en nuestras clases como “espíritus descorporeizados”, sin afectos ni pasiones. Pensamos que desde nuestras prácticas como docentes, esta particularidad de la pasión en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vio reflejada en esta experiencia de extensión universitaria, significó una novedad y nos permitió observar que dejar de presentarnos como “espíritus descorporeizados”, involucrarnos en la experiencia corporal y afectiva, permitió una conexión que potenció el aprendizaje. Más aún, teniendo en cuenta que la violencia impacta también a nivel corporal (abarcando a todos los tipos de violencia) suponemos que, quizás, puede haber conmovido en parte, o al menos “sacudido”, aspectos más profundos donde esta se ancla.

EL DISEÑO DE LOS TALLERES Y SU PUESTA EN PRÁCTICA

Durante el primer cuatrimestre de 2015, realizamos el diseño y la planificación general de los talleres a implementar en el segundo cuatrimestre. Este tiempo permitió la transformación de un grupo de participantes en un colectivo de trabajo con cohesión interna, lenguaje común, modalidades de orientación educativa anclada en la perspectiva de género y educación popular.

Entonces en el segundo cuatrimestre se realizaron dos tipos de talleres: de *Concienciación para la prevención y la intervención* y de *Co-construcción colectiva de herramientas y estrategias de acompañamiento multidimensional*. En el primer grupo de talleres se buscó formar a las promotoras para que modelen capacidades de intervención anticipatorias tendientes a resquebrajar el círculo de internalización de las prácticas sexistas y de un modelo de dominación patriarcal a partir de generar instancias de concienciación. La noción de concienciación surge en las décadas del 60 y 70 de la mano de los movimientos de mujeres que instaban a politizar los hábitos cotidianos y se define como una reflexión coordinada de pequeños grupos de mujeres a partir de sus experiencias cotidianas con la idea de reflexionar críticamente sobre un *pattern* común (el sexismo) que las atraviesa (Soza Rossi, 2006:168). Lo anterior permitió avanzar en uno de los objetivos del proyecto que era incrementar la sensibilización y disminuir el umbral de tolerancia hacia la violencia naturalizada (Femenías, 2008:46-49).

El segundo grupo de talleres estuvo orientado a la adquisición de capacidades de acompañamiento en el proceso de reposicionamiento subjetivo de mujeres en situación de violencia (en las distintas dimensiones: lo afectivo, lo emocional, lo jurídico y lo material-laboral).

En estos encuentros de enseñanza no formal se propició la sistematización tanto de saberes previos que portaban las mujeres participantes que fueron el punto de partida para construir las estrategias y mediaciones colectivas de acompañamiento y habilitación de redes de contención **cooperativas-comunitarias** a mujeres en situaciones de violencia.

Los talleres tuvieron una duración de tres horas reloj, una frecuencia semanal a lo largo de tres meses. Allí se combinaron momentos de exposición a cargo de las docentes y estudiantes universitarias, proyección de material audiovisual, dinámicas y momentos de trabajo grupal, discusión a partir de consignas, dramatizaciones, producción de material, puestas en común, etc.

UNA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN -ACCIÓN

Las experiencias previas y del tiempo de trabajo compartido con las mujeres de la organización social, nos orientaron a inscribir el proyecto de extensión universitaria en una perspectiva que entiende a la extensión como comunicación-acción a fin de lograr la transformación de las condiciones de vida comunitarias (Fals Borda 1979, Freire, 2001). Esta perspectiva fue conjugada con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP)

(Fals Borda, 1979, 2008), en tanto propicia una construcción de saberes que privilegia el diálogo con los sectores sociales más vulnerables. En este sentido, asumimos una concepción *dialogica-comunicativa* del conocimiento que, en tanto acción de los sujetos, implica en el mismo proceso de conocimiento una acción transformadora de la realidad (Freire, 2001: 28). Aprender supone además un proceso de concientización, es decir, de apropiación crítica de nuestro lugar en el mundo para transformarlo. (Freire, 2001: 40). En palabras del autor: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (Freire, 2001: 77).

En este sentido, partiendo de la afirmación de Donna Haraway que el conocimiento es siempre situado retomamos la epistemología del punto de vista que revaloriza la experiencia de las mujeres (Dorothy Smith, 2012). Se trata de una epistemología basada en el punto de vista de las mujeres desde las experiencias cotidianas y corporalizadas, invisibilizadas en los discursos de saber-poder académico hegemónico.

A diferencia de otras metodologías, esta propuesta parte de la vivencia y retorna a ella. Pretende lograr que las personas que viven esas experiencias adquieran un mayor conocimiento sobre las relaciones sociales en las que están implicadas. (Dorothy Smith, 2012:111). Apunta a la deconstrucción de la relación jerárquica entre formas de conocimiento científico y de conocimiento cotidiano, atendiendo a la necesidad de producir conocimiento útil para la vida de las mujeres. (Dorothy Smith, 2012:113)

Para la formación de las promotoras elegimos la *técnica-taller* como estrategia para la creación de significados y/o negociación de conceptos, que al poner en juego diversos universos culturales, habilita para la co-construcción de sentidos y la resignificación de los contenidos (Lucarelli, 2000). La modalidad de taller promueve la construcción de un espacio de encuentro, diálogo y reflexión conjunta, y responde a la intención de generar un intercambio de saberes y experiencias entre las destinatarias directas, la organización co-partícipe y el equipo extensionista, teniendo en cuenta nuestra responsabilidad de ser personas portadoras de un saber universitario a compartir con la comunidad.

REFLEXIONES FINALES

En una mirada retrospectiva podemos señalar que la investigación-acción representó la metodología elegida y posibilitó como perspectiva el constante aprendizaje que favorece la puesta en práctica de la planificación educativa no formal.

La capacitación para las promotoras representó un contacto con una educación universitaria en tanto habitualmente el acceso es limitado para las mujeres de sectores sociales populares.

La mayoría de las promotoras llegaron a los talleres de capacitación con recursos propios de integración al colectivo del movimiento social donde se favorecía la confianza, el uso de la palabra, la toma decisiones, etc.

No obstante, también traían consigo experiencias personales, familiares y, comunitarias donde la discriminación de género, los estereotipos de sexo-género y los distintos tipos de violencia, las colocaba en una posición de tensión entre una percepción autohabilitante y un entramado disciplinador. Una manifestación de esta dualidad fue sintetizada en una metáfora que una participante de las capacitaciones utilizó para describir a muchas de las mujeres que estaban allí reunidas. De esta manera expresó: “muchas mujeres del movimiento se asemejan a lo que llamo *la mujer tortuga*, porque sacan la cabecita y la vuelven a esconder...y esta bueno que la mantengan afuera más tiempo” (fragmento extraído del material audiovisual producido por el equipo audiovisual del proyecto de extensión)

Consideramos que esta promotora pone en evidencia el sentir de muchas otras participantes que valoraron a los talleres de capacitación como espacio de encuentro donde se apropiaban de saberes que les permitía salirse del ensimismamiento, de la coraza de la vergüenza, del miedo, es decir, abrirse a compartir con otras, reflexionar sobre sus propias experiencias, incorporar herramientas para acompañar a mujeres en situación de violencia.

BIBLIOGRAFÍA

Andújar, Andrea. (2005) “Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001)”. Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.

Bonino Méndez, Luis (1991). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. Madrid, Paidós.

Fals Borda, Orlando (1979). "Cómo investigar la realidad para transformarla" en El problema de cómo investigar la realidad para transformarla, Bogotá: Tercer Mundo. Texto extraído de la "Introducción" formato para circulación por Web.

Fals Borda, Orlando (2008). "La investigación acción en convergencias disciplinarias". Disponible en: <http://historiactualdos.blogspot.com.ar/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>

Femenías, María Luisa (2008) "Violencia contra las mujeres: urdimbres que marcan la trama" en Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres. Elida Aponte Sánchez y María Luisa Femenías (Compiladoras), La Plata, Editorial EDULP.

Femenías, María Luisa y Herrera, María Marta. "Los Derroteros de la Diferencia" en Revista Maracanan. Dossiê Diferenças e Desigualdades, Año IV- 1 Agosto/Dezembro 2008, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em História. UERJ.

Freire, Paulo (1985). Pedagogía del Oprimido. Bs. As.: Siglo XXI.

Freire, P. (2004) Educación y concienciación. En: La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2001). Extensión o Comunicación. México: Siglo XXI Editores, 1971.

Foucault, Michel [1975] (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Hooks, Bell (1999) "Eros, erotismo e o processo pedagógico" en Lopes Louro, Guacira (Comp.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Auténtica.

Lucarelli, E. (2000). "Estrategias didácticas de enseñanza y evaluación". Programa de Formación Docente Continua. Programa de Publicaciones. Serie Conferencias y Clases Plenarias. Secretaría General Académica. Rectorado, Universidad Nacional del Nordeste.

Muraro, Luisa (1994) El orden simbólico de la madre, Madrid, Horas y Horas.

Smith, Dorothy. (2012). El punto de vista (Standpoint) de las mujeres: conocimiento encarnado versus relaciones de dominación". Revista del CEHIM. Año 8, N°8.

Soza Rossi, Paula (2006) "La herida está allí antes que el cuchillo esté allí". Revisando la mirada sociológica sobre la violencia de género". En María Luisa, Femenías (Comp.) Feminismos de París a La Plata. Buenos Aires, Editorial Catálogos.

Material audiovisual del Cine documental comunitario y feminista: Puercoespín Realizado por el Equipo audiovisual del Proyecto de Extensión Universitaria "Redescubriendo los lazos del affidamento" conformado por Malena Batista, Laura Lugano y Carolina Soler.

EJE 5

“Problemas y alternativas en los procesos de evaluación de los aprendizajes y la acreditación de saberes”.

REFLEXIONES, INNOVACIONES Y EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA

L@s estudiantes y un primer ejercicio de investigación

- ❖ **MARIANA ALONSO BRÁ** | mariana.alonsobra@yahoo.com.ar
- ❖ **MARISA ALVAREZ** |
- ❖ **NATALIA COPPOLA** |
- ❖ **NATALIA GARDYN** |
- ❖ **ALBERTO IARDELEVSKY** |
- ❖ **MIRTA JUDENGLÖBEN** |
- ❖ **NOEMÍ KORÍN** |
- ❖ **JOANA LÓPEZ** |
- ❖ **PEDRO NÚÑEZ** |
- ❖ **VICTORIA ORCE** |
- ❖ **GABRIEL REBELLO** |

Facultad de Filosofía y Letras | Universidad de Buenos Aires

NUESTRO RELATO

La experiencia que vamos a presentar se desarrolla en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se trata de una propuesta, de aprendizaje y de evaluación, dirigida a los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, desarrollada desde la cátedra de Administración de la Educación. Una experiencia que no puede considerarse destacada en relación con su carácter novedoso (emprender actividades similares, a la que vamos a presentar, se ha vuelto bastante habitual entre muchos colegas, hace tiempo ya). Ni por su implementación reciente (si bien con algunos cambios periódicos, se trata de una iniciativa que la cátedra lleva adelante hace más de diez años).

Su valor principal, en cambio, radica en las posibilidades que presenta para analizar nuestro trabajo docente respecto de l@s estudiantes: *cómo se va produciendo su acercamiento y apropiación del campo educativo, particularmente desde las preocupaciones propias de la política y administración*. Posibilidades que hemos comenzado a aprovechar recientemente y de las que este trabajo constituye una de sus primeras expresiones.

EL TRABAJO DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La propuesta a la que aludimos es un ejercicio de investigación que se desarrolla preferentemente de forma grupal, en el marco de las comisiones de trabajos prácticos, en el transcurso del cuatrimestre. Esta constituye una de las tres instancias de evaluación parcial que se realiza a l@s estudiantes, para promover la materia.

Esta instancia consiste en la realización de un trabajo (individual o grupal, a elección) que se construye a partir de que los estudiantes formulen un problema o pregunta central a analizar. La construcción de esa cuestión significativa resulta el primer tramo fundamental de la propuesta ya que supone poner en diálogo los intereses, la experiencia o las imágenes de los estudiantes de los diferentes espacios e instancias del sistema educativo, con la propuesta general de la materia. Es decir, el trabajo conlleva definir una temática y a su vez construirla como “problema” a través de las cuestiones presentadas en las clases teóricas, la bibliografía y, muy especialmente, los conceptos (y las perspectivas que suponen) trabajados en cada clase práctica.

La elección del tema también es decisión exclusiva de los estudiantes, aunque desde la cátedra preparamos materiales y dossiers especiales sobre algunas líneas de política educativa, de forma de orientar esas definiciones y colaborar en el alcance conceptual y analítico de los trabajos. Este material consiste fundamentalmente en artículos periodísticos, trabajos académicos, resoluciones y normativas que se encuentran a modo de fuentes primarias o secundarias en el campus virtual a disposición de quien quiera recurrir a ellos.

El desarrollo de este ejercicio de investigación, es progresivo. Conlleva el seguimiento de los estudiantes por parte del docente, tanto en términos de esa formulación de la pregunta (la construcción del problema) como de las estrategias metodológicas para su relevamiento y análisis, siempre considerando que se trata de una de las primeras experiencias de indagación. Este proceso se organiza en dos entregas formales. Una primera que considera los siguientes ítems:

“ i) Una descripción clara y fundada del tema a trabajar, y el planteo de un problema o interrogante que guiará el trabajo. Referencias o descripción general de la institución o ámbito organizacional donde se desarrollará el trabajo.

ii) El plan de indagación: fuentes o documentos a utilizar, estrategias elegidas para el desarrollo del trabajo (entrevistas, observaciones, etc.) y;

iii) Punteo de la bibliografía a utilizar (ejes temáticos, autores, etc)”

(Guía para el desarrollo del Trabajo grupal, documento de trabajo Cátedra de Administración de la Educación- FFyL-UBA)

Mientras que la entrega final, incluye los siguientes apartados:

“i) Introducción: el planteo del problema, su fundamentación y la descripción de la institución o ámbito de gestión en el que se desarrolló el trabajo; ii) Marco teórico/conceptual a partir de los temas y autores trabajados en la cursada, organizados en función del recorte temático iii) Análisis de la información recolectada, tomando en cuenta el marco conceptual, el interrogante o problema planteado y los datos obtenidos y, iv) Conclusiones”

(Guía para el desarrollo del Trabajo grupal, documento de trabajo Cátedra de Administración de la Educación- FFyL-UBA)

Para much@s estudiantes su realización implica un primer contacto con instituciones educativas, con presupuestos, resoluciones, organigramas, documentos oficiales o instancias ministeriales hasta entonces desconocidas, así como la posibilidad de obtener por sí mismos información de diferentes formas: a través de entrevistas semi-estructuradas, del análisis de las distintas fuentes secundarias o de la realización de observaciones.

En este sentido, representa una oportunidad para ampliar y re-crear esa imagen previa de lo educativo que tienen, considerando las perspectivas y cuestiones que se plantea la cátedra como aspectos significativos para el análisis y la intervención. Contenidos propios de la política y administración, trabajados en las clases que, en este ejercicio de investigación, pueden re-situarse y apropiarse a partir del análisis de un caso, acercándose así escenarios particulares similares a los que se les podrían presentar posteriormente en la práctica profesional.

SU APOORTE A LA FORMACIÓN

Como señalamos inicialmente, consideramos que esta actividad constituye para l@s estudiantes una forma (entre muchas otras posibles) de ir apropiándose de lo educativo, es decir, de ir conociéndolo en sus diferentes espacios, relaciones y tendencias pero, muy especialmente, de ir construyéndolo como objeto de análisis y de intervención, desde perspectivas, cuestiones y posiciones que se van haciendo propias, a partir del aporte de la materia (entre muchos otros de la experiencia universitaria).

En relación con esta construcción cabe considerar que a lo largo de esta década hemos observado el cambio de perfil de l@s estudiantes. Est@s ya no son mayoritariamente docentes. Mientras que históricamente cursaban la carrera maestr@s de diferentes niveles y modalidades educativas, actualmente llegan estudiantes que mantienen como representación predominante de lo educativo aquella propia de su biografía escolar. En ese sentido, el trabajo les permite un acercamiento (si bien delimitado) a diversos aspectos específicos de lo educativo, en función de categorías teóricas y marcos interpretativos. Un acercamiento orientado por dos grandes propósitos: por una parte, ampliar esa representación (de la biografía escolar) de los fenómenos escolares, considerándolos desde un marco más comprensivo (a partir de perspectivas organizacionales, sociológicas, históricas, políticas, etc.). Y, por otra, evitar la tendencia de reducir lo educativo a lo que acontece en el aula o en la escuela, ofreciendo esos marcos interpretativos más amplios, propios del campo de la política y administración.

Por otra parte, no en pocas oportunidades este acercamiento, con los propósitos señalados, permite que la materia pueda ofrecer una aproximación a temáticas, experiencias, casos o debates relativamente nuevos, que se presentan fundamentalmente desde la agenda periodística pero que aún no han sido objeto de análisis e investigación académica en sentido estricto y que, por lo tanto, su inclusión curricular convencional se torna más dificultosa (por caso, las escuelas chárter, la política de evaluación docente de la Ciudad de Buenos Aires, los bachilleratos populares, la gestión social, políticas nacionales controvertidas como el Plan FINES, la actividad de los centros de estudiantes secundarios en determinadas coyunturas, entre otros).

Finalmente cabría destacar el valor que tiene para los estudiantes en tanto creación propia, especialmente en los casos en que la actividad supone una dedicación importante y sostenida en todo el proceso, con una participación grupal cierta. En estos casos, el trabajo constituye una de las primeras experiencias de producción de “palabra propia” respecto de

lo educativo y, lo que no es menor, una palabra nueva, que ya no remite directamente a esa biografía escolar y donde es posible encontrar rastros de los aportes y las reglas de juego del campo académico y del profesional.

Al tratarse de un trabajo efectivamente construido por los estudiantes, que adquiere muchas veces un alcance interesante (considerando que se trata de un primer acercamiento a la investigación) puede resultar un hito importante en sus carreras, en relación con futuros intereses, perspectivas y temáticas.

SUS FUNDAMENTOS DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICOS

Como mencionamos en la sección anterior, el trabajo tiene un carácter de “creación propia” de los estudiantes (en muchos casos, grupal). Esto, sostenemos, conlleva una fuerte intensidad del aprendizaje que genera y, en este sentido, constituye uno de sus fundamentos pedagógicos centrales.

A su vez, en las orientaciones que lo encuadran, pueden identificarse otros fundamentos:

- Esta creación propia sobre lo educativo debe generarse desde las condiciones de producción del campo académico, es decir, contener las reglas o, por lo menos, mantener el espíritu de la investigación en ciencias sociales, atendiendo en lo posible a la metodología de investigación propia de este campo. Por lo tanto se trata de una experiencia de construcción de lo educativo desde este campo académico, como aporte específico de la enseñanza universitaria.

- La temática pero, muy especialmente, el problema debe ser consonante con el tipo de preocupaciones propias de la política y administración educativa. Es decir, esta creación debe constituirse en una “traducción” desde la propuesta más teórica y conceptual de la materia hacia la interpretación de una situación, un espacio, un conjunto de actores y de relaciones específicas. En otros términos, debe poner en evidencia el valor de la producción conceptual en un ámbito de actividad para constituirlo en ese objeto de análisis e intervención. Este proceso de transformación de la simple actividad educativa en un “objeto” de análisis, delimitado como “problema”, para una intervención fundada de manera amplia, es una clara contribución del campo disciplinario a la formación de l@s estudiantes.

- A su vez, este objeto o problema debe construirse en términos de relaciones, de relaciones sociales, muy especialmente de orden político-administrativo, consideradas como constitutivas de lo educativo (y alejándose de perspectivas técnicas, “neutrales” o economicistas de la administración de la educación, más propias del sentido común). Esto en tanto aporte específico de las perspectivas de la cátedra en relación con el campo de la política y administración educativa.

Estas tomas de posición en el campo constituyen nuestro aporte, como docentes universitarios, a esa comprensión y construcción de lo educativo que van realizando l@s estudiantes.

QUÉ NOS DICEN L@S ESTUDIANTES: TEMÁTICAS Y CONCEPTOS ELEGIDOS

En este apartado presentemos un análisis preliminar de algunas cuestiones observadas en los Trabajos. No se trata de un análisis cuantitativo ya que solo nos ofrecería algunas referencias generales (cantidad por años, cantidad por tema, cantidad según evaluación numérica, cantidad según tipo de instrumentos de relevamiento empleados, etc.).

Inicialmente, en cambio, optamos por explorar dos aspectos relevantes, tanto para nosotros como equipo docente, como respecto de conocer mejor a los estudiantes, en sus preferencias y orientaciones: qué aspectos del campo de la administración de la educación más les interesan (por lo menos, en relación con el requerimiento de la materia de realización del trabajo) y, complementariamente, cuáles son los conceptos más utilizados para presentar o “problematizar” esa elección.

En cuanto al primer punto, consideramos que conocer qué temáticas fueron más elegidas por l@s estudiantes para abordar en su trabajo permite dar cuenta de las cuestiones que, en cierta medida, les resultan más próximas o los interpelan y, de este modo, realizar una suerte de mapeo de sus intereses, en futuras indagaciones.

Esta información puede colaborar en un bosquejo del perfil de l@s futur@s egresados como, a la par, podría colaborar en identificar los temas con más presencia en la agenda pública o académica, así como cuáles tienen menor atención o directamente “desaparecen”.

Por su parte, en relación al segundo punto, conocer qué conceptos y qué unidades suelen ser los preferidos, representa una oportunidad para profundizar en el estudio de esas unidades así como preguntarnos qué ocurre con los temas menos elegidos: si se trata de

dificultades para manejar los conceptos y si esta dificultad esta sucedida o precedida de poco interés en ciertas perspectivas, lo que obligaría a la revisión de las mismas, en cuanto a su relevancia o a la búsqueda de mejores modalidades de enseñanza o comunicación para que efectivamente resulten significativas para l@s estudiantes.

Una primera sistematización de algunos permite observar que la mayoría de los estudiantes opta por el análisis de algún programa específico, por lo general desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación. El último año contamos con trabajos que analizaron el Plan de Lectura, la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, el Conectar Igualdad y, fundamentalmente, el Plan Fines (casi la mitad de los grupos que optaron por analizar algún programa estudiaron éste).

A continuación, encontramos que las experiencias de educación popular como los bachilleratos populares –principalmente, aunque en algún caso también los jardines comunitarios- concentran en segundo lugar la atención de los cursantes.

Por último, en un número bastante menor en comparación con las dos primeras temáticas, contamos con trabajos que abordan el estudio de las fuentes de financiamiento de las jurisdicciones o de alguna institución de formación docente, como el INFOD.

En relación a los conceptos más utilizados hallamos que, en los trabajos, suelen repetirse contenidos que recurren a textos sobre políticas compensatorias, cuestiones curriculares, financiamiento y temáticas sobre la autonomía y el tiempo y espacio, todos ejes presentes en la bibliografía.

La mayoría de los estudiantes realiza un ejercicio interesante en relación con los contenidos abordados por la cátedra, llegando a la construcción de un “problema”. Y es que procuran, con mayor o menor fortuna, vincular los temas considerados con las transformaciones del aparato burocrático-educativo, en los términos conceptuales que ofrece la materia, abordando los procesos de descentralización, reforma y post -reforma y observando continuidades y rupturas entre los periodos.

Finalmente, cabe destacar el mayor interés de los estudiantes por abordar reflexiones sobre la gestión de aquellas políticas más alejadas de los estándares históricos burocráticos y, en cambio, más en contacto con los territorios - como las propuestas de educación popular-.

También, en línea diferente, pero con puntos en contacto con lo anterior, es posible identificar cierta atracción por el despliegue de las políticas educativas en contextos y espacios por fuera de aquellos considerados tradicionales o clásicos del sistema educativo.

Si bien no contamos aún con elementos suficientes para dar una respuesta cabal sobre estos intereses no queríamos dejar de resaltar que estas temáticas parecerían interpelar más a los estudiantes de la carrera que aquellos espacios educativos de la escuela común que suelen ser considerados los “típicos”. Aunque quizás sea plausible señalar que, detrás de esta elección, radique el supuesto de que en esas instancias se encuentra lo alternativo, lo realmente innovador, tales como formas de organización entre docentes y entre docentes y estudiantes más horizontales que rompen con formas tradicionales de transmisión vertical del saber. Incluso, también en algunos casos se trataría de la proximidad a estos espacios desde la propia participación en su construcción y desarrollo, tal como es el caso de los bachilleratos populares.

Por último, y a modo de cierre, creemos que vale la pena considerar como estas instancias que se diseñan y se presentan en la experiencia docente como espacios de evaluación de la de los aprendizajes de l@s estudiantes y, complementariamente, de la propia actividad docente, en realidad pueden constituirse en referencias privilegiadas de l@s estudiantes: contarnos acerca de sus intereses, sus dificultades, sus inquietudes.

En definitiva, avanzar en el análisis de estos Trabajos involucra para nosotr@s, como equipo docente, un interés por escuchar qué nos quieren decir ellos (con “palabra propia”) respecto de lo educativo, respecto de *eso* que les presentamos como campo de la política y la administración educativa, respecto de esas diversas construcciones posibles de lo educativo como objeto de análisis y de prácticas político-pedagógicas.

Resultados en una evaluación de matemática según el estilo pragmático del modelo CHAEA

- ❖ **HORACIO CARABALLO** | caraballohoracio@gmail.com
- ❖ **CECILIA GONZÁLEZ** | ceciliazgonzalez@gmail.com
- ❖ **FABIANA PAULETICH** | fpauletich@gmail.com
- ❖ **EMILIO LACAMBRA** | emilio.lacambra@gmail.com
- ❖ **ANDRÉS MANCENIDO** | andres.mancenido@gmail.com

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En este trabajo se determinan los estilos de aprendizaje, según el modelo CHAEA (Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje), y se comparan con los resultados de la evaluación del curso de nivelación de Fisicomatemática para alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, cohorte 2015. Se encuentra el estilo de aprendizaje para cada individuo procesando la encuesta estándar del modelo y se cruza esta información con los resultados del examen final. En particular, en estas notas, se investiga un mejor rendimiento de los alumnos menos pragmáticos respecto de los más pragmáticos en la resolución de los ejercicios del examen. Los propósitos generales de este trabajo se relacionan con el diagnóstico referido a las estrategias de aprendizaje de los ingresantes y también a la perspectiva que genera la información recabada respecto a la reflexión y evaluación sobre las prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación. Estilos de aprendizaje. Modelo CHAEA.*

MARCO TEÓRICO

Si queremos reflexionar acerca de cómo aprenden los alumnos sabemos que además de las estrategias de enseñanza aparecen formas de apropiarse del conocimiento propias de cada persona. Según se expresa en Caraballo et al. (2014). "Los estudiantes aprenden de distintas maneras: viendo y escuchando, reflexionando y actuando, razonando lógica e intuitivamente, memorizando y visualizando, construyendo analogías, modelos matemáticos, etc. Este conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje, pueden estudiarse según distintos modelos que clasifican y definen distintos estilos de aprender."

Llamaremos estilo de aprendizaje al método propio o conjunto de estrategias que utiliza un alumno para aprender. Si bien las estrategias de aprendizaje varían según aquello que se desea aprender, cada alumno desarrolla tendencias globales y recorre sus propios caminos. Las estrategias de aprendizaje son un proceso de toma de decisiones, que son conscientes e intencionales y según cita Monereo (1999) "el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, las estrategias siempre se utilizan de forma consciente... La efectividad del aprendizaje de estrategias no debe confundirse con la adquisición y puesta en práctica de técnicas de aprendizaje. Las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden y pueden ser utilizadas en forma mecánica (subrayado, esquemas, preguntas...)".

Por otro lado es interesante la distinción que hace Sadler-Smith (1997) entre estilos, preferencias y estrategias de aprendizaje:

- Estilo de aprendizaje: Manera habitual de adquirir conocimiento, habilidades o actitudes a través del estudio o la experiencia. El estilo es relativamente estable y es la forma típica con la que el individuo que aprende se acerca al aprendizaje.
- Preferencia de aprendizaje: Es el modo preferido de aprender que puede variar en el mismo estudiante en función de la tarea y el contexto.
- Estrategias de aprendizaje: Representan el plan de acción adoptado para la adquisición del conocimiento, habilidades o actitudes a través del estudio o la experiencia. Es la forma en la que se decide realizar una tarea de aprendizaje, por ejemplo: demostración, discusión y práctica.

En este artículo se realiza un estudio de estas cuestiones desde la perspectiva que proponen Alonso, Gallego y Honey sobre los estilos de aprendizaje.

Peter Honey y Alan Mumford (1986), a partir de la teoría de aprendizaje de Kolb desarrollaron cuatro Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Alonso (1999) basándose en los resultados obtenidos en su investigación elaboró una lista con características que determinan el campo de destrezas de cada Estilo:

- Activo: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo
- Reflexivo: Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico, Exhaustivo
- Teórico: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado
- Pragmático: Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista

Estilo activo: individuos que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. En base a algunas declaraciones, se pueden definir como personas que actúan sin mirar las consecuencias, motivándose al enfrentar nuevos retos, expresándose abiertamente y afrontando la vida de manera espontánea. Son buenos para aportar ideas nuevas pero les molesta tener que planificar y se aburren con el trabajo metódico y minucioso.

Estilo Reflexivo: personas a las que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchándolos y no interviniendo hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. Según algunas declaraciones asociadas, tratan de interpretar la información estudiando sus ventajas e inconvenientes, son cautelosos al tomar decisiones. Prefieren trabajar a conciencia en cuestiones concretas.

Estilo Teórico: Son aquellas personas que adoptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo. Considerando algunas declaraciones, se identifican con las personas que resuelven los problemas metódicamente, que les gustan las cosas estructuradas siendo coherentes con sus criterios y valores. Les cuesta ser creativos tendiendo a ser perfeccionistas y detectando las inconsistencias. Buscan llegar a conclusiones claras tratando de descubrir las teorías o principios de los acontecimientos.

Estilo Pragmático: El punto fuerte de los pragmáticos es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad en aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía se basa en que si funciona es bueno. Las declaraciones que corresponden al estilo pragmático, permiten identificarlo con las personas que dicen lo que piensan sin rodeos, considerando importante sólo lo que funciona. Les gusta experimentar y se impacientan con ideas irrelevantes, rechazando las ideas que no son prácticas. Creen que el fin justifica los medios y se esmeran por ser efectivos en sus trabajos.

MÉTODO

El método para determinar los estilos de aprendizaje de cada alumno consiste en analizar una encuesta (ver ANEXO al final) de 44 preguntas que se contestan por sí o por no, se establece un puntaje relativo sumando uno por cada respuesta contestada afirmativamente para cada estilo, de este modo un alumno puede ser más o menos pragmático, más o menos teórico, etc.

OBJETIVOS

En este marco de referencia se proponen los siguientes objetivos generales:

- Determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos ingresantes a las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal.

- Estudiar la relación entre los alumnos con estilos más y menos pragmáticos y su rendimiento académico.

MUESTRA

Se utilizó como muestra de estudio a una parte de la población de alumnos ingresantes de la cohorte 2015, que cursó la nivelación de Fisicomatemática, a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP durante febrero y marzo. El curso tuvo como objetivo primordial actualizar y afianzar conocimientos, supuestamente, ya adquiridos durante el periodo de educación media. Estos conocimientos se consideran necesarios como punto de partida para las materias Física y Matemática de primer año. En particular se espera que los alumnos: operen sin dificultad en los distintos conjuntos numéricos; puedan operar con polinomios y factorizar expresiones algebraicas; resuelvan ecuaciones y sistemas de ecuaciones y que puedan utilizar este formalismo para plantear y resolver problemas; manejen las funciones trigonométricas y que a través de la resolución de triángulos rectángulos puedan abordar problemas geométricos concretos; utilicen correctamente la notación científica; realicen cambios de unidades; operen con vectores en la recta y en el plano de manera gráfica y analítica.

El curso de nivelación se extendió durante el mes de febrero. Tuvo un total de cincuenta horas de clase repartidas en cuatro semanas. Cinco clases semanales de dos horas y media cada una. El total de alumnos se dividió en ocho comisiones, cuatro a la mañana y cuatro a la tarde. El único requisito para aprobar la nivelación fue rendir satisfactoriamente un examen escrito de veinte ejercicios. Cada ejercicio correctamente resuelto recibió un punto, siendo necesarios doce puntos sobre un total de veinte para aprobar.

RESULTADOS GENERALES

A continuación se presentan los resultados generales sobre una muestra voluntaria de 83 alumnos de la cohorte 2015 del curso de nivelación de Fisicomatemática. La metodología usada fue la recolección de los datos de la encuesta CHAEA propuesta a partir de un formulario electrónico y el posterior análisis usando una planilla de cálculo.

En el gráfico siguiente se muestran las respuestas afirmativas para cada estilo de aprendizaje.

En la tabla que aparece a continuación se muestran los porcentajes de alumnos aprobados y desaprobados que están en el treinta por ciento de mayor puntaje de respuestas afirmativas por cada estilo. Esto quiere decir, por ejemplo, para el estilo Activo el 30% con puntajes más altos de respuestas afirmativas lo hizo con 14 o mas oportunidades (14 es el puntaje de corte). El 30% es el porcentaje definido para analizar esta muestra.

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Puntaje de corte	14	18	15	15
Aprobados	58 %	65 %	58 %	52 %
Desaprobados	42 %	35 %	42 %	48 %

La tabla siguiente es similar a la anterior pero para los porcentajes de alumnos aprobados y desaprobados que están en el treinta por ciento de menor puntaje de respuestas afirmativas por cada estilo.

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Puntaje de corte	10	14	12	12
Aprobados	53 %	41 %	55 %	62 %
Desaprobados	47 %	59 %	45 %	38 %

En este trabajo se hacen algunas consideraciones referidas a lo resaltado en gris en la tabla anterior, esto es un porcentaje de aprobación alto de los alumnos menos pragmáticos.

La tabla siguiente muestra que el porcentaje de aprobados en el grupo de los menos pragmáticos es mayor que el del total de alumnos y que en promedio tienen mayor nota.

	Porcentaje de Aprobados	Nota media
Todos	57,83	11,74

Menos pragmáticos	62,06	12,31
Más pragmáticos	50	11,19

Para los datos que siguen, con respecto a los 20 ejercicios que tiene la prueba se resalta en gris el mejor desempeño de los menos pragmáticos

Ejercicio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Todos	66	80	66	76	65	81	60	60	49	72	42	53	53	51	54	59	48	41	61	36
Menos	66	83	83	66	69	86	59	52	45	76	52	55	52	52	59	55	52	41	76	55

Para los datos que siguen, con respecto a los 20 ejercicios que tiene la prueba se resalta en gris el mejor desempeño de los más pragmáticos

Ejercicio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Todos	66	80	66	76	65	81	60	60	49	72	42	53	53	51	54	59	48	41	61	36
Mas	73	77	46	77	54	73	58	69	50	73	31	54	50	54	50	58	62	38	54	19

Comparando las últimas dos tablas se nota cierto aspecto complementario de los rendimientos, esto está relacionado con las características de cada ejercicio en particular. En estas notas no se agrega el detalle por cuestiones de pertinencia y espacio. En general se puede comentar, sin mayores precisiones, que los ejercicios algorítmicos son bien resueltos por los alumnos más pragmáticos, mientras que los ejercicios más abstractos y de mayor elaboración son los menos pragmáticos los que logran mayor desempeño.

CONCLUSIONES

Entre los análisis que se pueden hacer de los datos que obtuvimos para los alumnos aprobados y desaprobados con el 30% de mayor puntaje de respuestas afirmativas por cada

estilo, se observa que el grupo con menor rendimiento corresponde a los 30% más pragmáticos. Así también se observa que en el grupo de alumnos aprobados y desaprobados con el 30% de menor puntaje de respuestas afirmativas por cada estilo, el grupo con mayor rendimiento es el grupo de 30% menos pragmático.

Por lo cual interesa saber si el estilo pragmático es un factor que influye o no en la aprobación de los exámenes. En primer lugar la nota media del grupo menos pragmático es mayor que la nota media del grupo y la nota promedio de los más pragmáticos está por debajo del promedio de la nota de todos los alumnos. En segundo lugar haciendo un análisis de los ejercicios del examen, se observa que cada grupo presenta ciertas peculiaridades de aprobación por ejercicio que lo diferencia de la media del grupo en general.

Los menos pragmáticos presentaron mejor rendimiento, sobre la media, en ejercicios que requerían un manejo más abstracto y conceptos más complejos como el de logaritmo, vectores, expresiones algebraicas. Por su parte los más pragmáticos presentaron mejor rendimiento, sobre la media, en los ejercicios de cálculo.

Esta primer mirada sugiere líneas para seguir trabajando entre las que están: analizar más detalladamente la composición de los estilos para cada grupo, la elaboración de estrategias de enseñanza que permitan la superación de los bloqueos que impidan el desarrollo de cada estilo, relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza llevadas a cabo por los docentes.

En general puede decirse que este tipo de investigación, además de aumentar la cantidad y calidad de información que tenemos sobre nuestros alumnos, promueve una reflexión sobre las estrategias y prácticas pedagógicas que permite ampliar nuestros puntos de vista y mejorar nuestra tarea.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C. M.; Gallego, D. J; Honey, P. (1999). Los estilos de aprendizaje. Bilbao.

Mensajero.

Caraballo H.; González C.; Pauletich F.; Lacambra E.; Manceñido A. (2014) Relaciones entre los resultados académicos y los estilos de aprendizaje. Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias de la

UNLZ. Disponible en: http://revistafcaunlz.grama-web.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje_3_1.pdf

Escurra Mayaute, L. (2011) *Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch*. Recuperado el 1 de agosto de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147122650003>

García Cué, J.; Santizo Rincón J.; Alonso García, C. (2009). *Instrumentos de medición de Estilos de Aprendizaje*. Recuperado el 4 de agosto de 2015 de

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_1.pdf

Lago B.; Colvin L.; Cacheiro M. (2008) *Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas. Modelo EAAP*. Recuperado el 4 de agosto de 2015 de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_baldomero.pdf

Monereo C. (coord.); Castelló M.; Clariana M.; Palma M.; Pérez M.L. (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Sadler-Smith, E. (1997). *Learningstyle: Frameworks and instruments*. *Educational Psychology*, 17(1/2), 51-63.

ANEXO

ENCUESTA CHAEA

- Se selecciona afirmativamente cada sentencia si está más de acuerdo que en desacuerdo con la misma.

- Se selecciona negativamente cada sentencia si está más en desacuerdo que de acuerdo con la misma.

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.

2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.

3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.

21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.

41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.

60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Las sentencias que corresponden a cada estilo son:

ACTIVO: 3 5 7 9 13 20 26 27 35 37 41 43 46 48 51 61 67 74 75 77

REFLEXIVO: 10 16 18 19 28 31 32 34 36 39 42 44 49 55 58 63 65 69 70 79

TEORICO: 2 4 6 11 15 17 21 23 25 29 33 45 50 54 60 64 66 71 78 80

PRAGMATICO: 1 8 12 14 22 24 30 38 40 47 52 53 56 57 59 62 68 72 73 76

Relato de experiencia pedagógica: Seminario de corrección de textos para adscriptos al Taller de Comprensión y Producción de Textos II- FPyCS- UNLP

❖ **GRISELDA CASABONE** | gri_casabone@yahoo.com.ar

❖ **CLAUDIA FESTA** | azulblanca@hotmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

Desde 2010 llevamos a cabo, en el marco de las actividades extracurriculares del Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II¹⁸⁷, un seminario destinado a los estudiantes adscriptos a la materia con el objeto de problematizar la práctica de corrección de textos producidos por los alumnos.

A lo largo de estas cinco ediciones, reflexionamos en torno de la complejidad de esta práctica docente indudablemente significativa que *cierra*, de alguna manera, el circuito de la producción de textos (consigna, realización del trabajo práctico, entrega, corrección, devolución) y abre otras instancias en el proceso pedagógico. El momento de la corrección tendría que formar parte fundamental en la programación y reflexión académicas ya que es en este momento en el que el docente/lector formula sus aportes, clausura con su comentario, por decirlo de alguna manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje y esta lectura retorna como evaluación del estado de maduración de la producción escrita.

Nos interesaba reflexionar con los jóvenes para habilitar un espacio de comunicación, de puesta en común sobre sus percepciones o informaciones sobre el acto de corregir, porque parte de sus actividades en la cátedra implica la intervención en los trabajos prácticos para dejar constancia de su mirada, pero por otro lado, porque todavía están en la etapa de su propia formación y, en este sentido, siguen siendo “corregidos”.

¹⁸⁷ El taller de Comprensión y Producción de Textos II propone un abordaje sobre contextos, textos y autores/as de la literatura argentina con una matriz anclada en la comunicación. Cada clase propone una lectura y la escritura, por parte de los estudiantes, de un texto guiado por una consigna.

En términos comunicacionales, la corrección retroalimentaría la escritura de los estudiantes; sería “el mensaje” mediante el cual el estudiante “se” mira en su texto, puede extrañarse de su propia escritura y rever: 1) si ha cumplido o no con la consigna y en qué medida; 2) el grado de autonomía de su producción, su potencia; y 3) los efectos que ejerció sobre este primer lector calificado por la Universidad. Es, también, el momento que tenemos los docentes para chequear el impacto de nuestras intervenciones, los aspectos que deberemos profundizar, qué conceptos reforzar, etc.

Nos interesaba saber qué mira hoy la universidad en las producciones de sus estudiantes y cómo se construyó esta mirada. ¿Qué buscamos los docentes en ese papel garabateado con mejor o peor suerte, mayor o menor entusiasmo por los estudiantes, y cómo nos sentimos cuando vamos de-velando escrito tras escrito, en ese trabajo solitario y complejo, lo que cada joven quiso expresar? ¿Cuáles son los criterios que se ponen en juego al momento de mirar la palabra escrita que se nos confía tratando de responder las consignas que cada clase propone? ¿Este criterio es, debe ser unánime o debe quedar librado a la capacidad, competencia, posibilidad de mirar y aportar de cada docente? Y si fuera así, ¿en qué grado? Y lo más significativo, al menos para los fines de este trabajo: ¿qué hacen los estudiantes con nuestros aportes: los incorporan, los suman como aprendizaje, los experimentan como un fracaso, los ignoran?

El momento de la corrección, sobre todo en materias directamente vinculadas con la producción escrita, demanda mucho tiempo y esfuerzo intelectual pero no está sistematizada dentro de las prácticas docentes. Se trata de una tarea pedagógica ardua y solitaria que, “desafortunadamente, se asocia al cansancio, al aburrimiento y a la frustración” (Sánchez Peña, México: 36).

Cuando nos encontramos con la producción escrita de las y los participantes de nuestro Taller tomamos muchas decisiones, la mayoría solitarias, la mayoría todavía no estandarizadas, no siempre con base en principios explícitos e instrumentos adecuados, a través de las cuales evaluamos su desempeño comunicacional en términos casi totalmente subjetivos, en el sentido de que no contamos con parámetros pautados *a priori* y consensuados entre todos los actores (docentes, alumnos) sobre cómo “leer” la producción y formular aportes.

Por todo ello, consideramos de suma importancia reflexionar sobre algunos acuerdos que nos parecen necesarios para la tarea de “evaluar” las prácticas de escrituras de nuestros estudiantes. Partimos de una mirada comunicacional, porque nuestras prácticas se desarrollan en la FP y CS pero también, principalmente, porque una mirada desde la comunicación habilita pensar a los textos como territorios plagados de sentidos, como construcciones sociales, como prácticas que construyen significados más allá del vínculo docente- alumno. Es decir no se trata ya sólo de que el alumno entienda y cumpla adecuadamente con la consigna, no tenga errores de ortografía ni sintaxis, sino de que asuma su producción como texto – es decir, una producción social semánticamente independiente, con coherencia global y local (van Dijk, 1997)- y no como trabajo práctico.

La diferencia no es menor: cuando el alumno realiza un TP “sabe” que el lector va a ser su docente que conoce la consigna y el contexto porque es quien la requirió.

También, llegado a este punto, consideramos pertinente una reflexión sobre los géneros discursivos. Si coincidimos con que los textos que escriben los estudiantes son producciones semánticamente independientes los docentes debemos asumirnos como lectores que, aún con algunos saberes, podemos leer en virtud de dicha autonomía. Por el contrario, pensarlo solo como trabajo práctico constituye una práctica que, en términos de lo que el género discursivo implica, reproduce una lógica más que conocida donde alguien que no sabe escribe para alguien que sabe para lograr algún tipo de acreditación. Los estudiantes seleccionarán, entonces, de acuerdo al tipo de actividad que se les proponga el género relacionado de acuerdo a las representaciones que tiene sobre determinados géneros; la situación discursiva responderá naturalmente a las formas relativas a un “examen” a una “evaluación” o, por el contrario, se verá interpelado a escribir textos, a comunicar con todas las posibilidades que ofrece el lenguaje de acuerdo a cada situación.

Al respecto, sostienen Bain y Schneully (1997) que “la situación de producción del texto en la que se encuentra el alumno cuando escribe es esencialmente escolar. El niño o el adolescente, o sea, el estudiante, se expresa precisamente en tanto que alumno”; por lo tanto, es necesario cambiar las condiciones de producción de los textos en el ámbito académico; si la universidad reproduce las condiciones de la escuela, los estudiantes nos ofrecerán su mejor intento o se limitarán a aprobar la consigna para cumplimentar el porcentaje exigido para promover la materia, ambas alternativas válidas, pero muy difícilmente lograrán producir un texto en el sentido que señalamos anteriormente.

Entonces el TP se vuelve virtualidad, un *como sí*. A medio camino entre una “redacción”, un “escrito”, una “composición” con vistas a su entrenamiento profesional, y un texto – “unidad de uso de la lengua, es decir, un entramado lingüístico con significado y un propósito o finalidad comunicativa (Cortés y Bollini, 1994)- el TP de los estudiantes universitarios bien podría leerse a la luz de un nuevo género discursivo, en el sentido propuesto por Mijail Bajtin, quien define a los géneros como un tipo relativamente estable de enunciados que se producen a partir de una actividad determinada (Bajtin, 1985). Es decir, el trabajo práctico como una forma típica de enunciado, como un agrupamiento de hechos comunicativos que suceden en un contexto con ciertas normas y convenciones (un mínimo de objetivos pedagógicos a cumplir, una periodicidad, determinados requisitos formales y de contenido para ser “aprobados”, una devolución –corrección- escrita y/u oral, etc.).

EL TEXTO COMO HORIZONTE

El TP como texto propone al estudiante:

- a)** Reconocer la complejidad de la producción escrita, los variados niveles y dimensiones que se manifiestan, y ver “la falla” no como destino insalvable sino como posibilidad de incrementar sus competencias comunicacionales, que en el proceso de su formación académica serán muchas y variadas.
- b)** En este sentido, encontrarse en/con su propia escritura; tomar distancia de modelos sacralizados y reconciliarse con sus propios, personales, auténticos, reales medios expresivos y comunicacionales, en diálogo con el recorrido académico que ha elegido.
- c)** Asumir –porque esta es también parte de su “formación” universitaria- el carácter social de su producción, que será por definición pública; que podrá –y deberá- ser leída e interpretada por lectores varios que desconocen las condiciones originales de producción y que no podrán interactuar al momento de la recepción para aclarar las oscuridades (formales y de fondo) que no son conscientes, visibles, al momento de entregar “la consigna que pidió la Cátedra”.

El TP como texto exige al docente, porque es parte también de su aporte pedagógico:

- a)** Incluir entre los debates inherentes a la corrección de textos universitarios el modelo de escrito y escritor ideales internalizado; ¿de qué idea de “buena” escritura se parte al momento de señalar “errores”, formular aportes?

Porque la mirada sobre los textos de los estudiantes necesariamente será subjetiva pero no puede ser arbitraria. Y será arbitraria en tanto y en cuanto no podamos nombrar y comunicar desde qué pre-juicio requerimos a los estudiantes cuestiones de tan ambigua resolución como, por ejemplo: creatividad, imaginación, que “se juegue”, que utilice “un lenguaje más pulido”; que sea más “claro y preciso”; que esté atento a sus “problemas de escritura”; que su texto “está bueno pero le falta una vuelta de tuerca”, que “es ambiguo”, o “no es claro”, que sea “más conciso”, que “tiene problemas de síntesis”, que debe “rehacerlo”. Estos consejos, de indudable buena voluntad, fueron contruidos –pero no siempre comunicados- desde cierta valoración de un modo “correcto”, “ideal” de escritura que no suele explicitarse y que no toma en cuenta la diversidad de escrituras que conviven en una sociedad.

b) Si bien la devolución siempre va a ser subjetiva – porque la realizan sujetos-, hay rasgos objetivos de este subgénero discursivo que tenemos que acordar porque esta subjetividad está “sujetada” a ciertas condiciones materiales de producción, y porque el tipo de actividad –lectura calificada- y el tipo de texto –universitario- exigen ciertos requisitos en el proceso de producción/devolución que deberían integrarse en alguna suerte de taxonomía básica y compartida por docentes y estudiantes, y sumar, además, nuevas herramientas a las ya transitadas.

En este sentido, es asunto a atender qué efecto material tienen nuestros aportes sobre los estudiantes, es decir, no sólo nuestra “evaluación” sobre sus producciones sino también el impacto que esta mirada tiene efectivamente en su desarrollo como comunicadores en ciernes. Entendemos que el estudiante se vinculará de otra manera con su producción si se le comunica por qué “debe” escribir dentro de tal o cual género (¿aprender, ser evaluado, obtener insumos, poner en práctica lo aprendido, dar cuenta de una “formalidad”, producir un acto de comunicación, entrenarse para su vida profesional?); con tal o cual formato (crónica, ficción, reflexión, columna), que tiene tales y cuales requisitos, y si es capaz de preguntar(se) por *el sentido* de su producción (cuál es el objetivo comunicacional, para quién escribe, las innumerables decisiones que deberá tomar al momento de producir su texto, los recursos adecuados para esa consigna en particular, los efectos que su producción tendrá sobre su público potencial, etc.).

Estos acuerdos básicos implican una toma de posición política frente a la producción estudiantil y nos ubica en un escenario donde la heterogeneidad de competencias se vuelve inclusiva y favorece la retención de la diversidad juvenil que son nuestros estudiantes.

En su origen, el término “corrección”¹⁸⁸ tiene una connotación negativa, de carácter restrictiva/represiva: focaliza en el señalamiento del “error” como parte de cierto tipo de modelo educativo (“la letra con sangre entra”) en el que el docente –portador del saber- muestra al alumno –receptáculo de ese saber- sus aciertos y desaciertos y lo califica (numérica y/o conceptualmente), dando por finalizado el proceso de aprendizaje. “Es el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y errores”. (Serafini, 1994)

Pensar esta práctica docente –la de la corrección de textos comunicacionales- *situada* en el marco de una Facultad que promueve graduados críticos para mirar e intervenir en la “realidad” permitiría salir de la matriz correctora y proponer un modelo comunicacional que potencie nuestras intervenciones docentes y las vuelva, no sólo más gratificantes para todos los involucrados sino, y sobre todo, más efectivas para el dominio de las diversas áreas escriturales en que nuestros estudiantes deberán desempeñarse una vez graduados.

A pesar de todos los aspectos negativos que porta, el error puede ser un incentivo para producir una transformación en la forma de promover prácticas comunicacionales escritas en la universidad. Corregir desde y para la corrección; partir de esta negación para innovar las formas de abordar la producción textual desde una perspectiva que asuma las complejidades –humanas y materiales- que se ponen en juego al momento de producir/corregir un trabajo práctico.

La educación ha desplegado casi todo su andamiaje teórico poniendo el foco en “los estudiantes”, sus producciones, sus hábitos, sus potencialidades, sus limitaciones, etc. Pero “los estudiantes” y “los problemas” son una abstracción sino los ponemos en el marco del contexto en donde “son”, en donde “ocurren” de ciertas maneras. Y los docentes somos con ellos.

En esta pluralidad que es el texto, en esta polifonía que es el texto, en este cruce de sentidos que se construye en el papel entre autores y lectores, los docentes universitarios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social tenemos el desafío y la responsabilidad de revisar también el rol decisivo que desempeñamos en el proceso de formación de escritores comunicacionales –“corregirnos”- y de aportar, desde allí, al resto de los ámbitos en donde los asuntos concernientes a palabra escrita, siempre vigente, siempre múltiple y en tránsito, siempre dominante, parecen haberse estancado.

¹⁸⁸ Del latín: *corrīgĕre*. 1. tr. Enmendar lo errado. 2. tr. Advertir, amonestar, reprender. 3. tr. Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación. 4. tr. Disminuir, templar, moderar la actividad de algo.

El proceso de la escritura universitaria, de diversas maneras, en diversos grados, involucra a todos los espacios en que el pensamiento requiere desagregarse, desplegarse en el papel para dar cuenta de los contenidos específicos del “conocimiento” que los estudiantes expresan en los trabajos prácticos, monografías, informes, incluso la tesis que les son requeridos; una reflexión sobre estas prácticas apunta no solo a desnaturalizar los procesos de escritura y “evaluación” sino que propone, además, una mirada que celebre el horizonte compartido de la inclusión y permanencia de los jóvenes en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, E. (2012). *La corrección grupal de textos universitarios*, Revista digital *Legenda on line*, UAV, Vol. 16, N°15.

Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda R. *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Revista *Iberoamericana de Educación on line*. OEI.

Bajtín, M. (1985). *El problema de los géneros discursivos*. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bain, Daniel y Schneuwly, Bernard (1997). «Hacia una pedagogía del texto». *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, n° 20, pp. 42-49. Disponible en:

www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=686 (última visita 9 de marzo de 2016)

Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Casabone, G y Festa, C. (2015) *La corrección de textos en el ámbito universitario, o cómo salir del error*. Question. La Plata: Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM) Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata. 2015 vol.1 n°2015. p50 - 64. issn 1668-5687. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47685>

Cortés, M. y Bollini, R. (1996). *Leer para escribir*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.

Crete, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Madrid: Gedisa.

Mangueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión

Marín, M. (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereyra, C. (2002). La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Nogueira, S. Coord. (2010). Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación. Buenos Aires: Biblos.

Nogueira, S. Coord (2010). Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller. Buenos Aires: Biblos.

Romero Loaiza, F. (2000). La escritura en los universitarios, Revista de Ciencias Humanas on line. UTP. Colombia. N° 21.

Sánchez Peña, A. Didáctica de la revisión del texto universitario, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura on line.

Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Ediciones Paidós.

Otras prácticas, otros estudiantes. El desafío de pensar la docencia universitaria en contexto

❖ **GABRIELA CASENAVE** | casenavegabriela@gmail.com

❖ **ANALÍA ERROBIDART** | analiaerrobidart@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

La experiencia y las reflexiones que presentamos en este trabajo, pretenden poner en común, compartir, esta primera problematización objetivada de nuestras prácticas docentes con estudiantes de carreras de Comunicación Social, en una facultad perteneciente a una universidad pública.

Desde hace algunos años percibimos un desfasaje, un desacople entre las expectativas y posibilidades de los estudiantes y las de los docentes de las cátedras universitarias. El desencuentro, en general, ha traído aparejado el abandono de la carrera por parte de los jóvenes mientras desde las cátedras, algunos docentes enunciaban el deterioro de la educación de los niveles previos. Otros docentes, en cambio, permanecemos diagnosticando la situación, buscando causas exógenas sin revisar, inicialmente, *nuestras- prácticas- en- contexto*.

Cuando pudimos percibir la complejidad de la transformación que estamos transitando, pusimos en marcha algunas alternativas. Presentaremos la experiencia de trabajo y las estrategias desarrolladas desde una cátedra de la carrera de Comunicación Social ubicada en 5to año: Comunicación y Educación.

Trabajamos en torno de diagnosticar las trayectorias educativas *de y con* los estudiantes, la revisión de nuestras propias prácticas *como enseñantes* y la implementación de distintas

estrategias pedagógico-didácticas orientadas a sostener la permanencia de los estudiantes en la materia y en la facultad.

LOS LOGROS Y LOS DESAFÍOS DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En la etapa política de reposicionamiento estatal que impulsan, desde comienzos del nuevo siglo, los gobiernos más comprometidos con los principios de justicia social tendientes a la construcción de una sociedad más igualitaria, han depositado en la educación sus expectativas de inclusión social y democratización del conocimiento.

En este sentido, la Ley Nacional de Educación N° 26206/06 establece, en su artículo segundo, que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Si bien la LEN vigente reconoce la regulación que sobre las universidades nacionales y privadas continúa ejerciendo la Ley de Educación Superior N° 24521/95, las políticas públicas que definen a la educación como un derecho social y la implementación de estrategias orientadas a la inclusión y la democratización de todos los niveles previos, producen transformaciones tanto en las condiciones de acceso y permanencia de “nuevos públicos” y nuevos sentidos en relación al tránsito por este nivel educativo.

Hemos observado y analizado a lo largo de los últimos cinco años, aproximadamente, la expansión de la matrícula que se produce en los niveles primario y secundario; este último, como producto de la extensión de la obligatoriedad de los seis años de educación secundaria, impacta directamente sobre la matrícula que aspira a ingresar a la Universidad.

Los nuevos ingresantes son jóvenes que se constituyen en los primeros miembros de las familias o grupos sociales que continuarán estudios superiores, con inestables andamiajes educativos previos construidos en instituciones escolares en las que la “disciplina” requerida para el estudio no estaba entre las prioridades seleccionadas.

Esta situación que reconocemos como un logro de la ampliación del acceso a la Universidad para sectores sociales que hasta ahora no accedían a ella, presenta el desafío de la continuidad y de la calidad de los aprendizajes, situación ante la cual, entendemos, estamos aún en deuda con la sociedad.

En ese punto se ubica el problema de enseñanza, aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y la acreditación de saberes que desde hace un tiempo tratamos de resolver con diversas estrategias y alternativas.

NUESTRO DIAGNÓSTICO

En los últimos años, los logros de aprendizaje de los cursantes alcanzan con dificultad los niveles mínimos esperados en la cátedra, y un alto porcentaje que oscila entre el 30 y 50% de los inscriptos en la cursada, abandona antes de llegar al primer parcial. De los restantes, solo un 5 % logra promocionar la materia (cuyas características se presentan más adelante).

Hemos discutido con anterioridad a esta situación acerca de la caducidad de los métodos y los contenidos de las cátedras universitarias en relación a la enseñanza, pero sólo hemos atinado a armar algunas estrategias coyunturales, sin entrar al problema de fondo, porque los resultados finales de las cursadas no se han modificado a pesar de la implementación de distintas alternativas.

Hemos construido dos hipótesis en torno de esta situación que nos preocupa profundamente y que entendemos se encuentran relacionadas:

- El formato de clases, aunque ha superado algunas características de enseñanza del estilo tradicional universitario, se ha modificado pero la apropiación de conocimientos y la demostración de estrategias de escritura académica siguen vigentes. Ambos procedimientos se constituyen hoy en obstáculos para que los estudiantes continúen y aprueben la materia
- Los jóvenes estudiantes que se inscriben en la materia -que se encuentra en el ciclo superior de la licenciatura- tienen otras competencias que las esperadas, y esta situación tensiona las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En el programa de la materia se realiza una referencia a Mc Laren, para indicar que “ante la cultura dominante que pretende colocar a los sujetos en un estado de pasatismo y frivolidad, individualismo y fragilidad social, ante las nuevas y permanentes estrategias de consumo que propone el mercado, reconocemos y rescatamos opciones que ponen en debate la cultura actual y sus expectativas homogeneizantes, para recuperar, desde la comunicación y la educación, un nuevo imaginario democrático”. Esto, que se construye como parte del objeto de análisis de la materia, pasa a ser motivo de una metareflexión en la medida en que los jóvenes estudiantes son los sujetos a los que la cita hace referencia, y no podemos pensar la lógica de la materia sin entender a sus prácticas en este contexto.

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO Y LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

La materia se define por la articulación conceptual, desde una perspectiva relacional y crítica fundamentada en las perspectivas desarrolladas por Freire, Giroux, Mc Laren, entre las referencias principales, de sus conceptos estructurantes, comunicación y educación.

Como criterios de acreditación y evaluación de los aprendizajes -los principales procesos pedagógicos que se proponen analizar en este eje-, los estudiantes realizan un parcial domiciliario conceptual y un informe de intervención en un espacio educativo (dentro o fuera del sistema educativo).

Analizaremos las estrategias que se han implementado en los últimos años, desde la cátedra, para sostener la cursada de un alto número de estudiantes.

Respecto de la evaluación parcial domiciliaria, individual, los textos correspondientes al material teórico seleccionado se desarrollan en los tres espacios presenciales de interacción docente-estudiantes. Con el propósito de modificar el formato tradicional y buscar el interés y deseo de debate de los jóvenes, se proponen: cine debates, problematizaciones de situaciones sociales significativas y actuales, pequeñas investigaciones y toma de posiciones que luego se debaten en clase, ensayo de clases, presentación de temas utilizando distintos soportes, entre otros.

La consigna del parcial consiste en justificar y fundamentar un recorte/situación de la realidad, empleando, discutiendo, reemplazando autores, entre los propuestos por la cátedra. La propuesta es de describir una situación y realizar las interpretaciones de la misma utilizando categorías conceptuales, en un tiempo acordado.

Hemos registrado en los últimos años, números muy elevados (que llegan al 70%) de desaprobados o deserciones ante la imposibilidad de resolver esa instancia.

Implementamos, luego de la primera devolución de las producciones, clases especiales, extracurriculares, en grupos de dos o tres estudiantes con problemáticas similares en las que pretendemos abordar de manera conjunta las dificultades.

El primer obstáculo es que no concurren a las clases. Pero los que asisten, presentan dos problemas principales: la comprensión de textos complejos y la escritura académica.

Como sabemos, ambos procesos requieren de tiempo –un tiempo que excede el tiempo institucional- y de deseo y compromiso por parte de los sujetos, en resolver la situación. Respecto de las competencias de los estudiantes para la producción de textos académicos, hemos definido profundizar el acompañamiento pero habilitando instancias en las que los propios estudiantes puedan recuperar conocimientos ya trabajados en otras cátedras en instancias previas de la carrera.

Abordaremos ahora, la segunda instancia de acreditación. El trabajo final con el que los estudiantes promocionan -sin examen final- la cursada consiste en una intervención educomunicacional en un espacio educativo (que cada grupo de estudiantes puede localizar dentro o fuera de una escuela).

La intervención (asumiendo el concepto como lo usa Cimadevilla, 2008), requiere de la elaboración de un diagnóstico, identificación de los problemas plausibles de ser abordados desde la articulación educación-comunicación y la definición (fundamentada) de la intervención.

La propuesta de intervención en un espacio educativo fue tradicionalmente acompañada por tutoría de la cátedra, en la medida en que sus miembros retomábamos el tema de trabajo final en clase y analizábamos los avances.

En los últimos años, hemos comenzado a observar que el solo pedido de traer avances a clase no era suficiente para que los estudiantes concretaran el mismo ni las visitas e intervención concreta a los espacios elegidos. De hecho, se observó también cómo año a año, los estudiantes mostraban un mayor desconocimiento por aquellos lugares que podían ser considerados espacios educativos más allá de la escuela, y requerían que la cátedra los proveyera de una serie de opciones entre las cuales elegir.

Ante esta situación, las acciones pasaron por mostrar a los estudiantes ejemplos de espacios educativos de modo previo a su salida “a campo”, durante el transcurso de las primeras clases, pero sin dotarlos de una lista de opciones sino invitándolos a pensar, a partir de esos ejemplos, qué espacios a nivel local consideraban educativos. El tratamiento de la categoría conceptual “espacios educativos por fuera de la escuela” es abordada conceptualmente y referenciada en organizaciones y programas sociales locales a partir de la publicación de artículos y capítulos que han sido publicados por integrantes de la cátedra, producidos a partir de su trabajo de investigación (Chapato y Errobidart, 2013).

También se hicieron ajustes a los tiempos y plazos de entregas de avances y se profundizó el acompañamiento.

Como se mencionó aquí previamente, aquello que consideramos estrategia tuvo que ver, en principio, con una flexibilización del estilo tradicional de enseñanza universitario pero manteniendo las lógicas de la estructura académica.

No obstante estos ajustes, los estudiantes continúan manifestando dificultades para ver “lo que no es evidente” en el marco de los análisis institucionales y educativos; y mayores dificultades aún para interpretar la realidad desde el lugar del trabajador cultural/cientista social. En general, se aproximan a lecturas institucionales que no se ven permeadas por una perspectiva de educomunicación como la propuesta por la cátedra pero tampoco por otros marcos político-ideológicos y epistemológicos personales o abordados en la carrera previamente. Las lecturas de la realidad institucional que se presentan son en general llanas y de tono descriptivo más que reflexivo-analítico. Es para rescatar, en relación con esto, que aquellos estudiantes que son también militantes de causas diversas parecen contar con más herramientas para hacer una lectura situada, para considerar un contexto, pero no están, no obstante, necesariamente dispuestos al trabajo intelectual, a la reflexión a partir de marco teóricos determinados o al ejercicio de escritura académica.

LAS ALTERNATIVAS Y ESTRATEGIAS

Visualizar al estudiante universitario que tenemos enfrente, y no al que teníamos allí hace unos años, constituye ya el primer desafío de las prácticas de docencia universitaria. Salirse del lugar de confort que implica reproducir un conocimiento conocido a un grupo de estudiantes que no lo objetan puede producir, incluso, cierto desagrado en los docentes, y cambiar las lógicas en las que se organizan las prácticas conlleva esfuerzo.

En nuestro caso, como se dijo, el primer paso tuvo que ver con modificar el formato de clases tradicional universitario, aunque no la apropiación de conocimientos y la demostración de estrategias de escritura académica. Renunciar al objetivo de incentivar en los estudiantes la reflexión sobre aquello que leen y producen es algo que no se visualiza como viable, pero sí generar nuevas estrategias para movilizar el deseo, la voluntad de llegar al pensamiento y la reflexión fundamentados académicamente, ya que hemos asumido que el abandono de la cursada de la materia sucede porque el escollo que para los estudiantes se presenta resulta infranqueable.

Respecto de las competencias de los estudiantes para la producción de textos académicos, hemos definido profundizar el acompañamiento pero habilitando instancias en las que los propios estudiantes puedan recuperar conocimientos ya trabajados en otras cátedras en instancias previas de la carrera. En repetidas ocasiones los estudiantes han manifestado que los requerimientos que les hacíamos desde la cátedra eran superiores a los de las demás materias cursadas hasta el momento, por lo que la intención fue la de generar acompañamientos que no tiendan a producir una “nivelación hacia abajo” -que asumiera los déficit de los estudiantes y siguiera desde allí-, sino a potenciar lo que los jóvenes traen (en términos de vínculos, de habilidades tecnológicas, de conocimientos de la realidad social y educativa en la que viven, etc) y orientarlo a los objetivos de aprendizaje que nos planteamos.

Revisar las trayectorias educativas *de* los estudiantes y *con* los estudiantes, supone también la revisión de nuestras propias prácticas *como enseñantes*, proceso en el que nos encontramos aún implicadas. La implementación de distintas *estrategias pedagógico-didácticas* orientadas a sostener la permanencia de los estudiantes en la materia particularmente y en la facultad en general es una herramienta que acompaña la reflexión en torno a los dos primeros elementos (las trayectorias estudiantiles y las prácticas docentes).

Concluyendo esta reflexión y repensando en estudios previos como los realizados por Corea (2004), Rexach (2011), Sibila (2013), entre otros, reconocemos diferentes procesos por los que transitan los jóvenes en relación al saber y los aprendizajes que realizan: el primero de ellos es el acceso, y a eso ha convocado la democratización de los distintos niveles del sistema educativo. Luego, el modo de relacionarse con el saber, responde, como lo describe Corea, a un uso que no requiere de reflexividad sino de eficacia en los mecanismos de utilización. Es el caso de los videojuegos, que remiten a escenas fragmentadas, que no requieren seguir secuencias lineales ni conocer el dispositivo. Y el nivel más elevado correspondería a la apropiación del conocimiento, que no sólo le permite su utilización cuando lo necesita, sino que el sujeto es capaz de recrearlo para distintas situaciones, individuales o colectivas.

Ante estas categorías que describen los modos de aprender de los jóvenes, reafirmamos que no es nuestra posición aceptar que cualquiera de los dos primeros tipos de procesos vinculados con los saberes se constituyan en el destino final de la formación de trabajadores culturales, porque nos resultan insuficiente y engañoso. Insuficiente porque sabemos que estamos dejando a los estudiantes a medio camino, cuando están próximos a egresar de la

Universidad. Y engañoso, porque estaríamos siendo cómplices de la acreditación de credenciales devaluadas, que se constituirán en obstáculos personales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2013). La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social. Buenos Aires. Miño y Dávila

Cimadevilla, G. (2008). Dominios. Crítica a la Razón Intervencionista, la Comunicación y el Desarrollo Sustentable. Buenos Aires. Prometeo

Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Paidós

Giroux, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Buenos Aires. Paidós

Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires. Tinta Fresca

Rexach, V. (2011). Narrativas digitales y docencia. Disponible en: www.academia.edu/8523912

Actividades de evaluación y de acreditación con estudiantes universitarios

❖ **LAURA CASTILLO** | lauranoecastillo@gmail.com

❖ **JUDITH TAUB** | judithtaub@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de Buenos Aires

Siempre que se habla de evaluación en ámbitos de la educación formal y especialmente en los universitarios, se habla también de la tensión entre la idea de evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollaron durante un tiempo determinado y la acreditación que las instituciones educativas y los estudiantes reclaman.

Los docentes instalamos nuestras prácticas en esta tensión: respetar los enfoques y principios a los que adherimos y, al mismo tiempo, cumplir con la normativa, a la cual se suman las ideas que con respecto a la evaluación y a la acreditación los estudiantes han construido a lo largo de su escolaridad y que se ponen en juego en cada una de las cursadas. Un aspecto no menor que tensiona sobre los estudiantes e influye sobre las decisiones que tomamos los docentes es que la calificación promedio obtenida durante la carrera universitaria redunde en la posibilidad o no de obtener becas de posgrado.

En este contexto, desde hace tiempo muchas cátedras vienen modificando las modalidades e instrumentos de evaluación, lo cual muestra que, a pesar de (o tal vez a partir de) estas tensiones, se ha iniciado un camino que intenta pasar de una concepción de evaluación como control de lectura a una pensada como elaboración de una producción. Podemos aquí recordar el planteo de Litwin (2005):

(...) los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado. Evaluar el almacenamiento de información, esto es, la memoria reconocida a largo o a corto plazo en situaciones

en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos y datos, ha sido una práctica constante en los diferentes niveles del sistema educativo. Desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción. (p.17)

En nuestro caso, en la cátedra de Didáctica General para Profesorados de Enseñanza Secundaria y Superior de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, desde 2006 venimos proponiendo la elaboración de un trabajo de campo de observación y análisis en instituciones secundarias o terciarias que se constituye en vertebrador de la cursada y, a la vez, en instrumento de evaluación. Este trabajo se lleva a cabo de manera grupal y su objetivo es posibilitar la articulación entre la conceptualización y las prácticas observadas en una construcción dialéctica y complementaria. Una de las ideas que atraviesan nuestra propuesta es que la formación docente de los estudiantes no se inicia al comienzo del profesorado sino que data de lejos. Las historias escolares configuran subjetividades; las palabras y los silencios de los profesores tanto como sus acciones a lo largo del recorrido por las instituciones educativas dejan huellas que se actualizan durante la formación. Esos trayectos, experiencias y marcas colocan al estudiante -con la legitimidad que le otorga el *oficio de ser alumno* y desde la propia biografía escolar - en el lugar de crítico pedagógico capaz de esgrimir fundamentos para sostener sus propuestas, adherir o cuestionar las de otros.

Sin embargo, como esta construcción de un espacio crítico que retome las propias historias no alcanza para comprender e interpelar los actuales escenarios educativos, consideramos función de nuestra materia (una de las iniciales en el recorrido por el profesorado) articular esas vivencias tanto con la realidad concreta como con los saberes pedagógicos en circulación para favorecer el pasaje del oficio de alumno al oficio de enseñar. Recorrido entendido no sólo como proceso de pasaje de conocimientos sino también como apropiación de modos de hacer, culturas, tradiciones, relatos que puedan revisarse, enriquecerse o transformarse.

Es a partir de estas ideas que el trabajo de campo se constituye en el eje que articula los espacios teóricos y los de las comisiones. A lo largo de elaboración de este trabajo es posible construir un discurso sobre la acción, poner en juego un *saber analizar* que, además de una operación de conocimiento, es según Ferry (1990): "una producción de sentido, una apertura para actuar" (p.31).

Tomando en cuenta estas características, consideramos que el informe final de este trabajo de campo es un instrumento de evaluación y acreditación adecuado ya que permite a los estudiantes integrar, a partir del análisis crítico de los datos relevados, los aspectos teóricos y la realidad observada en las instituciones. Este diálogo está señalado en un material (con el que los estudiantes cuentan desde el primer día de cursada) denominado "Orientaciones de la cátedra para el trabajo de campo" en el que se explicitan las consignas y condiciones para la realización del trabajo, que desalienta la repetición de las categorías didácticas que los autores proponen y en cambio alienta la reflexión y la articulación entre ellas y la empiria. En el apartado destinado al informe final, se señala:

"Esta producción grupal incluirá:

- Presentación del material relevado en la institución
- Entrevista al docente y el registro de la misma
- Registro y observación de clase
- Entrevista a otros actores institucionales: miembros del equipo de conducción preceptores, jefes de área, asesores pedagógicos, jefes de preceptores, otros
- Registro y observación del ámbito institucional vinculados a espacios, tiempos, clima, entre otros.
- La elaboración de un informe escrito que analice, cuestione, interrogue dicho material a la luz del marco conceptual propuesto a lo largo del cuatrimestre
- Un cierre que abra e incluya interrogantes, reflexiones, propuestas".

La reflexión crítica que los estudiantes plasman en este informe final da cuenta del recorrido realizado durante la cursada de la materia y de la modalidad propuesta, por lo que el informe puede constituirse en un instrumento tanto de evaluación de la cursada como de acreditación para la aprobación de la materia. Creemos que esta propuesta comparte la perspectiva, también enunciada por Litwin (2005) respecto de: *"considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes."* (p.16).

Por otro lado, la condición acreditadora del trabajo de campo es explicitada a los estudiantes desde el inicio de la cursada así como la necesidad de realizar tareas por fuera del horario presencial y del espacio de la facultad. También se explicita la propuesta de tutorías y la revisión periódica de los avances alcanzados. Resulta una propuesta aceptada e incluso valorada por los estudiantes.

Ahora bien, al analizar el caso de otra de las actividades previstas para la cursada de esta materia como es el diseño de una secuencia didáctica, nos encontramos con una situación diferente.

En su implementación y desarrollo observamos que se expresa una de las tensiones mencionadas más arriba, ligada a las ideas que los estudiantes han construido en torno a la evaluación a lo largo de su trayectoria escolar. Nos parece relevante ocuparnos de esa tensión ya que permite reflexionar sobre algunas cuestiones que consideramos importantes en esta producción. Para esto, es necesario relatar dicha propuesta de trabajo.

Como parte final de la unidad: *La enseñanza y el currículo* incluimos el diseño de secuencias de actividades por parte de los estudiantes de manera grupal. Esta actividad se plantea luego de trabajar aspectos teóricos y también de analizar diferentes propuestas de planificación de itinerarios didácticos. Se destinan varios encuentros para diseñar las actividades que se incluirán en las secuencias, encuentros organizados según la modalidad de taller para que los estudiantes puedan trabajar de manera grupal en la clase y el docente pueda orientar a los grupos en la producción que realizan.

Esta actividad lleva tiempo y trabajo por fuera de las clases presenciales, ya que su complejidad requiere de un tiempo que la cursada no ofrece. Partimos de la idea explicitada por Taub (2014): *“Diseñar una secuencia didáctica incluye elaborar consignas, preguntas o problemas; seleccionar y organizar materiales de trabajo así como tomar decisiones respecto de la organización y dinámica grupal, los materiales curriculares, los tiempos y espacios necesarios, entre otras cuestiones.”*(p. 3).

Cuando comunicamos esta propuesta de trabajo, la mayoría de los estudiantes preguntan si esta actividad “lleva nota” o si la valoración obtenida por la realización del trabajo se promedia con el resto de las tareas propuestas para la acreditación de la materia. Notamos que interpretan la propuesta de una actividad compleja como un instrumento de evaluación que acredita, tal vez por ser trabajo de producción o porque implica tiempo y dedicación más allá de la presencia en las clases. Podemos pensar que en el imaginario de los

estudiantes todo aquello que se entrega al profesor “lleva nota” ya que ésta parece funcionar como “recompensa” por el trabajo realizado e incluso por los aspectos materiales que éste implica (impresión, entrega de copias, provisión de carpetas)

Para reflexionar sobre esta inquietud de los estudiantes, revisemos el sentido de la propuesta. La misma es parte de la secuencia didáctica planteada en los prácticos para que los estudiantes se inicien en la adquisición de ciertas habilidades y en una práctica propia de la tarea docente como es la programación de la enseñanza. Es por esto también que la misma se realiza con la modalidad de taller y se va desarrollando en los prácticos con la orientación del docente para que puedan aprender a diseñar recorridos didácticos advirtiendo la complejidad que esto implica: redactar consignas, problemas o preguntas; seleccionar material curricular apropiado, definir diversas formas de agrupamiento, diseñar las estrategias didácticas adecuadas, elegir recursos entre aquellos disponibles.

Es cierto que esta actividad implica para los estudiantes trabajo por fuera del práctico y la elaboración de varios borradores para arribar a una producción escrita, pero esta situación no convierte *per se* a esta propuesta en un instrumento de evaluación y menos aún en uno acreditable.

Fundamentamos esta decisión en que consideramos que los estudiantes se están iniciando en la práctica de la programación de clases y la intención es que la recorran advirtiendo y abordando sus dificultades, que puedan realizarla en grupo y discutir sobre las decisiones que toman, que el proceso de elaboración sirva también para debatir dificultades y hallazgos en el grupo amplio de la clase luego de la presentación de cada secuencia, en fin, se trata de una actividad que aporta al proceso de formación docente que los estudiantes están transitando.

Nos interesa entonces poner en cuestión estas ideas que los estudiantes han construido y cristalizado en torno a la evaluación y a la acreditación, sin duda producto de su interacción con las instituciones educativas y los docentes. En los relatos de la historia escolar de los jóvenes, se suele reiterar aquello que Litwin (2005) llama: “*una actitud evaluativa constante que impide desarrollar situaciones naturales de conocimiento.*” (p.16), combinada con lo que Steiman (2014) caracteriza como “*actitud detectivesca*” (p.9) del profesor que intenta descubrir lo que el alumno no sabe más que dialogar sobre aquello que sí aprendió.

Hasta aquí hemos relatado dos estrategias didácticas que utilizamos durante el proceso de enseñanza en la cursada de nuestra asignatura. En uno de los casos, la estrategia culmina en

la elaboración de un producto que es también instrumento de acreditación y, en el otro, se construye en el recorrido de un camino conformado por algunas de las tareas a las que los estudiantes deben acercarse, en tanto futuros docentes. Retomando el inicio de este texto volvamos a las tensiones entre los propósitos de la evaluación y la acreditación. Algunos interrogantes pueden colaborar para examinar este planteo:

- Qué podemos hacer los docentes para que no se imponga siempre la acreditación frente a un trabajo de producción.
- Cómo tomar en cuenta la necesidad de los alumnos de acceder a becas de posgrado (para lo cual necesitan obtener muchas notas y así tener más oportunidades de mejorar su promedio) sin que eso obligue a que cada actividad planteada se convierta en acreditable. Del mismo modo, es interesante cómo sostener la conveniencia de que algunas actividades se realicen en el marco de lo grupal, a pesar de que muchos estudiantes reclamen la modalidad individual para todas sus tareas ya que así suponen controlar mejor la obtención de notas más altas.
- Cómo construir con los estudiantes una concepción de evaluación en la que no todas las actividades de evaluación acreditan y que no todas las propuestas de actividades de producción son instrumentos de evaluación y/o de acreditación. Esta construcción es especialmente dificultosa en el marco de las instituciones del sistema formal, tanto en la que se incluyen como estudiantes como en aquellas en la que se desarrollarán como docentes.
- Qué aspectos de nuestras prácticas resulta necesario revisar ya que de algún modo colaboran en que las concepciones de evaluación y acreditación explicitadas más arriba se cristalicen en el imaginario de los estudiantes.

Como primera aproximación a pensar propuestas para trabajar con estos interrogantes nos planteamos la necesidad de reforzar los primeros acuerdos que vamos trabajando con los estudiantes al inicio de una cursada. Poder explicitar estas cuestiones que aquí planteamos como preocupaciones es una tarea, que nos parece, hay que fortalecer. Los docentes estamos acostumbrados a pasar por alto las razones por las cuales elegimos una modalidad de evaluación, uno u otro instrumento o tal o cual propuesta como parte del proceso de enseñanza. A pesar de que parece una tarea sencilla, resulta de gran complejidad por las implicancias subjetivas, históricas, institucionales y didácticas; pero

creemos que es fundamental generar este espacio en la formación de docentes para los niveles secundario y superior.

Nos parece un primer paso interesante para abordar una problemática que entendemos será cada vez más acuciante.

BIBLIOGRAFÍA

Ferry, Gilles (1990) El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México DF. Paidós.

Litwin, Edith (2005) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza.", en Camilloni, A. et al La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Steiman, Jorge (2014) "Una docena y una yapa: trece voces de la prácticas docentes para pensar en la evaluación" Revista Novedades Educativas (N°288-289).

Taub, Judith (2014) "Las secuencias didácticas en la programación de la enseñanza". Material de la cátedra Didáctica General para Profesorados. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

El recurso de la monografía como método evaluativo en el nivel superior

- ❖ **ANA CAROLINA CATTÁNEO** | cattaneo.ac@gmail.com
- ❖ **DARÍO ERNESTO LEITE** | daribsenhm@hotmail.com
- ❖ **ALICIA GRACIELA ANTONINI** | antonini@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

Los estudiantes del nivel superior tienen el desafío de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación en actividades de lectura, escritura y pensamiento propios de la cultura académica en la que ingresan. Las prácticas de lectura, análisis y producción de textos, íntimamente ligadas entre sí, e indispensables para aprender y dar cuenta de lo aprendido, les permitirán pertenecer al ámbito académico. Casi todas las actividades del nivel superior implican un acto de escritura y los trabajos escritos son determinantes a la hora de la aprobación o certificación de un examen (Ceballos Gómez, 2014).

El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y de análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad, apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior y designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005).

Es importante conocer la cultura propia de cada disciplina, cuáles son sus restricciones y cómo funciona, para mejorar así tanto la enseñanza como el aprendizaje. Los docentes somos quienes debemos estar implicados en ese proceso educativo. Cada una de las cátedras y/o cursos es responsable de enseñar el discurso propio de cada disciplina, pues su

conocimiento contribuye directamente al aprendizaje de los conceptos. Conocer una disciplina exige saber leer y producir los textos que le son propios.

En el entorno universitario, la evaluación tiene la función de certificar saberes. Al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo que han aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar. Sin embargo, otra utilidad igualmente importante de la evaluación es la de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza. (Carlino, 2004).

Nuestro caso particular corresponde al curso de “Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal” perteneciente al tercer año de la Carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, donde la acreditación de la cursada se logra mediante la aprobación de dos exámenes parciales evaluados oralmente. A estas instancias de evaluación se suma la entrega de un trabajo final con formato de monografía realizado en forma grupal elaborado a partir de una revisión de publicaciones científicas (“Papers”) relacionadas con un tema seleccionado por el grupo de trabajo dentro de los términos de una consigna general que se propone desde la cátedra. En la instancia de la segunda evaluación parcial oral, y como prerequisite, este trabajo es expuesto en forma individual y oral por cada uno de los alumnos que participaron.

El criterio que sustenta este sistema de evaluación se relaciona con la convicción de que los alumnos, en el desarrollo de su futura actividad profesional, deben tener la capacidad de expresarse de manera clara y con el lenguaje propio de la disciplina en la que desempeñarán su actividad. La producción escrita junto a la exposición oral presentará una analogía, a modo de entrenamiento, para la exposición de conceptos propios de la incumbencia profesional, que por otra parte deben poder ser expresados, con sus herramientas y formas discursivas.

Es en la medida en que avanzamos con la idea de la necesidad de la expresión de conceptos en forma escrita, en conexión con el propio desenvolvimiento y adquisición de destrezas necesarias para el ejercicio de la actividad en cuestión, que nos enfrentamos en forma simultánea con una serie de dificultades. El propio sistema de evaluación nos exige calificar a cada alumno a través de una nota numérica para acreditar la aprehensión de conocimientos, habilidades y competencias inherentes al curso. Sin embargo, entendemos también, que la evaluación no debería ser un acto desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, sino que las acciones evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior mismo de un proceso total (Celman, 1998).

En muchas ocasiones nos toca evaluar conocimientos que no han sido enseñados. Solo a modo de ejemplo, la exposición de conceptos a través de la escritura y en los términos y formatos que exige la disciplina no suelen tener lugar en la currícula de la carrera. Siguiendo la línea de razonamiento de Carlino (2005), podemos mencionar que en el ámbito de la educación superior, existen escasos espacios que se ocupen de enseñar la escritura como herramienta para pensar los conceptos que cada disciplina exige. No se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar. La consecuencia es que los alumnos vuelcan diversos contenidos por escrito en papel, como algo inconexo.

En nuestra unidad académica y como reflejo de lo que sucede en otras de nuestra Universidad Nacional de La Plata, mientras que son habituales en los posgrados cursos de epistemología, de redacción de textos científicos y manuscritos y otros similares, este tipo de conocimiento no parecería ser dimensionado en una magnitud tal que requieran ser enseñados y que por lo tanto puedan ser incorporados como herramienta por los alumnos durante el desarrollo de la carrera de grado.

Entonces, para lograr escribir un examen o monografía que cubra los requerimientos básicos que requiere la etapa y ámbito evaluado, los estudiantes deberían aproximarse a dominar, no sólo el contenido de los temas trabajados, sino el modo en que cada campo profesional analiza los hechos que observa, argumenta sus aserciones y presenta datos nuevos en el contexto de lo ya sabido. Así, cuando evaluamos por medio de una producción escrita, pedimos a los estudiantes demostrar un saber que no ha sido en muchos casos y en sentido estricto, objeto de enseñanza.

Es a partir de esta realidad y con el objetivo de acompañar y colaborar en este proceso de crecimiento en la escritura por parte de los alumnos, que los docentes nos encontramos con la necesidad de explicar cuestiones que, en principio, aparecerían como pertenecientes a una estructura de conocimientos que, en general, no han tenido ni el ámbito, ni los tiempos adecuados para su procesamiento. La carencia de estrategias para la producción de textos con estructura lógica, sintaxis adecuada y vocabulario correcto no es sólo atribuible a la falta de espacios en el nivel superior, que sólo deberían cubrir los aspectos relativos a la dialéctica propia del área del conocimiento aplicado, sino más aún estuvieron ausentes durante la formación media. Esta necesidad muchas veces se encuentra con una serie de dificultades que no siempre es posible sortear de manera exitosa: el desafío que presenta la escritura de las

monografías comienza cuando los estudiantes deben adecuar su presentación a una estructura determinada, la bibliografía científica a partir de la cual se elaborará el trabajo ("Papers") que tiene un formato estandarizado, la propia búsqueda de la misma que requiere estar instruido acerca de la existencia de "buscadores" específicos, la normativa en que estos trabajos deberán ser citados y el propio formato del texto que se deberá producir (tipo y tamaño de fuente, márgenes, justificado, etc.). Estos son solo algunos factores dentro de un conglomerado de saberes estrictamente referidos a la forma de presentación del trabajo final.

Otra dificultad que se plantea es el lapso de duración de la cursada de la asignatura, ésta se dicta en un cuatrimestre, con 12 actividades presenciales obligatorias (APO) en las que se deben desarrollar todos los contenidos (teóricos y prácticos) incluidos en la curricula de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal, por lo cual las consignas referidas a la monografía son expresadas de manera abreviada durante pequeños intervalos que se generan dentro del horario de clase, pero la elección del tema, la selección de los textos científicos que servirán luego como bibliografía y la elaboración del documento deben ser abordados fuera del horario de cursada. Para esto cada grupo dispone de un coordinador, con quien los alumnos pueden comunicarse vía correo electrónico o plataforma Moodle, además del horario de consultas, aunque este acercamiento alumno-docente no es muy frecuente, al menos hasta las fechas próximas al parcial. Es posible que esto pueda atribuirse a la falta de una dinámica de relación entre los estudiantes y los docentes de los diversos cursos que facilite la interacción entre ambos o quizás, como menciona Carlino (2004b) en "Dificultades en el proceso de escritura", es que los alumnos dilatan el proceso de escribir hasta último momento.

De cualquier manera, los resultados observados a partir de nuestra experiencia en la evaluación de las monografías, evidencian que los estudiantes tienen serias dificultades en varios niveles de aprendizaje. Podemos reconocer que les cuesta elegir un tema, les cuesta conseguir textos científicos relacionados que sean relevantes y sobre todas las cosas, les es de gran esfuerzo lograr integrar esos textos junto con sus apreciaciones personales y conocimiento en una construcción de tipo Monografía.

Todas estas cuestiones redundan en que, a la hora de poner una nota numérica final para ésta parte de la evaluación, los docentes solemos preguntarnos hasta donde es representativa del conocimiento. Si acaso las falencias en la defensa oral de la monografía vienen desde la falta de estudio de los temas dictados en clase, el problema de haber elegido

incorrectamente el tema o su bibliografía, o la falta de integración de la información recolectada dentro de la monografía final. En algunos casos, la experiencia nos ayudaría a detectar algunos de estos problemas y nos posibilitaría puntuar un examen acercándonos a una visión más objetiva, pero sentimos la necesidad de mejorar varios aspectos.

A partir del análisis de lo expuesto surgen propuestas que podrían atenuar algunas de estas dificultades. Por un lado, considerando el escaso tiempo que se tiene de clases en un cuatrimestre para explicar detalladamente qué es lo que se pretende como "Monografía" y que quiere decir para nosotros "texto científico" podríamos utilizar un instructivo, al que todos los alumnos tengan acceso via Internet, a través del uso de la plataforma Moodle. También utilizando este medio, se pueden armar foros de consultas exclusivos para la confección de los documentos. A su vez, los alumnos podrían tener una fecha límite para presentar sus temas, otra para proponer sus "Papers" seleccionados y una de entrega final. Otro aporte que permitiría enriquecer la competencia en cuanto a la composición escrita sería la incorporación de un "taller de escritura" con funcionamiento permanente en el ámbito de la Facultad dentro de la Carrera de Grado a cargo de docentes especializados en redacción de trabajos.

Nuestra intención sigue siendo mejorar la evaluación, utilizándola como herramienta de conocimiento, motivar a nuestros estudiantes a conocer, interiorizarse, descubrir y aprehender los temas relacionados a la genética de poblaciones, a fin de obtener mejores profesionales en un futuro; para esto, como explica Celman(1998), no podemos seguir un plan previsto, detallado y preciso, sino ofrecer las herramientas para un trabajo "artesanal", para lo que necesitamos que los sujetos puedan desplegar autonomía, autoestima y autovalía. Que exista, en definitiva, un medio educativo que valore estas actividades y que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo

REFERENCIAS

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica Rev. Uni-Pluri/versidad. Vol.5 No.3, 2005 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

Carlino, Paula (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Rev. Acción pedagógica, Vol. 13, No 1.

Carlino, Paula (2004). El Proceso de Escritura Académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Rev. Educere, Julio/Agosto, Vol.8, No 26. Universidad de los Andes. Merida, Venezuela.

Cassany, Daniel (2006): Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, Barcelona, Paidós.

Ceballos Gomez, Wilmar (2014). Escritura de textos académicos. Revista educación y Pensamiento. Vol. 21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/17966/A/2014>

Celman, Susana (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Diagnóstico y acciones para mejorar las habilidades escritas y la exposición de conocimientos en Administración I

❖ **TAMARA B. CINQUETTI** | tamaracinquetti@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

DESCRIPCIÓN

El presente relato contiene la descripción de la estrategia implementada durante el corriente año en la Comisión 3 de la materia Administración I de la Cátedra A, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, cuya titular, Prof. Lic. Norma A. Paolini, propició la experiencia.

La intervención realizada se originó en un Trabajo Final presentado en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP¹⁸⁹, motivada en la problemática observada: *el bajo porcentaje de alumnos que aprueban la cursada de Administración I.*

La materia Administración I es de carácter propedéutico, por lo tanto es introductoria a la disciplina. Forma parte de las trece materias correspondientes al Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas, diseñado para ser cursado en los dos primeros años. El Ciclo Básico es el primer tramo de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía, en el que los alumnos de estas tres carreras deben cursar las mismas materias, para luego poder cursar aquellas específicas de cada carrera.

El problema enunciado en el segundo párrafo se refiere a la cantidad de alumnos que cada año aprueba la cursada de la materia Administración I, en la Comisión 3¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Materia: “Prácticas de Intervención Académica”

¹⁹⁰ Este es un problema compartido por las cinco comisiones que forman la Cátedra A. Sin embargo, para plantear el problema, se acotó a la Comisión 3, que es en la que me desempeño y por lo tanto, pude intervenir.

Este problema comienza a hacerse visible en la instancia del primer parcial, donde se observa un *bajo porcentaje de alumnos que aprueban la primera instancia (primer parcial y recuperatorio del primer parcial)*.

En el año 2014, de un universo de 150 alumnos inscriptos en la Comisión 3 de la Cátedra A, se presentaron 47 estudiantes a rendir el primer parcial, de los que aprobaron 15. Al recuperatorio del primer parcial se presentaron 75 y aprobaron 19. Entiendo pertinente enmarcar el problema en el primer parcial y analizar las variables que intervienen en la conformación del mismo, para intentar subsanarlo desde el principio, y que no se repita en la instancia del segundo parcial.

Esta situación se prolonga durante toda la cursada, hasta el fin de la misma, donde se observa un *porcentaje bajo de alumnos que aprueban la cursada al mes de julio*. Para aprobar la cursada, es necesario aprobar el primer parcial y el segundo parcial (en una de las tres instancias que tiene cada uno), aprobar los Trabajos Prácticos y el Trabajo Práctico Integrador, junto con su exposición.

En el año 2014, de 150 alumnos que comenzaron a cursar, 24 alumnos, que representan el 16 %, aprobaron la cursada, luego del segundo parcial¹⁹¹. De esos 24 alumnos, 13 promovieron la materia y 11 aprobaron la cursada, debiendo rendir el examen final para promover la materia.

El resto de los alumnos (126), debían presentarse al Recuperatorio General para rendir, según el caso, toda la materia, la primera parte o la segunda parte. En el 2014 se presentaron a rendir el Recuperatorio General, 37 alumnos, clasificados de la siguiente forma:

- H.** 25 tenían que rendir toda la materia. De estos alumnos, aprobaron 2.
- I.** 12 tenían que rendir la primera parte o la segunda. De estos alumnos, aprobaron 12.

Es de esperar que cuando llegan al primer parcial, hayan tomado contacto con “el papel y la redacción” por lo menos 6 veces respecto a temas relacionados con la materia, debido a que el primer parcial es en el mes de abril y los alumnos han tenido 5 o 6 clases de práctica.

Sin embargo, luego de leer algunos parciales, pareciera que es en el momento del parcial cuando se sientan a escribir por primera vez. Esto es posible ya que los trabajos prácticos se

¹⁹¹ Fuente: datos de relevo personal, pertenecientes a la Comisión 3, Año 2014.

resuelven de forma grupal y dentro de cada grupo opera generalmente la división de tareas, aunque cada alumno debe reproducir las respuestas en forma individual en su carpeta.

Por otra parte, en las clases prácticas de la materia se resuelven los trabajos prácticos, que representan casos. Cada Trabajo Práctico describe una organización y una situación que sucede dentro de la misma. Luego los alumnos deben responder preguntas en las que tienen que resolver hipotéticamente una determinada situación, basándose en supuestos en función del caso que han leído. Ej: *“¿Qué problema (oportunidades de decisión) identifica en el caso? Enúncielo”*¹⁹²

En conclusión pareciera ser que cuando llegan al parcial se encuentran con el desafío, más allá del contenido propio de la materia, de resolver de forma individual una consigna, que hasta ese momento lo habían hecho de forma grupal, reflexionando y redactando entre todos.

Cabe destacar, que los alumnos ingresantes, para poder cursar el segundo cuatrimestre del Ciclo Básico, deben aprobar la cursada de las tres primeras materias. He aquí la relevancia del tema planteado, ya que aquellos alumnos que no logran aprobar la cursada de la materia Administración I en la instancia de parcial o de Recuperatorio general, no podrán luego continuar con el resto de las materias de primer año. Entonces, *¿cómo podría la Cátedra favorecer a mejorar el rendimiento académico de los alumnos? ¿Qué estrategia se podría aplicar para lograrlo?*

PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN

Si bien no existe un parámetro objetivo que indique el porcentaje de alumnos aprobados deseable, basándome en mi experiencia, entiendo que el mismo debería ser superior al 37 % obtenido en el año 2014¹⁹³. Al poner este número en contexto, se torna relevante al analizar que significa que el 63 % de los alumnos de esta comisión no podrán seguir cursando el Ciclo Básico. Esta situación pone de manifiesto una de las dificultades relacionada con la igualdad de oportunidades, la igualdad de acceso a la educación, en este caso el acceso a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, donde se observa igualdad de ingreso pero no de permanencia (Anijovich, Camilloni, y otros; 2010).

192 Fuente: Caso Heladería, Unidad III, El Proceso Administrativo; Guía de Trabajos Prácticos Año 2014 – Cátedra A.

193 Fuente: datos relevados por mí de la Comisión 3, Año 2014.

Según Camilloni (2010) la enseñanza debería tener los mismos principios ordenadores que la práctica. De lo contrario, se generaría un estado de confusión en los estudiantes respecto a qué dirección deben seguir. Un dispositivo pedagógico debería abarcar entonces, la enseñanza y la evaluación. Por consiguiente, es un requisito indispensable que la evaluación sea válida: el instrumento de evaluación debe medir lo que se pretende evaluar con él. La validez no debe acotarse y definirse sólo con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación, sino que debe encontrarse en referencia a los propósitos de la enseñanza y a los conocimientos y saberes que los alumnos deben desarrollar. La citada autora observa que en la instancia de construcción del instrumento de evaluación frecuentemente los propósitos de la evaluación se distancian de los propósitos de la enseñanza, “en razón de que son el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, definir un ranking, comparar individuos, grupos o instituciones, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases” (Camilloni; 2010).

La presente intervención encuadra a la evaluación como instrumento que contribuya a mejorar el aprendizaje de todos y no como instrumento destinado a seleccionar a los alumnos que demuestren ser capaces de aprender. A su vez, encuadra al conocimiento como proceso y no como producto. Esto último implica que el tipo de evaluación a utilizar debiera ser la evaluación formativa.

Para que una evaluación sea formativa deberá, en términos de Perrenoud (1997), contribuir a la regulación de los aprendizajes en curso, con relación a los dominios a los que apunta. De esta forma, la regulación se define por sus intenciones, siendo formativa toda evaluación que permite que el alumno no sólo aprenda, sino que también se desarrolle.

Al poner el centro del análisis no en la evaluación, sino en la educación como proceso continuo, se desprende un interrogante del mismo: cómo puede, un docente, verificar, si se han alcanzado los objetivos planteados, no sólo al final, sino también a lo largo del desarrollo de la cursada, con el fin de identificar los desvíos y actuar en consecuencia. Es en este punto donde Perrenoud (1997) opina que la regulación de los procesos de aprendizaje es poco eficaz porque no siempre el docente llega a optimizar su evaluación y sus intervenciones. Dicho autor, plantea un enfoque descriptivo de las prácticas docentes en el que parte del hecho de que los actores reales son personas con sus prejuicios, presiones e intuiciones y sostiene que, para que exista una evaluación formativa, será necesario un docente comprometido en una interacción con el estudiante. Llegando a la conclusión de que la

evaluación es necesaria para reorientar la acción pedagógica, ya que ayudará a dar cuenta del nivel de dominio ya alcanzado. Retomando el enfoque en la propuesta que se plantea, para que exista un docente de estas características será necesario poner de manifiesto la subjetividad operante en cada docente.

Resulta pertinente poner en relieve la importancia que reviste para los procesos de enseñanza y aprendizaje de Administración I el uso correcto de las instancias de evaluación. El proceso de evaluación debería diseñarse bajo el concepto de evaluación formativa, generando un espacio para el desarrollo de los alumnos, no sólo de los saberes técnicos, sino de aquellos relacionados con la profesión, como la escritura individual y el manejo de la palabra de forma oral. Para ello, es el docente de Administración I quien debe, ir diseñando el camino mental que los alumnos deberán recorrer hasta adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para aprobar la cursada. Si bien el ideal a alcanzar es el esbozado bajo el concepto de evaluación formativa, es menester reconocer que las prácticas actuales distan de las primeras. Si clasificamos las mismas en términos de Perrenoud (1997), podríamos situar los exámenes parciales como regulaciones retroactivas, ya que sobrevienen al término de una secuencia de aprendizaje más o menos larga, a partir de una evaluación puntual, mientras que los trabajos prácticos presentan la oportunidad de efectuar regulaciones interactivas, ya que sobrevienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En general, las prácticas que se replican en la materia, están en consonancia con la evaluación clasificatoria enunciada por Hoffman (2010) que es selectiva por naturaleza ya que tiene por finalidad seleccionar, comparar, clasificar. La Ordenanza 97, en su artículo 4° establece que la Cátedra deberá realizar dos comunicaciones por alumno de la calificación alcanzada. De esta forma, existe un deber institucional de calificar, y luego de hacer una "selección de alumnos", por ejemplo, entre los que aprueban y los que no, entre los que promocionan y los que solamente aprueban la cursada. Sin embargo, esto no implica que los docentes no puedan reformular sus prácticas para acercarse gradualmente a la evaluación mediadora, descrita por Hoffman (2010).

Luego de analizar a Perrenoud (1997) y Hoffman (2010), se podría concluir que el concepto de evaluación mediadora de Hoffman se encuentra en consonancia con el de evaluación formativa de Perrenoud al tener ambos puntos en común. Como el hecho de que para Hoffman la evaluación no debería reducirse a tests, pruebas o ejercicios, considerados como instrumentos de evaluación. Para él, la diferencia entre ambos tipos de evaluación se encuentra en el fin con el que se utilizan y no en los instrumentos o metodologías aplicados.

El tratamiento de casos en las clases prácticas de Administración I, se origina en la necesidad de desarrollar en los alumnos mayores competencias que el aprendizaje reproductivo (o memorístico) que requieren fomentar un uso autónomo de los conocimientos y habilidades adquiridas (Pozoy Pérez Echeverría; 2009). Se busca un aprendizaje basado en la comprensión, aprendizaje que incrementa la probabilidad de que los alumnos sean capaces de recuperar y usar esos conocimientos en nuevas situaciones.

La evaluación de un aprendizaje repetitivo “resulta fácil, fiable y objetiva; es un aprendizaje todo o nada, no hay término medio” (Pozoy Pérez Echeverría; 2009). Esta forma la evaluación se caracteriza por ser fácil de objetivar y fiable, y sólo requiere plantear de nuevo la tarea de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje por comprensión es más difícil de objetivar y con menor fiabilidad, y requiere plantear tareas o situaciones diferentes a las del aprendizaje. De esta forma, se podrá graduar en niveles de comprensión las respuestas de los alumnos, mientras que los criterios de evaluación no serán tan fáciles de objetivar ni tan fiables, como en la evaluación de un aprendizaje repetitivo (Pozoy Pérez Echeverría; 2009).

La presente intervención intenta acercarse a lograr el aprendizaje por comprensión por parte de los alumnos. Este aprendizaje requiere por parte de los estudiantes una actividad cognitiva más compleja; pero también es más compleja para el docente ya que, según Pozo y Pérez Echeverría (2009) no alcanza con que el docente sólo presente información relevante para ser repetida, sino que debe utilizar estrategias cuyo resultado se le presente incierto. Bajo esta óptica de aprendizaje, las explicaciones que realizan los docentes deben acompañarse de tareas que requieran de los alumnos construir su propia respuesta y de ser posible contrastarla con la de sus compañeros. Esto requiere entrenarse en usar de modo autónomo el conocimiento.

La intervención desarrollada retoma de manera específica la idea de “ensayar” las formas de la evaluación antes de la misma, de modo que, en este caso, el momento del parcial no sea una novedad metodológica para los alumnos, sino que sea una instancia donde retomen las formas de resolución utilizadas en los trabajos prácticos para resolver el parcial.

INTERVENCIÓN REALIZADA: LÍNEAS DE ACCIÓN, METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS

Los objetivos generales de la intervención fueron:

- J.** *Mejorar el índice de rendimiento académico, medido en porcentaje de alumnos que aprueban la cursada.*

K. *Diseñar de forma integral la cursada de Administración I en lo relativo a las clases prácticas, actividades (individuales y grupales), de forma de mantener un correlato entre el contenido y habilidades que se enseñan, y las que se evalúan en las instancias de parcial.*

Es importante destacar que el rendimiento académico de un alumno en una variable multicausal que se encuentra atravesada no sólo por la dimensión de la enseñanza sino por otras dimensiones como el ingreso a la Universidad, capacidades personales, motivación, diseño del Plan de Estudios, programas y cronogramas, entre otras.

Los objetivos específicos, para el año 2015 en la Comisión 3, fueron los siguientes:

- Rediseñar las clases prácticas y establecer una articulación con las clases teóricas en lo relativo a la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes.
- Diseñar instancias donde los alumnos puedan practicar la escritura y la lectura académica, que les permita mejorar el rendimiento académico.

La metodología implementada consistió en la reformulación de trabajos prácticos y actividades, para que metodológicamente se alineen con el formato de evaluación propuesto por la Cátedra en las instancias parciales, según el siguiente detalle:

Guía de Trabajos Prácticos: los trabajos prácticos se acotaron en temas y cantidad total. Se diseñó una Guía con 11 trabajos prácticos, en lugar de 13. Sin embargo, ningún tema quedó fuera de ella ya que se realizó evitando duplicarlos y considerando los temas que debían desarrollar en el Trabajo Práctico Integrador. A su vez, se incorporaron nuevas herramientas para presentar los casos y temas sujetos a discusión como películas, publicidades, series y entrevistas.

Se eliminó el caso descriptivo de los Trabajos Prácticos 8 y 9 ya que cada grupo debía aplicar la consigna (igual para todos) a la organización que habían elegido para el Trabajo Práctico Integrador.

Trabajo Práctico Integrador: es un trabajo que se realiza durante la cursada y debe exponerse al final, en el que los alumnos deben vincular los temas de la materia, trasladando el conocimiento adquirido a situaciones reales. Para ello deben resolver, de forma grupal, una serie de consignas aplicadas a una organización elegida por ellos.

Este año, los alumnos comenzaron a desarrollar el TPI a partir del primer parcial con la innovación de que, a diferencia de años anteriores, en dos trabajos prácticos de la guía, cada grupo abordó la consigna desde la organización desarrollada en el Trabajo Práctico Integrador. Los temas desarrollados en clase se incorporaron al TPI. De esta forma se trabajó durante la clase en la resolución del TPI.

Instancia de práctica individual¹⁹⁴: esta práctica tuvo como fin primario reforzar la escritura y la lectura individual y como fin secundario caracterizar una organización en función de los contenidos aprendidos en la materia. Para ello, los alumnos debían comenzar a describir una organización que les sea familiar. Esa descripción se retomó al comienzo de cada clase práctica, donde cada uno debía generar valor agregado en su escritura teniendo en cuenta los conceptos que fueron aprendiendo semana a semana. A su vez, cada relato fue intercambiado con un compañero para que comente respecto a la descripción en temas tanto teóricos como de comprensión de lo escrito.

Luego se corrigieron todas las instancias de las IPI, totalizando 380 correcciones (3 IPI por cada alumno). Cada devolución tuvo dos notas diagnóstico (una relativa a la redacción y otra respecto a la aplicación de la teoría de Administración) que conformaban una nota global (Muy Bien, Bien, Regular y Mal). La nota global se acompañó de una explicación particular y detallada para cada alumno.

CONCLUSIONES

En primer lugar es importante destacar que pudieron realizarse todas las modificaciones, rediseños e innovaciones planeadas para el primer cuatrimestre del año 2015.

Respecto a la IPI, los 125 alumnos que realizaron la práctica individual fueron clasificados de la siguiente forma:

- *Grupo A* - mostraron una mejora en la redacción: 48 alumnos.
- *Grupo B* - no mostraron una mejora: 51 alumnos.
- *Grupo C* - mostraron buena redacción desde el comienzo: 22 alumnos.
- *Grupo D* - evidenciaron problemas de redacción: 4 alumnos.

¹⁹⁴ Esta acción representa una innovación no sólo en la Cátedra sino también en la Facultad, ya que no existen precedentes de que una materia haya realizado acciones similares en pos de la mejora de la escritura y lectura de los alumnos.

Con esta información relevada antes del primer parcial, el cuerpo docente solicitó la intervención de la Unidad Pedagógica de la F.C.E. para que pueda guiar individualmente a los alumnos que presentaron problemas de redacción, como así también a todos los alumnos de la Cátedra. Para ello, la Unidad Pedagógica realizó una Edición Especial del “Taller Aprender a Aprender”.

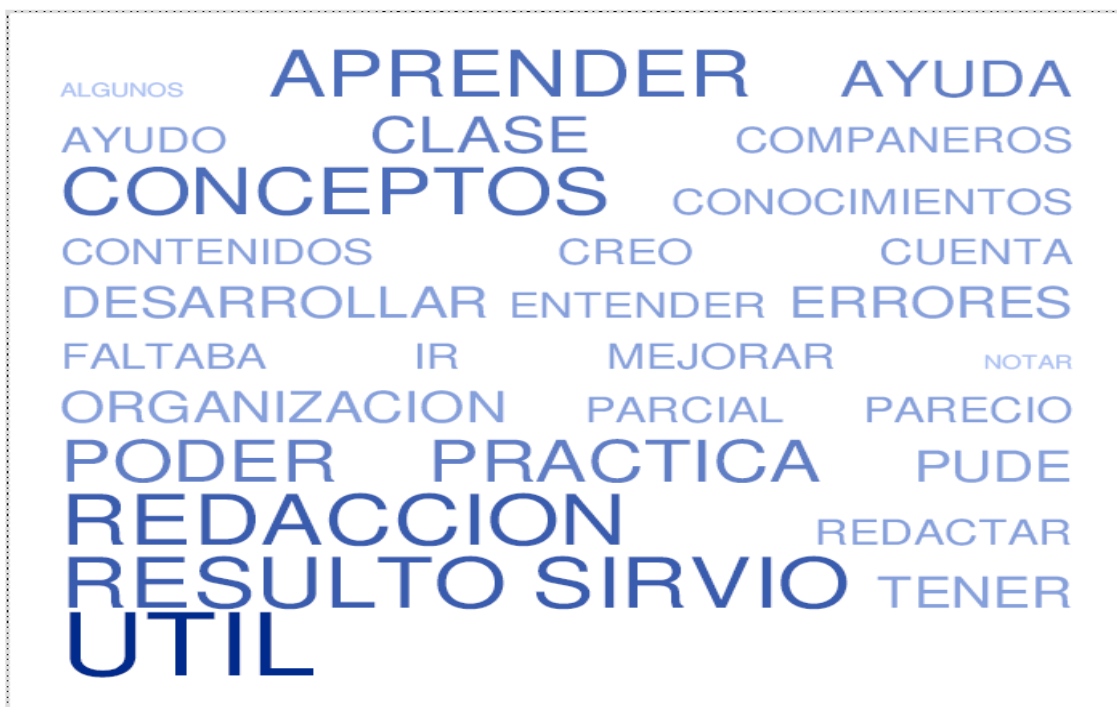
Es importante analizar, en función de los grupos previamente pautados, a qué grupo pertenecen los alumnos que aprobaron el primer parcial de la materia:

- 12 pertenecen al Grupo A (42,86%)
- 10 pertenecen al Grupo B (35,71%)
- 6 pertenecen al Grupo C (21,42%)

Para finalizar, se muestran los resultados de la encuesta anónima que se realizó al finalizar la IPI, en la que los alumnos debían responder dos preguntas:

- A) ¿Le resultó útil la IPI?
- B) En caso afirmativo, ¿para qué cree que le sirvió?

Respecto a la pregunta A), el 90% de los alumnos respondió que le había resultado útil. Respecto a la pregunta B), y para finalizar, presentamos la respuesta en una nube de datos:



BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R.; Camilloni, A. y otros. (2010). La Evaluación Significativa. Argentina: Editorial Paidós.

Barraza Macias, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad de Durango.

Perrenoud, P. (1997). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs. As: Colihue.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (2009). "Aprender para resolver y comprender problemas" En Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata. Saez, J. y Nieto J. M. (1995) Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. Directrices para el diseño y ejecución. Revista Universitaria de Pedagogía Social N° 10.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS:

Informe presentado en mayo de 2013 por la Secretaría de Planificación y Control Institucional "Principales Características de los aspirantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP – Año 2013"

Ordenanza 97, Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

Debates en torno a la inclusión en la universidad. Tensiones en relación al carácter optativo u obligatorio del curso de ingreso a las carreras de sociología de la FAHCE-UNLP.

❖ **SANTIAGO GALAR** | santiago_galar@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El trabajo aborda la cuestión de la inclusión en la educación superior a partir del planteo de tensiones emergentes en el contexto de una experiencia educativa particular, el Curso de Ingreso a las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), del cual el autor participa como docente desde 2012. Más concretamente, manifestamos emergentes de la experiencia que habilitan debates en relación al carácter obligatorio u optativo del Curso en vinculación con los criterios académicos sostenidos por la FaHCE, orientados hacia la inclusión de la mayor cantidad posible de ingresantes a las carreras. En este sentido, el trabajo pretende aportar al debate en torno a las estrategias de inclusión universitaria, entendiendo a este tipo de experiencias educativas como nexos entre la escuela secundaria y la universidad más que como instancias de selección de los estudiantes más aptos. En este orden de cosas, cabe destacar que el presente trabajo no pretende constituir una reflexión acabada sobre las tensiones asociadas al eje obligatoriedad/opcionalidad del ingreso universitario sino más bien se propone plantear dimensiones problemáticas emergentes en una experiencia educativa particular con miras a aportar concreción a este importante debate.

Con este objetivo planteamos un ejercicio que combina el análisis de documentos institucionales e informes del equipo docente, con datos recopilados por la FaHCE y los resultados de encuestas a los estudiantes ingresantes. En un primer apartado realizamos una

contextualización de la problemática del ingreso universitario en la UNLP. En una segunda instancia presentamos características generales del Curso de Ingreso a las carreras dependientes del Departamento de Sociología de la FaHCE (que en adelante denominamos “el Curso”). En un tercer apartado planteamos tensiones y debates sobre el carácter obligatorio/optativo del Curso a partir de emergentes de la experiencia. Por último, presentamos algunas consideraciones finales.

INGRESAR A LA UNLP

Existe consenso político y académico respecto a la recuperación de la centralidad del Estado en nuestro país a partir del año 2003, dando inicio a una etapa que se contrapone a la caracterizada por el paradigma neoliberal sostenido en la década precedente. En relación a la cuestión educativa existe en la actualidad un neo-intervencionismo a través del cual el Estado manifiesta una recuperación en términos de iniciativa y protagonismo (Suasnabar y Rovelli, 2010). La institución universitaria también atravesó en estos últimos años transformaciones en función de los nuevos imperativos que gravitan sobre el sistema educativo. En este sentido, podemos destacar ciertos avances en materia de educación superior, como el aumento del presupuesto universitario, la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología y la apertura de nuevas carreras y universidades. En esta dirección, también fueron motorizadas políticas destinadas a aumentar la extensión de la cobertura de la universidad, siendo paradigmático el caso del plan PROG.R.ES.AR. De esta manera, se evidencia la proliferación de políticas públicas orientadas a la promoción de la educación superior, no sólo en términos de mejoras en la calidad educativa sino también del aumento de la matriculación en la universidad, con acento en sectores usualmente postergados en el acceso a esta institución. En este contexto, interesa plantear aquí algunas dimensiones vinculadas a la articulación entre la escuela media y la universidad, orientando la atención a las experiencias de ingreso sostenidas en el marco de la UNLP.

El pasaje entre la escuela media y la universidad es objeto de debate y de políticas tanto desde el Estado como desde las universidades nacionales, reparando particularmente en las dificultades de los/as estudiantes para ingresar y permanecer en esta instancia de educación superior. En este sentido, un relevamiento realizado por Aréchaga y otros/as (2015) destaca que la preocupación de la UNLP en relación a la promoción de mecanismos que favorezcan el ingreso y el egreso que es explicitada en su estatuto se materializa en diversos mecanismos elaborados e implementados por cada una de las unidades académicas. Un

primer grupo de facultades implementa cursos de ingreso presenciales con procesos de evaluación que condicionan o restringen las posibilidades de cursada durante el primer año de carrera. Se trata de las facultades de Ciencias Agrarias y Forestales, Ingeniería, Psicología, Informática, Odontología y, sobresaliendo por su polémico examen eliminatorio, la de Ciencias Médicas. Un segundo grupo sostiene cursos de ingreso que si bien poseen una cursada obligatoria no implican un carácter eliminatorio ni procesos de evaluación de los/as estudiantes. Son cursos implementados por las facultades de Arquitectura y Urbanismo, Bellas Artes, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Naturales y Museo, Periodismo y Comunicación Social y Trabajo Social. Un tercer grupo de facultades no cuenta con cursos de ingreso, como Ciencias Veterinarias y algunas carreras de Ciencias Económicas. Por último, el trabajo refiere a aquellas facultades que disponen de cursos de ingreso optativos de carácter no eliminatorio y sin evaluación, como la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas y carreras de la FaHCE, entre ellas el Profesorado y la Licenciatura en Sociología.

Además, desde el segundo cuatrimestre de 2014, algunas facultades comenzaron el dictado de cursos de ingreso bajo la modalidad a distancia, a partir del desarrollo de aulas virtuales en entornos de enseñanza en línea. Se trata de las facultades de Arquitectura, Astronomía y Geofísica, Ingeniería e Informática, así como la carrera de Ingeniería en computación dictada en forma conjunta por las últimas dos unidades académicas. Se trata de una política impulsada por la UNLP a través de la disposición de asesoramiento y recursos a las facultades interesadas. Además, otras unidades académicas y carreras sumaron en los últimos años propuestas de articulación con la escuela media, instancias de pre-ingreso a distancia o bimodales, es decir, instancias de acompañamiento desde una esfera virtual de los cursos presenciales.

Desde una mirada general, entonces, se evidencia en la UNLP una tendencia a generar instancias de ingreso que tiendan a la *nivelación* antes que a la *eliminación*, pretendiendo que los/as estudiantes puedan sortear dificultades e incorporarse exitosamente a la instancia de formación superior.

EL CURSO DE INGRESO A LAS CARRERAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP

El Curso de Ingreso a las carreras de Sociología comenzó a dictarse en el año 2012 y desde entonces se encuentra orientado hacia dos objetivos centrales. Por un lado, el trabajo en torno a habilidades ligadas a la lectura, la comprensión y la producción de textos académicos en general y propios de la disciplina sociológica en particular. Por otro lado, el Curso apunta

a colaborar en el proceso de ambientación de los/as ingresantes a la vida universitaria, en lo referente a cuestiones cotidianas (espacios, tiempos, usos y costumbres), vinculares (generación de lazos entre los/as estudiantes) e institucionales (participación político-institucional estudiantil, plan de estudios de la carrera, inserción ocupacional). Producto de un intenso debate entre los diferentes claustros y de un período de acumulación de experiencias previas, el Curso quedó orientado hacia el desarrollo de habilidades y la socialización de saberes con miras a equiparar oportunidades educativas frente a los desiguales recorridos biográficos de los/as estudiantes ingresantes.

En relación a sus características generales podemos destacar, primeramente, que el Curso cuenta con seis comisiones distribuidas en dos turnos (mañana y tarde), cada una de ellas con un/a docente a cargo y la colaboración de dos adscriptos/as alumnos/as. El trabajo de las comisiones se realiza en formato de taller y es sostenido intensivamente durante cuatro semanas, comenzando a mediados del mes de febrero. Cabe destacar que de la experiencia participan otros actores de la comunidad de la facultad, quienes organizan actividades específicas vinculadas a los objetivos del curso: el Centro de Estudiantes que incorpora la discusión de cuestiones gremiales, la Comisión de Estudiantes de Sociología que mediante un taller presenta aspectos del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles que promociona derechos de los/as estudiantes (como becas y beneficios) y graduados/as de la carrera que presentan perfiles profesionales y campos de intervención en el marco de una charla/panel.

La implementación del Curso y el establecimiento de sus objetivos y alcances fue producto de un proceso de diálogo entre los actores que componen la comunidad de la carrera. En este sentido, la propuesta aprobada por la Junta Asesora Departamental en 2011 determinó que la primera edición del Curso que se desarrollaría al año siguiente sería una “experiencia piloto” que debería ser evaluada en su funcionamiento y reestructurada luego de ese balance. El proyecto establecía el carácter optativo de la participación en esta “experiencia piloto” por parte de los/as ingresantes, así como el inmediato debate institucional sobre la conveniencia de mantener o modificar este criterio de participación voluntaria.

Los actores institucionales debaten recurrentemente sobre el Curso en los ámbitos correspondientes (principalmente en las reuniones de Juntas Asesoras Departamentales) y realizan modificaciones de mayor o menor alcance. Por su parte, el equipo docente, conformado por los/as docentes, adscriptos/as y dos coordinadores generales, reflexiona en

forma constante sobre el Curso a partir de los emergentes de la experiencia. Es decir, el Curso no se constituye como una experiencia estática en relación a sus objetivos y características sino que es el resultado de un proceso dinámico que cambia al nutrirse de emergentes, reflexiones y negociaciones entre los actores involucrados. Ahora bien, más allá de este carácter “en construcción” y de la explícita asociación en el proyecto institucional de la participación voluntaria con la idea de “experiencia piloto”, el carácter optativo del Curso se mantuvo durante las sucesivas emisiones.

CARÁCTER OBLIGATORIO VERSUS CARÁCTER OPTATIVO

Al momento, el Curso no forma parte del programa obligatorio ni del Profesorado ni de la Licenciatura en Sociología sino que es de carácter *optativo, no eliminatorio y sin evaluación*, motivo por el cual es transitado sólo por un porcentaje de los/as ingresantes. En este sentido, si bien los datos con los que contamos son “sucios”, inexactos por diferentes motivos, evidencian tendencias que aportan elementos a la discusión sobre la conveniencia del carácter optativo en relación al criterio académico de intentar incluir a la mayor cantidad de estudiantes.

Básicamente, son observables dos situaciones simultáneas, por un lado, un alto índice de ingresantes que no realiza el Curso de Ingreso. En este sentido, según datos manejados por el equipo docente, en las primeras tres ediciones del Curso la cobertura nunca alcanzó a la mitad de los/as inscriptos/as a las carreras de Sociología: en 2012 realizaron el Curso el 45% de los/as inscriptos/as en la carrera, en 2013 el 43% y en 2014 el 37%. Por otro lado, se manifiesta una asociación más destacable entre quienes realizan el Curso y luego se inscriben en la primera materia troncal de ambas carreras. Más concretamente, en promedio, el 58% de quienes en el mes de marzo se inscriben en Sociología General ha realizado el Curso.

Según estas tendencias, el planteamiento general del Curso basado en un carácter *optativo, no eliminatorio y sin evaluación* podría favorecer brechas en el rendimiento de los/as estudiantes durante la carrera. Es decir, el Curso podría fomentar diferencias en el desarrollo de la carrera entre aquellos/as estudiantes que transitaron por la experiencia y aquellos/as que por diferentes motivos no lo hicieron. Atentos a estas tendencias, mientras se producen indagaciones que las amplíen y clarifiquen, los actores responsables de coordinar este dispositivo educativo se encuentran evaluando uno de los pilares generales del Curso: su carácter optativo. Este debate es importante en tanto la posibilidad de optar en torno a la realización del Curso podría estar ejerciendo una presión opuesta al efecto pretendido,

habilitando brechas en el rendimiento de los/as ingresantes más que equiparaciones en sus recursos iniciales.

El carácter optativo del Curso manifiesta en la actualidad desafíos que el equipo docente debate en términos prácticos y los actores institucionales en su dimensión académica. Uno de los principales desafíos, en este sentido, radica en que el carácter optativo impide que durante el curso el equipo docente avance en contenidos que eventualmente formen parte de los programas de las primeras materias de la carrera o en el ejercicio de habilidades de lecto-comprensión específicas. La formación propuesta debe permanecer en el registro de la generalidad disciplinar y de las habilidades con miras a no dificultar (aún más) la incorporación posterior de quienes optaron por no realizar el Curso. Estos desafíos se acentúan a partir de la evidente necesidad de aprovechar el particular espacio del Curso a la luz de las dificultades en relación a la comprensión y producción de textos que en términos generales los/as estudiantes traen consigo desde la escuela secundaria. Además, las características de las cátedras a las cuales ingresarán los/as estudiantes durante el primer cuatrimestre, en las cuales el interés se orienta al trabajo en torno a contenidos y no a habilidades de comprensión, escritura y expresión, vuelven imprescindible un ámbito para la reflexión en torno a la producción y comprensión de textos académicos y sociológicos. Asimismo, los/as estudiantes que formaron parte del curso podrían aventajar a quienes optaron por no realizarlo en el aspecto de la conformación de redes de sociabilidad, cuestión que reviste importancia en tanto las relaciones construidas por los/as ingresantes suelen ser importantes factores que inciden en la permanencia en la carrera.

El carácter optativo, no eliminatorio y sin evaluación dificulta también el cumplimiento de ciertos objetivos del Curso por parte de los/as estudiantes. En este orden de cosas, la oscilación de la asistencia, la falta de compromiso en la entrega de trabajos por parte de los/as ingresantes constituyen dos de los problemas principales reconocidos por el equipo docente vinculados a las características generales del Curso. Sin embargo, el planteo de la obligatoriedad presencial plantea otras dificultades que también deben ser atendidas bajo la idea de que el Curso no pierda su objetivo integrador. En este sentido, equilibrar la asistencia obligatoria y la entrega de trabajos prácticos sin excluir a quienes por diversos motivos no pueden disponer de cuatro semanas para la realización de una cursada intensiva, aparece como un desafío central.

REFLEXIONES FINALES

Por lo expuesto, la discusión actual en torno al carácter *obligatorio* u *optativo* del Curso suscita particular interés para los actores que conforman la comunidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En relación con ello, tal como ha sido señalado en este texto, emerge una preocupación en torno al hecho de que el grupo de estudiantes que inicia las cursadas sin haber transitado por el Curso de Ingreso podría quedar en desventaja en relación con quienes sí lo llevan adelante. Más aún, esta desventaja se manifestaría justamente en las dimensiones que fueron consideradas como ejes del Curso como producto de un diagnóstico institucional sobre las dificultades de los ingresantes: la comprensión y producción de textos académicos y la socialización universitaria en lo referente a cuestiones cotidianas, vinculares e institucionales. El carácter no obligatorio del Curso se convierte en problemático en la medida en que algunos emergentes manifiestan que el dispositivo podría estar generando en lugar de un proceso de equiparación de oportunidades nuevas desigualdades para aquellos que no lo realizan.

Paralelamente la discusión en torno al carácter obligatorio u optativo invita a problematizar y definir una serie de cuestiones colindantes que desbordan la taxonomía de las categorías. En este sentido, por ejemplo, la decisión de imprimir carácter obligatorio acarrearía definiciones en torno a los alcances de una eventual obligatoriedad, la redacción de las situaciones excepcionales, el planteo de penalidades a quienes incumplan con la presencia o entrega de trabajos, entre otras cuestiones problemáticas. Atentos a estas implicancias, actualmente se reeditan debates pasados en torno a cómo construir un Curso de Ingreso que responda al criterio académico de promover la inclusión de los/as estudiantes a las carreras, al tiempo que trabaje en relación a los objetivos demarcados como producto del diagnóstico institucional sobre las dificultades de los estudiantes, sin perder de vista las limitaciones y posibilidades reales de una experiencia de este tipo.

BIBLIOGRAFÍA

Aréchaga, A; Beliera, A; Boix, O; Corsiglia, L; Cueto Rúa, S; Di Piero, E; Galar, S; Gubilei, E. y Henry, M. L. (2015). "Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012 – 2015)", *Cuestiones de Sociología*, N°13 (en prensa).

Camou A. (2007). *"Memoria de Gestión (2001-2007)"*, *Cuestiones de Sociología, revista de estudios sociales*, N°4.

Suasnábar C. y Rovelli L. (2010). *"Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente"*, *Revueinternationale d'éducation de Sèvres, Sèvres*, N°55.

Varela S. y Barandiarán S. (2012). *"Los estudiantes de la UNLP: apuntes cuantitativos para una caracterización estructural"*, *Cuestiones de Sociología*, N°8.

Aportes para pensar la reformulación de los planes de formación de carreras de profesorado

- ❖ **GABRIELA GAMBERINI** | ggambari@soc.unicen.edu.ar
- ❖ **STELLA PASQUARIELLO** | spasquar@soc.unicen.edu.ar
- ❖ **MARIA EUGENIA GAITE** | eugeniagaite@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad Nacional del Centro

CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO Y FORMACIÓN DOCENTE: CONSIDERACIONES INICIALES

Las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas y de producción del conocimiento, propias del “cambio de época” (Svampa ,2008) han impactado sobre el sentido de la educación, los alcances y la función del sistema educativo así como sobre los modos de pensar los procesos de la formación de los profesores. Además, han modificando los procesos de enseñanza y aprendizaje, los significados sobre la calidad y los contenidos de la enseñanza y los modos de estar en las escuelas en el marco de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario.

Durante la última década, las políticas educativas plantearon el reposicionamiento del Estado en el direccionamiento de las acciones tendientes a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad. Los marcos legales en materia educativa (ley nacional de educación –LEN- N° 26206/06¹⁹⁵, ley provincial de educación –LPE- N 13688/07) orientaron sus postulados centrales (al menos desde el plano discurso) a entender la educación como un bien social y publico contribuyendo a favorecer una mayor justicia

¹⁹⁵ La Ley de Educación Nacional n° 26206 sancionada en el año 2006 define en su artículo N°2 a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Se propone mediante ella construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la soberanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación. (Art 3)

social y a superar las desigualdades y las diferentes formas de discriminación existente, en línea con los marcados procesos de fragmentación educativa.

Asimismo, se estableció que el pasaje por una experiencia formativa integral se constituye en un derecho para todos los sujetos, selló la responsabilidad del Estado para promover condiciones integrales para el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela. De esta manera, instaló la exigencia de un nuevo modelo basado en la inclusión que permita la experiencia de que todos/as puedan estar y aprender en la escuela. La extensión de la obligatoriedad escolar determina nuevas configuraciones institucionales, sobre todo en el nivel secundario.

En este marco contextual, la preparación de los profesores es interpelada por nuevos perfiles de formación que requieren el dominio de conocimiento social fundado, de la lectura de la realidad en la que actúan, de la comprensión de la dinámica social signada no ya por la construcción de patrones ordenadores (como el ascenso social, valores compartidos, la inclusión al mundo del trabajo, el respeto por símbolos comunes) propios de la modernidad sino por una diversidad de intereses y de actuaciones específicas que imprimen diferentes formatos y experiencias educativas.

Ubicados en esta perspectiva de la formación docente asumimos la necesidad de revisión de las propuestas de carreras docentes de nuestra facultad. La tarea se sustenta en las tendencias actuales de la formación docente; las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas – la comunicación y la antropología-que son objeto de enseñanza en el nivel secundario y superior y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que los profesoresenfrentan como resultado de los múltiples cambios del contexto.

Para ello, partimos de un conjunto de interrogantes sobre los componentes sustantivos del procesomismo de la formación docente, sus propuestas curriculares, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y las articulaciones orientadas a la configuración de profesores/enseñantes de una disciplina en particular. Nos preguntamos, entre otros:

¿Qué y cómo enseñar durante la formación inicial?, ¿Qué núcleos de conocimientos son estructurantes de la práctica profesional?, ¿Qué aportan y cómo se favorece la articulación entre

la formación disciplinar y la formación pedagógica/didáctica?, ¿Qué definiciones metodológicas debieran priorizarse?

Sabemos que la tarea de pensar un proyecto político y académico de formación de profesores, demanda tanto el análisis de los saberes y de las disciplinas que conforman los planes de estudios vigentes como de las relaciones y valoraciones que de ellos puedan establecerse. Claramente, este proceso requiere atender a las características del contexto, las intenciones y el lugar que, en la formación ocupan los saberes disciplinares y la formación centrada en la práctica así como la vinculación directa con los ámbitos de desempeño profesional futuro.

Desde esta lógica, se entiende que el plan de estudios es el resultado de un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas, no exentas de tensiones y negociaciones entre diferentes actores institucionales. Supone, además, una revisión histórica que recupere el contexto de creación de la/s carrera/s así como de las condiciones en las que se implementan.

A los fines de esta presentación, si bien se considera que los procesos de revisión curricular incluye a ambos profesorado que se dictan en la Facso, se focalizan las reflexiones en torno al trayecto formativo del profesorado de Antropología, fundamentalmente durante la etapa denominada de prácticas pre-profesionales o de residencia docente.

Las carreras docentes en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Surgimiento y desarrollo de los planes de estudio

Los profesorado comenzaron a formar parte de la oferta académica de la FACSO, a partir del año 1996. Hasta ese momento se privilegiaba la formación de licenciados en Antropología social ó arqueología y en Comunicación social. Recién a finales de los años 90, en pleno auge de las políticas neoliberales y de reformas estructurales¹⁹⁶ y en plena vigencia de la Ley federal de Educación N24195/93 la formación docente se abre para un conjunto de disciplinas que tradicionalmente no ofrecían carreras de profesorado. En este contexto, la FACSO, amplía su

¹⁹⁶A mediados de la década de los 90, Argentina, implementa una serie de cambios tanto en la estructura del sistema educativo como de los diseños curriculares que se denominó Reforma Educativa

oferta académica, creando las primeras carreras docentes: el profesorado de Comunicación Social (1996) y unos años más tarde, el Profesorado de Antropología (2000)¹⁹⁷

La conformación de ambas carreras – surgidas a partir de las demandas y el reclamo de inserción laboral de los graduados de las licenciaturas- impulso la constitución de un equipo de trabajo que compartió algunos supuestos básicos, tales como una concepción de educación entendida como práctica social eminentemente política y con un fuerte potencial social transformativo. Se gestó un diseño curricular que considera la formación contextual y disciplinar de las licenciaturas y un bloque de asignaturas correspondientes a la formación pedagógica que se cursa en diferentes momentos del recorrido formativo.

En el caso del profesorado de Comunicación Social, lo cursan generalmente al finalizar la formación de la licenciatura (o cuando acreditan un alto porcentaje de avance en la carrera de licenciatura). En el caso del Profesorado de Antropología las materias pedagógicas se presentan desde el primer año de cursada. Se reconocen algunas asignaturas compartidas entre ambos profesorados, tales como Introducción a las Problemáticas Educativas, Didáctica General, Política Educativa, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, Didáctica Especial y Practica de la Enseñanza) y otras propias del Profesorado de Antropología tales como Introducción a la Ciencia Política, Psicosociología de los grupos, ...

De este modo, la propuesta formativa se va implementando de manera paulatina atendiendo a una particularidad: la enseñanza de la disciplina – tanto la antropología como la comunicación social- se centra en las cuestiones epistemológicas y metodológicas propias del campo de conocimiento, pero con escasa referencia a lastemáticas educativas. Es decir, solo en las asignaturas pedagógicas se plantea y considera el perfil profesional específico: *la formación del profesorado*.

Así, la etapa del desarrollo curricular comenzó a evidenciar una serie de dificultades que obligaron a la toma de decisiones y de reajustes en los procesos de enseñanza y en los itinerarios curriculares (Caruso, Gamberini y Pasquariello, 2009) y (Gamberini y Pasquariello, 2014). Algunas de las problemáticas identificadas se relacionan con los siguientes aspectos:

- el lugar devaluado de la práctica educativa desde una perspectiva reflexiva y crítica (predominio de lecturas descriptivas de las culturas escolares institucionales y

197

grupales con poco margen de problematización y de diversidad de propuestas educativas),

- la residencia como ámbito exclusivo de acercamiento al campo profesional y la circunscripción de las prácticas pedagógicas al ámbito exclusivo del aula (Gamberini y Pasquariello, op cit).
- los conocimientos científicos propios de los contenidos académicos desarrollados en las diferentes asignaturas desprovistos de significación para responder a la cotidianidad de los espacios escolares en el que se insertaban los estudiantes.

Una primera aproximación al estado de situación permite afirmar que los supuestos teóricos referenciales basados en la articulación de la docencia y la investigación (desde la perspectiva de formación de investigadores de su propia práctica a partir de la concepción de profesional transformativo de las pedagogías críticas) se configuraban sólo en los discursos y no en las situaciones de práctica de los estudiantes.

En el caso de la *formación docente en antropología* las dificultades observadas suponen un grado de relevancia plausible de análisis y problematización, ya que es esperable que la formación socio- antropológica y -fundamentalmente la perspectiva etnográfica- le brinde herramientas analíticas para leer la cultura escolar y el “saber docente”¹, a través de la realización de entrevistas abiertas, análisis de historias de vida y observaciones reconstruyan y problematicen la construcción de sentidos y significados que circulan en la institución en la que desarrollarán sus prácticas. *Documentar lo no-documentado*, es decir aquello que a la institución le resulta familiar, “(...) lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente (...)” (Elsie Rockwell: 2009; 21) debería constituir una marca distintiva en la formación docente.

Asimismo, los modos de construcción de la otredad (entendida como uno de los aportes centrales de la Antropología en clave de enseñanza)¹⁹⁸, supone que desde la formación se aborden los modos de relación y de constitución de vínculos educativos que inciden en los procesos de subjetivación/ escolarización. Es a partir de esta micro-etnografía que se pueden reconstruir las tramas simbólicas que se tejen entre los actores institucionales,

¹⁹⁸ “(...) En el campo específicamente didáctico, nuestra disciplina promueve la construcción de una actitud investigativa, que se sustenta en una concepción de hombre como sujeto cultural, recuperando la significación de las prácticas, valores, y representaciones de distintas comunidades como abordaje para el conocimiento de la relación “nosotros-otros”. Dentro de esta perspectiva, contextualizada histórica y socioculturalmente, debemos abandonar las definiciones esencialistas de “la cultura”, para sumergirnos en el complejo ámbito de la reproducción de significados y representaciones en el seno de distintas culturas, inmersas en determinadas estructuras materiales (...)” (Sinisi, etal. S/F: pág. 2. EN: <http://www.equiponaya.com.ar/educacion/htm/articulos/sinisi.htm>)

interpretando y complejizando los modos específicos de hablar, de escuchar y de interpretar la construcción de identidades que se conforman en ese contexto institucional.

Se trata de comprender los modos singulares de enseñar y de aprender en el marco de instituciones educativas, atravesadas por una multiplicidad de variables, tales como las características de los grupos de estudiantes - heterogéneos y diversos-, la especificidad del campo de conocimiento y su adecuación en contenidos a ser enseñados, definiciones curriculares específicas, normas y reglas institucionales, relaciones pedagógicas singulares, trayectorias personales y profesionales.

No obstante, la producción de conocimientos producida durante la permanencia en el contexto de la escuela/aula da cuenta de cierta desarticulación teórico-práctica o bien de una escasa lectura de esa cultura institucional/ grupal – de ese entramado complejo- para desarrollar prácticas educativas fundamentadas y reflexionadas.

Cabe mencionar que estos aspectos (entre otros) se tornan muy problemáticos e impulsan el proceso de reformulación de los planes de estudios de la formación docente, desde un doble abordaje que implica, por un lado, la atención a la formación teórico-práctico de la disciplina a enseñar y por otro lado, su articulación con los desarrollos, planteos, discusiones y problemáticas propias de la educación, la docencia y la enseñanza en el contexto socioeducativo actual.

HACIA LA REFORMULACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las dificultades curriculares plantearon la necesidad de profundizar en el estudio del/los conocimiento/s involucrado/s en la formación de los futuro docente, en el contexto de la educación universitaria y en el área de las Ciencias Sociales, así como de posibilitar espacios de reflexión y de cambios sobre las prácticas institucionales que dieran nuevos significados y sentidos a dicha formación. Al respecto, la necesidad de pensar una formación centrada en el conocimiento didáctico del contenido, (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005) constituye un eje de la enseñanza que requiere procesos intencionados donde que articulen la lógica disciplinar y la lógica didáctica propia para desarrollar capacidades específicas que permitan a los futuros profesores poder pensar en procesos de enseñanza altamente significativos para los sujetos de aprendizaje.

En este sentido, se plantea la importancia de reformular los planes actuales de la formación docente desde una perspectiva que brinde mayor flexibilidad e integración en el abordaje de las demandas educativas recuperando los aportes de las Ciencias Sociales en sentido amplio y de la Antropología y de la Comunicación Social, en particular.

Además, se consideran los marcos regulatorios propios la formación docente universitaria como carreras de interés público (art 43 de la Ley de Educación Superior 24521/95), los procesos de acreditación y la definición de parámetros comunes de formación (acordados en el seno de las diferentes asociaciones y/o redes profesionales).

Cabe aquí mencionar algunas tensiones que se dirimen entre ciertos parámetros comunes (definición de estándares y/o criterios generales)¹⁹⁹ y las peculiaridades de cada profesorado en el marco de unidades académicas particulares, tales como:

- 1- la organización disciplinar o la integración de talleres o espacios curriculares
- 2- la duración anual o cuatrimestral de las asignaturas
- 3 - la organización curricular por campos de formación
- 4- la relación en la teoría y la practica

La profundidad de la formación disciplinar y didáctica en la formación específica y/o los tramos diferenciados o la articulación de la formación de los campos diferencias...

Cabe mencionar, además que la acreditación de los profesorados universitarios se sitúa en un entramado complejo producto de disputas históricas que tiñen la formación de docentes y profesores entre lógicas, intereses e idiosincrasias propias de cada jurisdicción, para el caso que nos ocupa, la provincia de Bs As y la regulación provincial del sistema educativo provincial, a cargo de la DGCyE.

¹⁹⁹Se han planteado, además, campos de formación comunes a cualquier profesorado que distinguen vinculados con la formación general/pedagógica (referencias contextuales amplias y propias de los procesos de enseñanza/aprendizaje), formación disciplinar específica (la disciplina como objeto de enseñanza), formación en la práctica profesional docente (la actuación profesional docente y procesos de integración de saberes)

TRANSITANDO LAS REVISIONES CURRICULARES. PRIMERAS ACCIONES...

Una serie de acciones se han realizado hasta la fecha con la intención de instalar una lógica reflexiva que ayude a identificar las potencialidades y los aspectos a mejorar, comprender los problemas que deben resolverse y generar nuevas propuestas de manera de ir evaluando decisiones políticas y técnicas y avanzar en un nuevo DC.

-Las primeras actividades en el marco de la Reforma de los Planes de Estudios consistieron en: revisión de documentos de organismos nacionales, análisis de Planes de Estudios de distintas Unidades Académicas, análisis de los Planes de Estudios vigentes, reuniones con representantes de la Junta Departamental de Educación (docentes, alumnos y graduados) consulta a graduados a través de una encuesta. Actualmente se encuentra en agenda una serie de reuniones con los docentes de las carreras y los responsables de las carreras de licenciaturas de la Facultad

Los encuentros con los estudiantes buscaron además de sensibilizar y, conocer sus experiencias de formación, la de invitarlos a participar en los diferentes espacios de diálogo e intercambio abocados a la reforma del Plan. Los jóvenes plantearon entre otras las siguientes observaciones (de diferentes niveles de análisis) que debían ser objeto de tratamiento, revisión y/o profundización:

- Los perfiles profesionales y las incumbencias de los títulos docentes actuales (Los ámbitos restringidos de inserción laboral).

- La formación metodológica y el lugar de la etnografía en la formación inicial en tanto, herramienta imprescindible para problematizar la cultura escolar y el "saber docente" en los tiempos actuales.
- La articulación de los conocimientos en las diferentes materias de la formación ante la necesidad de contar con materias o espacios de integración (teórico- prácticos y de reflexión) en las diferentes etapas formativas.
- La formación basada en la comprensión de la dimensión de lo grupal en el aula y ambientes educativos diversos. La reflexión de los sujetos, su propia inclusión e implicación en las formaciones grupales.

- El lugar de la enseñanza como tarea central de la formación docente
- El lugar de las prácticas docentes y las experiencias educativas en contextos diversos.
La práctica docente en sus diferentes dimensiones
- El valor asignado a la práctica reflexiva en todo el proceso de la formación (y no sólo en la Residencia)

A MODO DE CIERRE

La formación de profesores en la universidad constituye un tema de preocupación que nuevamente ha comenzado a ocupar la agenda educativa, planteando la necesidad de considerar la formación docente como una cuestión prioritaria y estratégica para el desarrollo y jerarquización del sistema educativo. Como proceso integral la formación docente requiere, la construcción y dominio crítico de herramientas teórico- conceptuales y metodológicas para el ejercicio profesional con foco en la transmisión y la producción de conocimientos y en torno a la tarea de enseñanza (qué enseñar, cómo hacerlo y para qué) En este sentido, la formación crítica de los sujetos, la preparación para el despliegue de prácticas educativas transformadoras en ámbitos de producción y sociales diversos, se plantea como imperativo en la actualidad a la hora de iniciar un proceso de reformulación de planes de estudios de profesorado

BIBLIOGRAFÍA

Caruso. F, Gamberini. G & Pasquariello. S (2009) Nuevos desafíos a la formación de profesores universitarios. En Actas del II Congreso Internacional, Educación, Lenguaje y Sociedad. La Educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009

Duro E y Perazza R. (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. UNICEF.

Gamberini. G & Pasquariello. S (2013). Emergencias, contingencias y horizontes. Revista Trampas de la Comunicación Nro 75. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Periodismo y Comunicación

Gimeno Sacristán, J. (1991). El Curriculum. una reflexión sobre la práctica. Madrid, España. Morata.

Gudmundsdóttir, S Shulman L. (2005) Conocimiento didáctico del Contenido Revista de currículum y formación del profesorado, 9, Disponible <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>

Ministerio de Educación, C. (2007). Plan Nacional de Formación Docente.Documento para la discusión. Buenos Aires: MEC.

Tenti Fanfani, E. (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: OSDE-IIPEUNESCO-Altamira.

Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.

Evaluación como un proceso de construcción colectiva

❖ **MARINA CECILIA GONZÁLEZ** | marinacego@hotmail.com

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad nacional de La Plata

La evaluación es por naturaleza compleja y multidimensional. Se caracteriza, por interpretaciones de diferentes intensidades y matices sobre las múltiples dimensiones del aprender de cada alumno, que se realizan a partir de concepciones de educación, de sujeto y de sociedad. De esta forma, los “juicios” de cada evaluador son siempre complejos y subjetivos en la medida de que provienen de esa trama de conceptos multidimensionales (Anijovich, 2010). Las verdades son siempre provisorias en la evaluación. Ante las respuestas que podamos dar en relación con el aprendizaje del alumno es posible que surjan nuevas preguntas. Así, la evaluación permanece en el terreno de la incertidumbre, transformando al profesor en un investigador inquieto, siempre en busca de nueva información y nuevos conocimientos.

Existe coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando la evaluación y la enseñanza están entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos (Anijovich, 2010).

En la formación del personal docente no hay que perder de vista el propósito: promover la construcción de un saber teórico que permita fundamentar y justificar mejor las decisiones que se toman al elaborar, ejecutar y evaluar las estrategias de enseñanza.

Habitualmente, la enseñanza no promueve el conocimiento de las relaciones sino que se asienta fundamentalmente sobre la transmisión de hechos y datos aislados que no suelen inscribirse ni en conceptos ni en principios básicos que articulan los diferentes modelos teóricos (Fumagalli). Ya desde la escuela media la enseñanza se centra en la transmisión verbal de los conocimientos preparados por el profesor, los alumnos aprenden por

acumulación de información y en el mejor de los casos se apela a mecanismos de memoria comprensiva (Fumagalli). Estos modelos de enseñanza suponen, en general, una escasa articulación interna de los contenidos de la enseñanza en términos de relaciones conceptuales. La desarticulación a la que se hace mención se traduce en una falta notoria de relaciones conceptuales entre los contenidos que se enseñan. Esta desarticulación, puede darse tanto entre contenidos de diferentes asignaturas como en el interior de una misma asignatura. Es necesario una transformación en este aspecto, este proceso de transformación, también llamado "transposición didáctica" (Chevallard, 1991; Astolfi y Develay, 1989) es inevitable, pero no es espontáneo ni natural, hay que aprender a realizarlo de modo tal que los jóvenes terminen por aprender lo que se les pretendió enseñar.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 1993). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que tendría que ser siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que "forma", convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de *evaluación formativa*.

Consciente de las debilidades, el profesor que actúa cabal y razonablemente a favor de quien aprende, trabaja con el ánimo de superarlo. En este sentido, no lo tendría que aceptar como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sino que se debería tener en cuenta factores socioculturales, económicos y sin descartar los didácticos y los institucionales.

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones y sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también

afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento que está siendo formado.

Las formas tradicionales de actuar han separado cada parte hasta tratarlas de un modo aislado, con perjuicio del aprendizaje total y del desarrollo profesional del docente. Esta división ha propiciado el trato aislado de la enseñanza, como distinto del aprendizaje, y ambos desligados de la evaluación. De hecho, cada actividad ocupa espacio y dedicación distintos o diferenciados, independientes e incommunicados, con papeles claramente fijados y aislados, y tiempos específicamente marcados para cada actividad.

Es necesario buscar formas inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nuevas formas de aprender. En este sentido, necesitamos "inventar" formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes, sean pruebas tipo test o de puntuación.

A partir de lo mencionado es que ha surgido la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación de la Cátedra en la cuál ejerzo mi rol docente y se ha consensuado en que haya un cambio en la instancia de evaluación, tanto la evaluación final como la parcial. En el caso de la evaluación final sería transformar a la misma en el desarrollo de un trabajo final (TF), abordado y tutorado durante toda la cursada y plasmado al final de la misma en un coloquio final integrador y en el caso de las evaluaciones parciales escritas de opción múltiple (OM) como se han dado durante mucho tiempo transformarlas en encuentros evaluativos orales. Ambas prácticas (final y parcial) seguramente vayan a repercutir sobre la práctica diaria mejorando las condiciones de vinculación de los saberes que se desarrollan a lo largo del proceso, así como favoreciendo un seguimiento continuo del aprendizaje de los estudiantes. Se ha propuesto favorecer una intervención según Barraza Macías (2010) crítica progresista.

En esta propuesta se plantea un cambio en la evaluación final transformándola en la elaboración de un trabajo final cuya finalidad es buscar estrategias para mejorar el aprendizaje. El trabajo final se desarrollaría durante todo el período que dure la asignatura,

también será obligatorio realizarlo para la aprobación de la materia y tendrá una base holística donde se trabajarán las distintas partes en torno a una problemática específica. Se abordará desde el principio de la cursada, siendo trabajado, revisado y plasmado al finalizar la misma a partir de un coloquio final integrador. Para poder evaluar los resultados del aprendizaje de manera holística es necesario disponer de un marco conceptual que permita ver la relación entre las partes y el todo. En la actualidad ya se ha puesto en práctica el cambio de las evaluaciones parciales donde las pruebas de OM han sido cambiadas en el corriente año por encuentros “orales” con resultados muy alentadores y con una devolución por parte de los alumnos de igual modo gratificante. Para dicho cambio se tuvieron en cuenta que los objetivos de cada unidad temática fueran escritos en nuevas Guías docentes de Evaluación parcial con objetivos de contenidos mínimos. Estos objetivos mínimos constituyen un nivel básico de conocimiento que los alumnos tienen que comprender para aprobar el parcial y luego cada docente profundiza dependiendo de las subjetividades que se presenten para poner una nota numérica.

Para la elaboración del trabajo final integrador, las tareas a evaluar serán contextualizadas, con el fin de valorar el conocimiento funcional y descontextualizadas para evaluar el conocimiento declarativo. Para las tareas contextualizadas se harán resoluciones de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos que son adecuadas para evaluar el conocimiento funcional y las descontextualizadas quedarán incluidas en los contenidos conceptuales abordados para el trabajo (Biggs, 2006). Con la implementación del trabajo final integrador se pretende utilizar otras herramientas de evaluación, acercando la evaluación al proceso de enseñanza y no solo a un momento de cierre final; según Davini (2008) esto promueve la construcción de una evaluación auténtica. La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Sin embargo, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. Durante la enseñanza, la evaluación de proceso, permite a los profesores tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones. La evaluación recapituladora (“instancias parciales orales”) permitirá ponderar sobre el valor y la pertinencia de su programación y su adecuación al contexto, los alumnos y al ambiente de enseñanza. La capacidad no es el único determinante de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, otro factor es la enseñanza. La buena enseñanza tiende a anular las diferencias individuales.

Para el educador que se basa en la perspectiva mediadora constructivista, el desafío será proponer actividades que se adecúen a las posibilidades de desarrollo de cada alumno. Esto exigirá, por parte de los profesores, un gran conocimiento de los educandos.

A fin de hacer partícipes a docentes de la cátedra he realizado una encuesta a profesores y jefes de trabajos prácticos a partir de frases incompletas para saber la opinión de cada docente ante ciertas cuestiones de la evaluación con el fin de enriquecer la propuesta.

Si el examen es oral, se trata de tomar conciencia de cuál es la actitud con la que, como evaluadores, nos posicionamos ante el alumno/a. Si asumimos una actitud abierta y de orientación (en oposición a una actitud cerrada y de juzgamiento) podremos ir realizando algunos comentarios cualitativos a medida que el alumno/a expone (sin que con esto estemos cortando a cada rato su discurso) y dar una orientación mucho más precisa, en caso de desaprobación, una vez finalizado el examen.

Un resultado del aprendizaje debe evaluarse, en consecuencia, de manera holística, no analítica. Una estructura sólo puede evaluarse como un todo y no en términos de la suma de sus partes. En las *evaluaciones descontextualizadas*, como un examen escrito o un trabajo de trimestre, son aptas para evaluar el conocimiento declarativo y en las *evaluaciones contextualizadas*, como unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos son adecuadas para evaluar el conocimiento funcional. Por ejemplo, en la siguiente jerarquía de evaluación se describe lo declarativo hacia lo funcional con el ejemplo de la ciencia de la rehabilitación:

1. Examinar los conocimientos de los huesos y los músculos de la mano (multiestructural, declarativo).
2. Explicar cómo interactúan los sistemas óseo y muscular para producir el movimiento funcional de la mano: por ejemplo, al recoger una moneda pequeña del suelo (relacional, pero aún declarativo).
3. Dado un trauma de un grupo muscular que lo inutiliza, diseñar una prótesis funcional que permita utilizar la mano para recoger una moneda (relacional, funcional).

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas.

Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, *que-se-está-formando*.

El objetivo general de esta intervención es lograr que se produzca un cambio en la práctica de evaluación educativa en la Cátedra de Bioquímica y Biología molecular de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Este cambio sería tendiente a transformar la práctica evaluativa tradicional en un proceso de enseñanza y aprendizaje que se iría construyendo colectivamente con todos los actores involucrados. El cambio sería para mejorar el proceso formativo, el proceso cognitivo y la adquisición de ciertas habilidades.

El propósito de esta intervención sería desarrollar un conjunto de herramientas que permitan interactuar y discutir acerca del conocimiento en construcción. Esto permitirá ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en consecuencia en la práctica de evaluación. La idea sería transformar los tradicionales exámenes finales por trabajos finales plasmados en coloquios finales, los cuales serían abordados desde el principio de la cursada a partir de una problemática específica preestablecida por el cuerpo docente.

El modelo de actuación docente adoptado en esta propuesta sería el del profesor como investigador en el aula (Porlán y Martín, 1992), donde el docente deja de ser un sujeto pasivo que aplica mecánicamente el currículo establecido transformándose en el mediador del aprendizaje del alumno. Si bien las actividades a desarrollar pueden ser ordenadas el profesor deberá estar dotado de seguridad y flexibilidad personal para poder adaptarse a un contexto complejo, diverso, cambiante y problemático.

La elaboración del trabajo final integrador propuesto promueve que el conocimiento se vaya construyendo de una manera dinámica y que el aprendizaje se funda como un proceso permanente de investigación. Este trabajo final ofrecerá un espacio para que con competencias, eficacia y monitoreo a través de tutorías se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje apostando al futuro. El concepto de protagonismo caracteriza a esta propuesta por tal razón es muy importante el compromiso de todo el plantel docente para que haya una participación real. Con este sentido Sirvent entiende que se da participación real en aquellas situaciones que los actores inciden efectivamente en todos los momentos claves y

muy especialmente en las decisiones. El dinamismo junto al trabajo participativo y reflexivo son características que han acompañado al desenvolvimiento de esta cátedra a lo largo de los últimos años, razón por la cual la propuesta es factible de ser realizada.

Transformaría los tradicionales exámenes finales por trabajos finales, los cuales serían abordados desde principios de la cursada con problemáticas preestablecidas por el cuerpo docente. Los alumnos podrán seleccionar la temática que más le satisfaga (x ej: diabetes, cáncer o alcoholismo), la cual será enriquecida, discutida y tutorada durante todo el transcurso del año. De esta manera lograrían habilidades de asociación e integración de muchos de los conocimientos que se irán trabajando en la cursada abordando una patología específica. El trabajo final sería de tipo monográfico sobre la patología específica elegida. El proyecto requiere un tiempo preparatorio donde los docentes deberán consensuar criterios para la elaboración de una guía, la cual servirá de referencia para la intervención principalmente en el espacio de las tutorías.

Cabe mencionar que los seminarios y actividades prácticas seguirían desarrollándose normalmente y en los mismos se irían trabajando los temas troncales como se lo ha hecho tradicionalmente; en dichos temas troncales está siempre presente el estudio del metabolismo central en el cual está implicado las patologías a trabajar en el trabajo final. Los alumnos deberán elegir una enfermedad metabólica propuesta por la cátedra:

Ejemplos: Diabetes, Obesidad, Trastornos ácido- base, Alcoholismo, Cáncer, Artritis gotosa, enfermedades relacionadas al metabolismo de las lipoproteínas, enfermedades neurodegenerativas, enfermedades del transporte de aminoácidos, función hepática normal y patológica, etc. Dichas enfermedades deberán abordarse únicamente desde el punto de vista Bioquímico. Se organizarán grupos de no más 4 alumnos, los cuales comenzarán a trabajar con el grupo asignado y a partir del tema elegido desde el inicio del ciclo lectivo. Los estudiantes conformarán grupos a partir de sus intereses de conocimiento particulares y desarrollarán a lo largo del año lectivo el trabajo final a partir de una investigación grupal. Los distintos TF ya resueltos serán expuestos a fin de año en la modalidad de coloquio final integrador grupal pudiendo utilizar herramientas de computación como power point. Se trabajará en forma programática una experiencia de conocimiento integrado, la cual se irá gestando de manera paralela en una práctica evaluativa. Se tratará de incentivar el interés cognitivo del alumnado, apelando a sus saberes previos para ponerlos en cuestión, ampliarlos y modificarlos. Se diseñarán actividades que permitirán ir evaluando los avances que los alumnos van haciendo

en la elaboración del TF y así construir información que permita introducir cambios en las estrategias de enseñanza. Los métodos que se emplearán serán:

- *Estrategias de Estudio de casos.*

El estudio monográfico de casos sería un modo ideal de ver como los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y sus destrezas profesionales. La evaluación del estudio monográfico de casos es esencialmente holística, pero ciertos aspectos pueden utilizarse tanto para facilitar información formativa como para la evaluación sumativa.

- *Seminarios de lectura y debate (a través de la discusión de trabajos científicos).*

- *Estrategias de resolución de problemas.*

- *Métodos para el desarrollo personal: Método basado en fortalezas, Método de fijación de metas y Método de motivación y cambio.*

Dichas estrategias acompañarán el desarrollo de los espacios de tutorías teniendo en cuenta lo que estará claramente escrito en la "*Guía de referencia para la elaboración del TF*". Se tendrá que considerar un tiempo previo para la elaboración de la guía de referencia, la cual quedará sujeta a la elaboración y corrección por los jefes de trabajos prácticos, los profesores adjuntos y el profesor titular.

Se hará en una primera instancia una prueba piloto con un pequeño grupo de alumnos que se elegirán por sorteo. Durante el primer año se elaborará la guía de referencia y se hará la prueba piloto. Dependiendo de los resultados de la prueba piloto se podría implementar la modalidad de TF como modo de evaluación para la Cátedra.

Se realizarán encuestas de satisfacción a los estudiantes donde se indague por ejemplo, el aprendizaje en curso en base al conocimiento memorístico adquirido y en base al conocimiento de asociación que ellos creen haber adquirido. Aunque el conocimiento memorístico no es un objetivo del proyecto considero que, igualmente es interesante relevar el mismo ya que es una manera franca de saber si el trabajo resultó negativo y el grado de debilidad del proyecto. Cada grupo asignado tendrán dos cuadernos: uno de logros y otro de dificultades, recordando que cada grupo tiene no más de cuatro alumnos tendrán que describirse en los respectivos cuadernos los avances y las dificultades atravesadas por cada uno de ellos. Se discutirán al finalizar el ciclo lectivo entre los docentes y también con los alumnos con la finalidad de analizar si los alumnos pudieron superar las dificultades e

intentar la mejora para el año venidero. Esta estrategia permitirá ponderar en qué medida se han desarrollado o no las habilidades (de investigación y de escritura, discernir lo fundamental de lo accesorio y adquirir o ampliar el espíritu crítico) que esta experiencia busca promover. También, se incluirán reuniones mensuales de coordinación en el tiempo de implementación de la prueba piloto y del proyecto al año siguiente para que el plantel docente pueda realizar un monitoreo que permita realizar ajustes y retroalimentar analizando las debilidades y fortalezas que puedan ir surgiendo en cada uno de los grupos. El cronograma anteriormente descrito contempla un período de evaluación por parte de los docentes tanto de la prueba piloto como del proyecto cuando entre en curso. Para dicha práctica se tendrá en cuenta el grado de cumplimiento de la guía de referencia.

A partir de la Guía de referencia cada grupo irá confeccionando una carpeta de trabajo o portafolio. En la carpeta de trabajo el estudiante presentará sus mejores “tesoros del aprendizaje” en relación con los objetivos planteados. Hay que mencionar que los objetivos que se plantearán serán de referencia, los cuales podrán ser replanteados dependiendo de las necesidades que imperen en el momento. Los estudiantes tienen que ir reflexionando utilizando el juicio para evaluar su propio trabajo y explicar su concordancia con los objetivos. En las explicaciones de su selección de elementos, los estudiantes explicarán cómo abordan el conocimiento que tienen en sus portafolios, sus propios objetivos y los objetivos oficiales. Para la evaluación continua del portafolio se deberán dejar en claro desde un comienzo los objetivos y establecer claramente los requisitos.

Aspiramos en un futuro no muy lejano que la idea de esta propuesta se concrete. Se pretende con la presente propuesta pedagógica mejorar la práctica de enseñanza y de evaluación en el día a día y que sean los alumnos los principales beneficiados.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich R. (comp.) (2010): La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.

Biggs J. (2006): Calidad del aprendizaje universitario. (Cap 8 y 9). Madrid, Narce.

Chevallard (1991): La transposición didáctica: del saber al saber enseñado. Buenos Aires. Aique

Davini, M. C. (2008): “Didáctica general para maestros y profesores”. En Métodos de enseñanza. Buenos Aires., Santillana.

Dewey J. (1953): Democracia y educación. Buenos Aires, Losada.

Díaz Barriga Ángel (1993): "El examen", El problema de la teoría de la evaluación y cuantificación del aprendizaje. México, Universidad Nacional autónoma de México.

Díaz Barriga Ángel: "La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la universidad", cap.2, en Didáctica, aportes para una polémica.

Fumagalli Laura: El desafío de enseñar Ciencias. Editorial Troquel.

Giddens, A. (1990): "The consequence of Modernity". Cambridge: Polity Press.

Lledó Emilio (1989): "Historia, lenguaje y sociedad". Homenaje. Editado por Manuel Cruz, M. Ángel Granada y A. Pappol, Crítica, obra colectiva.

Piaget (1969): Psicología y Pedagogía, Editorial Ariel.

Pichón Riviere (1976- recopilación 1997): El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Plaza y Valdéz, editores.

Reig y Gradoli de Minguet (1998): A construação do conhecimento na educação. Porto Alegre, ART med.

Santos Guerra, M. (2007) "La evaluación como aprendizaje". Cap3: Metaevaluación de escuelas. Bs. As.; Bonum.

Sirvent, M. T. (1994): Educación de adultos: investigación y participación. Bs. As. El Quirquincho.

Steiman, J (2004): "La prácticas de la evaluación". Universidad Nacional de San Martín, Centro de estudios de Didácticas específicas.

Vygotsky (1962): Pensamiento y Lenguaje. Cambridge, Mass. Mit Press.

El análisis de las prácticas evaluativas en docentes universitarios a partir del uso del software Atlas.Ti para el procesamiento de datos.

- ❖ **CECILIA GRASSIS** | cecilia.grassis@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA AGUSTINA ROCCA** | agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Como parte de una práctica compleja como es la enseñanza, la evaluación se sitúa como uno de los grandes focos de las investigaciones educativas. Enmarcada en la impronta institucional, esta práctica docente ha sido estudiada y definida a lo largo de la historia a través de diferentes miradas sobre el currículum, la institución misma, los enfoques sobre la enseñanza, las corrientes psicológicas, y hasta el mercado de trabajo.

Se puede enfocar la evaluación a distintos aspectos, los comportamientos de los profesores, los materiales didácticos, el funcionamiento de las instituciones, los rendimientos de los alumnos (Sacristán; 1996).

A lo largo de la historia, la evaluación ha sido definida como un instrumento de selección extraescolar, como práctica educativa, como una forma de control al y estímulo al estudiante, situándose actualmente dentro de una perspectiva más comprensiva.

“La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando” (Santos Guerra, M. A.; 1994)

Particularmente, la reflexión sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes posibilita a los docentes la toma de conciencia sobre aprendizajes promovidos así como omitidos en su

estrategia de clase; incluyendo no sólo cuestiones temáticas ligadas al recorte del contenido disciplinar que los profesores consideran relevantes, sino también cuestiones fundamentales vinculadas al dominio de determinado tipo de conocimientos - conceptos, habilidades, actitudes, competencias, etc.- y al tipo de demanda cognitiva involucrada - reproducción de información, aplicación de procedimientos, indagación y problematización, transferencia y resolución de problemas- (Biggs 1999, Pozo, 2009).

Analizar cómo las diferentes aproximaciones a la evaluación de los aprendizajes se hayan presentes, se conjugan, se contraponen en las prácticas cotidianas de la formación en ciencias económicas es un punto de partida para la posible enunciación de modos apropiados a la disciplina, al nuevo sujeto de la educación y a la especificidad de la Educación Superior.

Enmarcado en dichas perspectivas sobre esta práctica docente, surge la idea de realizar un proyecto de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, dentro de las cátedras de Contabilidad, que permita conocer cuáles son las concepciones sobre la evaluación que estos docentes universitarios tienen y cuales son aquellas prácticas evaluativas que desarrollan en sus espacios de enseñanza.

SOBRE EL PROYECTO

Este proyecto “Evaluación en Ciencias Económicas: Prácticas y Concepciones de los docentes. Un modelo para las buenas prácticas” corresponde a los Proyectos de Investigación y Desarrollo de los años 2014 y 2015, acreditado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.

Nos concentramos en las prácticas de evaluación que los docentes implementan para valorar los procesos y resultados de los aprendizaje de sus alumnos, siendo conscientes de que el aprendizaje no constituye el único objeto de la evaluación, aunque sí el más estudiado.

La propuesta de realizar un relevamiento de las prácticas de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Económicas busca contribuir a una conceptualización de una faceta clave para la mejora de la enseñanza de este campo en particular y en la educación superior.

El equipo de trabajo se conformó por profesionales de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y Psicología.

La población con la que se trabajó fueron los docentes de las cátedras del área Contabilidad de la carrera de Contador Público, que en el Ciclo Básico involucra también a las carreras de Licenciado en Administración y Licenciado en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Se incluye como informantes clave a los profesores titulares, adjuntos y auxiliares docentes de las siguientes cátedras: Contabilidad Superior I, Contabilidad Superior II, Finanzas Públicas I, Finanzas Públicas II, Contabilidad III, Contabilidad IV, Contabilidad V, Contabilidad VI, Contabilidad VII, Contabilidad VIII, Contabilidad IX y Finanzas de empresa.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

OBJETIVO GENERAL

Comprender las prácticas de evaluación y concepciones de los docentes del área contable acerca del rol de la evaluación a fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa y favorecer la trayectoria académica de los alumnos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las prácticas de evaluación vigentes, identificando fortalezas y debilidades;
- Analizar las concepciones que sustentan los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes;
- Identificar líneas centrales para el desarrollo de un modelo de buenas prácticas de evaluación en ciencias económicas;
- Implementar un proceso de re-orientación a buenas prácticas de evaluación a través de una dinámica de investigación-acción.

PLAN DE TRABAJO

- Duración del proyecto: dos años:
- Primer año: Primera y segunda etapa
- Segundo año. Segunda y tercera etapa

PRIMER ETAPA:

- Revisión bibliográfica del marco teórico pertinente y definición de categorías iniciales a explorar.
- Elaboración de los instrumentos de recolección de datos

SEGUNDA ETAPA:

- Coordinación para el trabajo de campo en las diversas cátedras
- Recolección de información
- Carga y procesamiento de datos
- Análisis y categorización de la información recolectada
- Interpretación de la información y elaboración de conclusiones

TERCERA ETAPA:

- Definición de lineamientos para un modelo de buenas prácticas de evaluación en ciencias económicas.
- Transferencia a las cátedras, dictado de cursos.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio exploratorio que se enmarca dentro de una metodología cualitativa y que se desarrolla en un proceso de investigación-acción dado el objeto y los propósitos de la investigación. Entendemos la investigación-acción como un proceso de investigación cuya finalidad última es mejorar las prácticas educativas; es decir, una mayor comprensión sobre el accionar docente y los contextos en los que éste tiene lugar a través de procesos de intercambio y reflexión, posibilitan la construcción conjunta de alternativas de mejora (Carr y Kemmis, 1988).

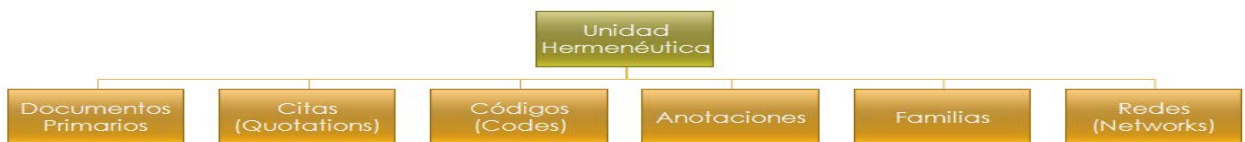
Tanto las prácticas docentes, en nuestro caso particular las referidas a la evaluación, como las concepciones de los docentes, se estudiaron a través de las evidencias, que fueron recolectadas mediante encuestas semi-estructuradas, de entrevistas sobre las prácticas, así como el análisis de instrumentos concretos de evaluación empleados por las cátedras.

Asimismo se tuvo en cuenta las características y condiciones que presenta el contexto en el que se dieron estas prácticas de evaluación, considerando cantidad de alumnos, docentes, plan de estudios vigente, así como las características propias de los distintos ciclos de las carreras.

Para el procesamiento de los registros de entrevistas, en el cual nos centraremos en este trabajo, se empleó un software profesional para el Análisis Cualitativo de Datos (Atlas.ti, versión 6.2) que contribuyó a codificar la información, a encontrar patrones y relaciones entre aspectos claves, para definir categorías de análisis y facilitó la interpretación de la información arrojada.

Atlas.Ti es un programa que tiene como principal ventaja facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. No automatiza el proceso de análisis sino que ayuda a quien lo utiliza a agilizar las actividades implicadas en el procesamiento de datos cualitativos. Este software nos permite integrar la información facilitando su organización, búsqueda y recuperación y a su vez facilita la elaboración de modelos mediante la representación gráfica.

TIENE COMO COMPONENTES:



¿Qué es una Unidad Hermenéutica? Es nuestro trabajo, nuestro documento base. Es el “contenedor” de todos los demás elementos que vayamos agregando en nuestro análisis. Podría decirse que es la carpeta en la que se guarda toda la investigación.

¿Qué son los documentos primarios? Son los datos en “bruto”. Son la base del análisis. Son los textos, videos, imágenes, audios. En este caso en particular, son las entrevistas transcritas en Word.

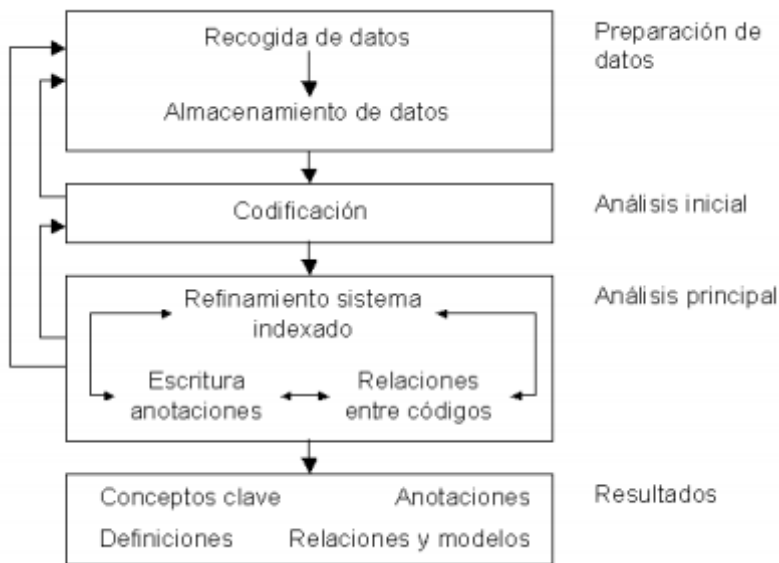
¿Qué son las citas? Son los fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado. Son como las “notas al pie” o “notas al margen” de nuestros documentos en word. No las escribo, las selecciono del texto. Suelen ser la Unidad Básica de análisis. Conceptualizaciones, agrupaciones, categorías, “conceptos”.

¿Qué son las anotaciones? Son los comentarios que se realizan mientras se trabaja. Pueden ser simples anécdotas del análisis o hasta hipótesis de trabajo.

¿Qué son las familias? Son también agrupaciones, pero no solo de citas (como lo son los Códigos), sino de documentos, códigos y anotaciones.

¿Qué son las redes? Permiten representar la información compleja de manera intuitiva mediante representaciones gráficas de los componentes y relaciones entre ellas.

Figura 1: Fases de análisis cualitativo en Atlas.Ti



La figura 1 (obtenida del manual de Atlas.Ti 5.0) muestra cómo se fueron codificando los datos a través de la carga de las entrevistas, su posterior recodificación y revisión de categorías, y el enlace de la información arrojada.

El proceso se llevó a cabo mediante:

- Reconfiguración de las entrevistas en Word;

- Carga de las entrevistas;
- Codificación de los Documentos Primarios;
- Agrupamiento de la información en familias, por documentos primarios y códigos;
- Reconfiguración de los códigos a la luz de la lectura de las entrevistas;
- Cruzamiento de datos.

PROCESO DE CATEGORIZACIÓN.

Para la formulación de las categorías iniciales de las entrevistas se realizó un ejercicio de revisión teórica a través del cual se pudo ubicar algunas de las posibles formas para abordar el tema de la evaluación, esto permitió formular las familias y códigos iniciales.

A su vez dentro de cada familia (o super categoría) y teniendo en cuenta las respuestas de los docentes, formulamos nuevas categorías (códigos) referidas a la información que recolectamos de dichas respuestas. Algunas de ellas son:

Familia	Código
Aprendizaje	Como adquisición; Como consecuencia; Como relación.
Consideraciones afectivo-emocionales	Si considera lo afectivo-emocional; No considera lo afectivo-emocional.
Devolución de la evaluación	Con devolución de la evaluación; Muestra de parciales; No muestra de parciales; Sin devolución.
Dificultad de la evaluación	Dificultades en la elaboración de la evaluación; Sin dificultad en la elaboración de la evaluación.
Evaluación de los aprendizajes	Como proceso; Centrada en la adquisición; Como parte de la enseñanza y el aprendizaje;

	Como cumplimiento de los objetivos.
Influencia de la cantidad de alumnos	Influencia cantidad de alumnos; No influencia de la cantidad de alumnos.
Instrumentos de la evaluación	Modalidad a distancia; Modalidad presencial; Pruebas de ensayo; Pruebas objetivas.
Métodos de la evaluación	Clase magistral; Exposición dialogada; Actividades prácticas; Estrategias virtuales.
Momento de la evaluación	Parcial; Para la acreditación; Sumativa; Permanente; Sobre el proceso; Diagnóstica.
Normativa institucional	Normativa: considera; Normativa: considera parcialmente; Normativa: no considera.
Objeto de la evaluación	Como proceso; De conceptos; De resolución de problemas y habilidades; Del criterio.
Ponderación de la evaluación	Criterios acordados; Criterios no acordados; Criterios explícitos; Criterios no explícitos; Criterios mínimos de aprobación.

UNIDAD DE TRABAJO

Participaron 54 de los 120 docentes convocados para la realización de las encuestas y las entrevistas fueron realizadas por 18 docentes de la carrera Contador Público. El grupo de docentes a los que se ofreció participar en la investigación fue elegido con el interés de poder describir las concepciones que emplean para evaluar a sus estudiantes, dada la importancia de esa instancia en el proceso de aprendizaje, con la idea de desarrollar,

posterior a la investigación, lineamientos sobre las prácticas evaluativas en la Facultad de Ciencias Económicas.

Selección y construcción de los instrumentos para la recolección de información:

Se realizaron encuestas en el programa Limesurvey que fueron dirigidas a docentes Adjuntos y Ayudantes de las cátedras antes mencionadas.

Las entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes titulares y Jefe de Trabajos Prácticos (JTPs), brindaron la posibilidad de direccionar las preguntas hacia el interés particular de la investigación, y otorgaron a la vez la libertad al docente de explayarse en el tema y el entrevistador direccionó algunas cuestiones trascendentales al objetivo de la investigación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis cualitativo de los datos arrojados por el programa Atlas.Ti, se utilizaron varias herramientas para el procesamiento de los códigos y las familias para realizar posteriormente una interpretación desde una mirada pedagógica y didáctica.

A través de diferentes herramientas se obtuvieron las citas de todos los Titulares, por un lado y de todos los JTPs, por otro; se discriminaron los resultados cualitativos de estas dos "categorías" de Docentes, se asociaron también todas las citas de una misma categoría.

Se utilizaron *tablas de concurrencia* para observar cuando un código (categoría) se cruzaba con otro, y cuál era la cita en la que lo hacía, es decir, cuando un docente hablaba de un tema, a qué otro tema también hacía referencia. Se observaron además las palabras más frecuentes (relacionadas con el tema de la investigación) en las entrevistas, mediante la herramienta *palabras frecuentes*; y se obtuvieron las tablas que resumían a qué códigos había hecho referencia cada docente durante la entrevista. Éste último fue el dato más relevante con el que se trabajó para la elaboración de las propuestas pedagógico didácticas sobre las prácticas de evaluación en los Docentes del área de Contabilidad de la Facultad.

CONCLUSIONES

Mediante la implementación de este proyecto se obtuvo un panorama actual de las prácticas de evaluación y sobre el rol de la evaluación en la enseñanza en el área contable, se constituyó como punto de partida para la mejora de la calidad de las prácticas evaluativas en

este campo disciplinar. Dentro de esta perspectiva de mejora, se propuso la elaboración de un modelo de buenas prácticas de evaluación, así como, a través de un proceso de investigación-acción, generar instancias de transferencia parcial que beneficien a las cátedras participantes. Se planteó además, brindar al menos dos seminarios de formación docente sobre la temática de evaluación para los docentes de las carreras de ciencias económicas.

BIBLIOGRAFÍA

Camilloni A. (1998) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni A. y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Carr, W. y S. Kemmis (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca

Celman, Susana (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: Camilloni, A. y otros. La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Diaz Barriga Angel (2009) Pensar en la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Echevarría, Hugo D. (2008) La investigación cualitativa, los datos cualitativos y su análisis. En: Echevarría, Hugo D. La investigación cualitativa y el análisis de datos computarizados. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Fenstermacher, Gary D. (1994) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (Comp.) La investigación de la Enseñanza I. Buenos Aires – Barcelona: Paidós.

Litwin, Edith (2008) Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz Justicia, Juan Manuel (2003) Atlas/Ti Versión 2.4. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sacristà, Gimeno, J.Y Pérez Gómez, A.I. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata

Salomon, Gavriel (2001) Cognición Distribuida. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Santos Guerra, M. A. (1994). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En: Evaluación educativa. Aportes para el trabajo docente (selección bibliográfica). AGMER.

Tecnologías de la información y la comunicación (TICS) como recursos para optimizar la instancia de evaluación del aprendizaje

- ❖ **ALBA M. GÜERCI** | albaguerci@yahoo.com.ar
- ❖ **ELISA E. CÓRDOBA** | elisaecordoba@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

En este trabajo se rescata la importancia de implementar estrategias didácticas que permitan comprender a los fenómenos radiobiológicos dentro del marco holístico pertinente. Los mismos cobran significancia desde un enfoque integrador, que responde a la organización de los sistemas vitales en unidades anatómicas y funcionales de complejidad creciente y a través de las cuales se comprende la respuesta del organismo humano como un todo indivisible. Para lograr esto, se plantea el uso de una presentación en formato digital que integre todos los contenidos de la asignatura RADIOBIOLOGIA Y DOSIMETRIA, como herramienta de evaluación en la instancia final de la misma. Sugerimos que este método permite *establecer y expresar* las relaciones que los estudiantes universitarios encuentran entre las diferentes unidades del programa y con asignaturas de interacción horizontal (Física de la Salud, Radioterapia, Biofísica), así como también, correlativas de estatus inferior (Fisiología, Biología, Química Biológica). Se plantea una propuesta diferente, que enfatiza en logros de los estudiantes relacionados principalmente a su capacidad de interrelacionar conceptos, luego de haber participado en el estudio intensivo de la disciplina y con el propósito de la evaluación que permita la aprobación de la misma.

INTRODUCCIÓN

El aula tradicional junto a otros métodos didácticos clásicos, muchas veces no incentiva el desarrollo del potencial máximo de aprendizaje, deseable en alumnos universitarios que transitan las instancias superiores de su carrera. Muchas prácticas educativas promoviendo

un ejercicio memorístico, no facilitan la interacción entre el conocimiento que se incorpora con la información relacionada preexistente (Ausubel, Novak y Hanesian 1986). Por esta razón, se rescata la implementación de la *teoría comprensiva de la educación* (Novak, 1982), que conduce al desarrollo de nuevas estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Novak y Gowin, 1988). Considerando que toda programación didáctica debe incluir una evaluación final que contemple el trabajo desarrollado y posibilite realizar una síntesis terminal del proceso educativo, se propone utilizarla en la construcción misma del “saber”. La evaluación, constituye no sólo una herramienta para comprobar la adquisición de conocimientos, sino también un elemento para lograr el afianzamiento e integración de los mismos. De esta manera, teniendo en cuenta un modelo constructivista, las evaluaciones integrales que permiten la sistematización del conocimiento pueden constituir un eficiente instrumento para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este contexto, se presenta el modelo de evaluación de la asignatura *Radiobiología y Dosimetría*, perteneciente a cuarto año de la Licenciatura en Física Médica de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. Esta carrera, iniciada hace poco más de una década como espacio alternativo del Departamento de Física, provee un ciclo básico con amplia formación en Física, Matemática, Química y Biología y un ciclo superior con una especialización en Física aplicada a la Medicina. Se busca un egresado que pueda actuar asistiendo a la Medicina en las múltiples aplicaciones vinculadas con los principios de la Física y que requieren herramientas de alta complejidad: Radioterapia - Medicina Nuclear - Imágenes Médicas – entre otras áreas. La currícula, a través de 37 materias, está organizada en 5 años, culminando con un trabajo de tesis. *Radiobiología y Dosimetría*, se dicta en el séptimo semestre, luego del ciclo de formación básico con fuerte impronta en razonamiento formal y en relación horizontal con asignaturas de la especialidad, tales como Biofísica, Física de la Salud, Física de la Radioterapia y Laboratorio en Física de la Radiación. La *Radiobiología*, como estudio de los efectos y procesos que se desarrollan en los sistemas biológicos luego de la exposición a radiaciones ionizantes, permite al alumno comprender los fenómenos subyacentes no sólo a las terapias radiantes (Radioterapia, Medicina Nuclear), sino también a los procedimientos derivados para evitar los riesgos de las mismas (Física de la Salud). Los contenidos de la materia, organizados jerárquicamente y respetando los niveles de organización biológica, articulan e interaccionan con los contenidos de las asignaturas de dictado simultáneo y permiten, en algunos puntos, la fundamentación de algunas prácticas y procedimientos de la Física Médica. Considerando que la fuerza del aprendizaje significativo

está dada por el grado en el que el desarrollo de los conceptos preexistentes se relacione con lo que se desea incorporar y con el esfuerzo que se realice para lograr tal asociación (Costamagna, 2001), se estima la necesidad de implementar estrategias didácticas que permitan orientar el estudio de los fenómenos radiobiológicos dentro de una visión holística que admita la construcción de un cuerpo de conocimientos dinámico e interactivo.

El modelo de evaluación integradora y recíproca mediante presentaciones orales asistidas por presentaciones digitales, propone una alternativa de examen que permite expresar las relaciones que estudiantes universitarios de nivel avanzado logran establecer, no sólo entre las diferentes unidades del programa de Radiobiología, sino también con las diferentes asignaturas curriculares que contribuyen a su formación profesional y académica. El conocimiento como un sistema coherente, elaborado por cada individuo, sobre la base de sus ideas previas, puede ser expresado mediante estas exposiciones digitales que constituyen una representación de la jerarquía y las relaciones entre las ideas que el individuo posee. Permiten que los conceptos estructurados desde la base de un texto lineal, adquieran flexibilidad conceptual mediante la traducción dinámica deseable. En referencia a lo expuesto, se transcribe la opinión de una alumna en cuanto a si el modelo de evaluación permite relacionar el contenido de la materia con los tratados en otros cursos: *“Sí, principalmente con Radioterapia y en menor medida Física de la Salud. Casi todo lo que dimos se puede volcar en la Radioterapia... Y por otro lado, pude relacionar muchas cosas que dimos con todas las materias biológicas anteriores, desde mecanismos de reparación del DNA, muerte celular, y todo lo relacionado a...”*.

Este tipo de evaluación, constituye una propuesta diferente para evaluar los avances conseguidos por los alumnos, en referencia a su capacidad de interrelacionar conceptos, luego de haber participado en el estudio teórico y práctico de la disciplina y con el propósito de rendir el examen final. Se coincide con Costamagna (2001) en que la instrucción debe ser planeada, no solo para promover la extensión y profundización de los contenidos, sino también para explorar las relaciones entre proposiciones y conceptos, evidenciar semejanzas y diferencias significativas y reconciliar inconsistencias reales o aparentes. El examen formulado permite al alumno explorar y negociar significados (Novak, 1982), pudiendo ser una herramienta valiosa en la «evaluación formativa» del docente, para ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje (Moreira y Novak, 1988) y convertirse en elemento adyuvante en su planificación curricular (González y Novak, 1993). Al respecto, la mayoría de los estudiantes evaluados de esta manera aprecian que pueden modificar conceptos erróneamente

asimilados, sin que esto “sea traumático o quite seguridad”. Apreciaciones singulares como las siguientes, ameritan la pertinencia del modelo en las instancias en que fue implementado:

- a) *“... es bueno jugar un poco con los conceptos, desmenuzarlos y desordenarlos para entender sus relaciones más íntimas, sin duda esto no sólo modifica conceptos erróneos sino que permite en la práctica ir resolviendo paso a paso de manera correcta, el dialecto de las diferentes situaciones biológicas y las diferentes interacciones y comportamientos de los sistemas biológicos frente al estrés que impone el ciclo natural de la vida y en este caso la ciencia en manos de la humanidad.”*
- b) *“La utilidad de este método es que, a diferencia de otros, se toman todos los temas dictados en la materia, con lo cual, lo más probable es que, de haber conceptos erróneos, se detecten mediante el transcurso de la evaluación”.*
- c) *“... al tener que exponer todos los temas vistos en la materia, los docentes se dan cuenta si algo no se expresa con propiedad y en tal caso se corrige. Lo que te corrigen en un examen no se te olvida más”.*

La estructura cognitiva de un individuo, en un área dada del conocimiento, puede entenderse como el contenido y organización de sus ideas en ese campo. El orden de los conceptos, desde los más inclusivos hacia los menos generales y las relaciones cruzadas que permitan articularlos entre diferentes unidades de un programa de aprendizaje. El planteo propuesto exige lograr precisión conceptual y jerárquica de los contenidos de la asignatura e interrelacionarlos. Esto es fundamental para abordar los distintos grados de organización de los sistemas biológicos en su respuesta radiante. La Radiobiología es una disciplina de síntesis, que incorpora las características inherentes de las radiaciones, a la comprensión del impacto que producen a nivel molecular, celular, histológico y orgánico. Así se enfrenta con la visión de fenómenos y mecanismos subyacentes en diferentes niveles de organización, pero dentro de un marco genérico. El programa de la materia transcurre desde los contenidos más simples hacia los más inclusivos, en coherencia a los procesos vitales y cada eje temático se trata como unidad integrada, no dando lugar a conceptos fragmentados que entorpecen la incorporación e integración de los conocimientos futuros. Es necesario entonces arbitrar algún recurso didáctico que permita al alumno la comprensión de cada

una de las unidades temáticas en el funcionamiento y vinculación del programa integrado en un todo. Por otra parte, esta disciplina descansa sobre los ejes vinculantes de una relación causa efecto. Los *efectos* observados y los procesos desencadenados son *causa* de una exposición accidental o deliberada a radiaciones. Coincidiendo con Pozo (1988), se cree que el entrenamiento en el razonamiento causal implica «organizar y conectar lo más posible unos aprendizajes con otros, de forma tal que el aprendiz perciba las relaciones explícitas entre ellos». De esta manera, se considera que la modalidad de evaluación es de particular importancia en el área temática, ya que su cabal comprensión implica necesariamente el establecimiento de un orden jerárquico y establecer conexiones, descubrirlas y enriquecerlas al momento de relacionar todos los temas desarrollados, al final del ciclo lectivo.

La cátedra se organiza en una serie de clases teóricas y trabajos de laboratorio. Durante las primeras se utiliza el recurso del cuestionamiento como disparador inicial en el establecimiento de relaciones entre disciplinas vinculantes (Biología, Bioquímica, Física de la Salud, Radioterapia), que va entrenando al alumno en un esquema de razonamiento característico del área conceptual y al que no está habituado por haber cursado principalmente asignaturas del campo de las "Exactas". Todas las clases son asistidas por presentaciones digitales y durante el transcurso de las mismas se remite a las anteriores, tratando de clarificar o de afirmar los conceptos ya presentados. El eje práctico descansa sobre un proyecto que el alumno deberá diseñar y llevar a cabo implementando un ensayo sencillo pero específico del área (Ensayo de Electroforesis de Células Aisladas) que permite el análisis de la integridad de la molécula de ADN (blanco central de los efectos radioinducidos) (Olive, 2009). Al finalizar el mismo, deberá presentar el informe descriptivo, con los resultados obtenidos y conclusiones correspondientes. Por otra parte, se discuten trabajos científicos "papers" y se realiza a modo de entrenamiento la presentación y defensa de un punto del programa a elección del alumno, según su interés particular o experiencia previa. Finalmente los alumnos tienen acceso a un taller integrador, antes de la evaluación de cierre, siendo su propósito proporcionar el tratamiento teórico del conjunto de las unidades temáticas del programa.

El proceso de evaluación comprende atender a diferentes factores: a) compromiso y cooperación en el trabajo en equipo; b) elaboración y planificación de los trabajos; c) entrega en tiempo y forma; d) dominio conceptual y uso de vocabulario específico; e) selección y presentación de los contenidos; f) organización y exposición oral de una presentación integradora en formato digital, al finalizar el ciclo lectivo. Los pasos requeridos para la elaboración del trabajo de integración implican: identificar los conceptos, organizarlos,

enlazarlos y encontrar ejemplos significativos. Saber presentarlos, exponerlos y defenderlos. La resultante constituirá una forma particular, no única, de expresar el grado de conocimiento sobre un tema determinado, factible de ser perfeccionada por el intercambio entre el profesor y el alumno. La examinación de este punto considera la correlación, interrelación, jerarquización y grado de profundización del contenido en la especificación de detalles y ejemplos.

RESULTADOS

Con el propósito de indagar sobre la percepción de los propios alumnos en cuanto a este tipo de evaluación, se realizó una encuesta sobre diversos aspectos de la misma. La experiencia fue desarrollada con un grupo mixto de alumnos que cursaron la materia en los últimos tres años. Las opiniones más representativas en cuanto a: *“qué opinión le merece este tipo de evaluación?”* son las siguientes:

- *“Me gusta; a pesar de que no es para nada fácil. Hay que tocar todos los temas, entenderlos, relacionarlos y saber exponerlos. Es una forma distinta de dar examen porque uno está acostumbrado a sólo responder preguntas”.*
- *“... me resulto bastante más cómoda, ya que es una guía de temas para poder exponer de una manera ordenada y organizada el temario total de la materia”.*
- *“Considero que en toda evaluación se aprende también y debe ser así parte de la formación, no es sólo una instancia donde las personas vuelcan conocimientos adquiridos, sino que es una instancia más de aprendizaje y creación del conocimiento”.*
- *“Me pareció acertada. Se estudian todos los temas de forma integrada, lo cual hace que uno deba trabajar sobre todos los conceptos y a su vez relacionarlos. También el hecho de rendir con filminas ayuda al estudiante a no tener que memorizar datos, nombres o fechas que pueden generar un nivel de ansiedad innecesario y obstaculizar el desempeño en el nivel de su rendimiento”.*
- *“En principio me parece una buena forma de evaluación para integrar toda la materia. Sin embargo puede que el tiempo requerido para estudiar en*

profundidad los temas no sea el suficiente, si se da una fecha muy cercana al fin de la cursada”.

- *“Me parece muy autodidacta, lo que veo provechoso considerando la altura de la carrera”.*
- *“Este tipo de evaluación me parece positiva, ya que obliga a entender y compromete a leer toda la materia conscientemente, y no memorizar ciertos conceptos sueltos. Integrar los temas ayuda a asimilar conocimientos y a eliminar errores o dudas arrastrados de otras materias”.*
- *“Este tipo de evaluación me resultó muy útil para relacionar todos los conocimientos, ya que se debían disponer en una presentación con cohesión entre cada página...”*
- *“La metodología permite afianzamiento e integración de los conceptos... La presentación ayuda a relacionarlos todos y si quedan cosas inconclusas entenderlas bien, además hacer las diapositivas también te obliga a ir estudiando mientras las haces”.*
- *“Resulta más dinámica y constructiva que una metodología tradicional. Hace trabajar sobre los contenidos, ordenar y relacionar los conceptos, afianzando los mismos con una base lógica y razonable”.*
- *“Proporciona un ámbito muy cómodo de evaluación. Creo que es una metodología justa, clara y nos prepara para futuras exposiciones”.*

CONCLUSIONES

La evaluación constituye una parte importante de la enseñanza / aprendizaje. Según Madsen (1983), un buen planteo del proceso, beneficia a los alumnos en instancias de la modalidad oral. Mediante ésta no sólo se puede observar la capacidad cognitiva y habilidad de comunicación que posee el estudiante, sino también factores personales como la extroversión-introversión, ansiedad, inteligencia y formación académica entre los más importantes.

En el modelo de evaluación presentado, se involucran aspectos del conocimiento no tenidos en cuenta tradicionalmente, como la capacidad de selección y organización de los contenidos, puesta de manifiesto al momento de jerarquizar los conceptos y de configurar la diapositivas nucleares y secundarias. A su vez, permite discriminar si el rendimiento del estudiante procede de niveles de comprensión o de aprendizajes memorísticos. Un alumno, puede tener un buen nivel de conocimiento y ser capaz de recordar y usar conscientemente los conceptos de Radiobiología y a la vez no tener la capacidad de utilizar ese conocimiento para un acto comunicativo.

Considerando ideas centrales de la teoría cognitiva del aprendizaje de Ausubel, sugerimos que el modelo permite que el alumno logre la organización jerárquica de la estructura cognitiva, la profundización de los contenidos mediante su diferenciación progresiva y la reconciliación integradora que mide la mejora en el aprendizaje significativo en momentos diferentes del proceso de instrucción (Ontoria, 1993).

A través de las opiniones vertidas por los propios estudiantes y la experiencia docente, podría sugerirse que mediante el modelo de evaluación implementado «existe una mejora en el aprendizaje significativo cuando el que aprende reconoce nuevas relaciones o vínculos conceptuales entre conjuntos relacionados de conceptos o proposiciones». Este evento es deseable y altamente significativo en las puertas de un egresado académico de nivel universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1986). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2a. ed. México Trillas.

Costamagna, A.M. (2001). Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de alumnos universitarios. Enseñanza de las Ciencias, 19 (2).

González, F. y Novak, J. (1993). Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones. Educación y futuro. Monografías para la Reforma. España: Cincel.

Moreira, M.A. y Novak J.D. (1988). Investigación en enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordajes metodológicos. Enseñanza de las Ciencias, 6(1).

Madsen, H.S. (1983). Techniques in Testing. Oxford: Oxford University Press.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

NOVAK, J.D. (1982). Teoría y práctica de la educación. Universidad de Madrid. España: Alianza

Ontoria, A. (1992). Los Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender.

Pozo, J.A y Col. (1988). Razonamiento y formación de esquemas causales. Cognitiva. 1 (2).

Evaluación y prácticas docentes en la universidad pública

❖ **MARÍA DEL CARMEN MALBRÁN** | malbranm@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

La teoría y metodología de la evaluación educativa es un terreno en el que se ha alcanzado notable desarrollo (Córsico, 2013).

La evaluación está sujeta a la influencia de variables externas e internas. Esta presentación se centrará en las internas.

El texto resulta de la experiencia de la autora en seminarios de postgrado dictados en el ámbito de la UNLP: carrera docente universitaria, seminarios en distintas unidades académicas, cursos del convenio ADULP - UNLP y en otras universidades públicas del país.

Más allá de las disciplinas y entornos académicos particulares, es posible identificar cuestiones compartidas por los docentes universitarios referidas entre otras al énfasis a otorgar en la formación académica versus la profesional, el peso concedido al conocimiento de la disciplina y a la formación pedagógica de los profesores, la diversidad de la matrícula, el tiempo real destinado al contacto con los alumnos, el grado de actualización y atractivo del plan de estudios, la duración real de las carreras y la atención a las demandas del mercado.

Respecto del tratamiento de la información, los docentes señalan obstáculos epistemológicos presentados por los estudiantes provenientes de la limitada base de conocimiento que se traduce en dificultades para anclar teorías, modelos y procedimientos según el momento histórico, la centración en la reproducción rutinaria del contenido sobre el acceso significativo y el empleo del razonamiento hipotético y probabilístico, restricciones en el manejo documental, valoración poco justificada de la opinión, actitudes poco favorables hacia la incertidumbre, la duda epistémica, y el pensamiento alternativo, escasa disposición para ir más allá de la información dada y en el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica. Cabe

preguntarse el grado en que estas falencias obedecen a las formas en las que los alumnos han sido enseñados y evaluados (Schoenfeld, 2011) más que a características individuales.

APORTES PARA EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR PROVIENEN DE:

- Considerar los tipos de evaluación según el propósito, diagnóstica, formativa y sumativa; el contexto y el momento, según se oriente al grado de experticia, a la norma o estándar; cuantitativo y cualitativo; al contenido declarativo o procedimental (Anderson, 1985);
- Analizar la calidad de los procedimientos e instrumentos en términos de la confiabilidad - del examinado, del examinador, de la situación y del método y de la validez - empírica, del contenido y del constructo;
- Tomar en cuenta las concepciones implícitas existentes, usualmente escépticas o Negativas respecto del valor que le asignan los estudiantes enraizadas en la memoria episódica y semántica, que pueden diferir de las percepciones de los docentes cuando le otorgan prioridad a la hora de asignar notas y decidir promociones;
- Considerar la evaluación como recurso para la comprensión del aprendizaje y la enseñanza, cuyo propósito es mejorar más que demostrar (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) y a la necesidad de trascender el producto para reparar en las habilidades subyacentes;
- Indagar los procesos y estrategias cognitivas puestas en juego, los tipos de memoria, el calibrado de la comprensión, la metacognición y la cognición epistémica;
- Aprovechar los recursos que ofrecen las nuevas técnicas de la información y comunicación (TIC's) tales como las redes, el "corte y pegue" en tanto recurso de búsqueda, el aprendizaje digital, los juegos virtuales, los simuladores, los foros de discusión e intercambio;
- Desplegar acciones fundadas en la cibermente, el aprendizaje colaborativo, la cognición distribuída y la simetría de las relaciones entre los actores educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, J.R (1985) *Cognitive Psychology and its implication*. San Francisco.

FreemanCórsico, C (2013). *Opciones acerca de la naturaleza y la importancia de la evaluación educacional en la formación docente*. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación* (nº92/93).

Malbrán, M. del C (1999). *Desarrollo y optimización de procesos cognitivos en población universitaria*. La Plata: Editorial de la UNLP
Malbrán, M. del C (2000). *Construcción de instrumentos de evaluación*. La Plata: Editorial de la UNLP
Malbrán, M (2006). *Exploración de las creencias epistemológicas: una mirada de estudiantes universitarios de la UNLP*. *Journal of Basic & Applied Genetics (BAG)*, 17, 1, 2006, pp 11 – 16 (en colab.). ISSN 1666 – 0390.
Malbrán, María (2015). *Metalectura de textos informativos*. *Hets Online Journal Spring Issue-May 2015*, 15(5), pp 75-111. <http://www.hets.org/resources/flash/vol5-Malbran>, M (2011) *A Cognitive View*. En *Education in technological world: communicating current and emerging research and technological efforts*. *Distance Education* (pp 142-146). En Editor: Antonio Méndez-Vilas. Barcelona: Formatex Research Center. ISBN (13): 978-84-939843-3-5.

Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think. A theory of Goal – Oriented Decision Making and its Educational Applications*. Routledge. Taylor and Francis Group. New York and London.
Stufflebean, D. y Shinkfield, A (1987) *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
Wegner, D (2012). *El nacimiento de la cibermente*. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2012/08/05/opinion/sunday/memory-and-the-cybermind.html>

Concepciones y prácticas evaluativas en docentes universitarios

❖ **MARÍA ALEJANDRA PEDRAGOSA** | alepedragosa@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

La reflexión sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes y las concepciones acerca de ellas posibilita a los docentes la toma de consciencia sobre el tipo de aprendizajes promovidos así como omitidos, no sólo en referencia al recorte del contenido disciplinar que los profesores consideran relevantes, sino también cuestiones fundamentales vinculadas al dominio de determinado tipo de conocimientos - conceptos, habilidades, actitudes, competencias, etc.- y al tipo de demanda cognitiva involucrada - reproducción de información, aplicación de procedimientos, indagación y problematización, transferencia y resolución de problemas- (Biggs 1999, Pozo, 2009).

Tal toma de consciencia implica revisar las concepciones que los docentes sustentan acerca del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, y que se constituyen como marcos referenciales epistemológicos y didácticos que orientan sus interpretaciones y juicios respecto de los aprendizajes de sus alumnos a la hora de evaluar. Coincidimos con Gimeno Sacristán (1994) que aquello que es considerado como éxito o fracaso en el desempeño académico depende en gran medida, de cómo se comprende y se aprecia el proceso y los resultados del aprendizaje. De allí que en este proyecto nos interese indagar no sólo las prácticas de evaluación sino también las concepciones que sustentan los docentes.

El análisis de las prácticas evaluativas ampliamente estudiadas en un marco general, se abordarán aquí con el propósito de delinear particularidades del campo del conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas y de una evaluación apropiada a los requerimientos formativos de ellas y cuáles son tenidos en cuenta por los docentes al plantear los objetivos de evaluación según sus concepciones acerca de qué es lo importante en el proceso evaluativo para contribuir en la formación profesional. Si bien se encuentran algunas propuestas en esta

línea de identificación de competencias y su posibles evaluaciones (Cepeda, J.M., 2004) o innovadoras de enseñanza y evaluación en el área (Castañeda Martínez & López de Llergo, 2008), son de índole propositiva unidas a perspectivas teóricas definidas que no recuperan como es el objetivo de este estudio, los saberes propios que circulan en las prácticas y que pueden dar cuenta de cuestiones centrales a considerar a la hora de pensar la enseñanza y la evaluación del campo disciplinar de las Ciencias Económicas. Reconociendo además que en la educación superior se ha mantenido un formato mayormente clásico y tradicional en la forma de compartir el conocimiento y de verificar los aprendizajes. Abrir un espacio de identificación de los modos particulares que requiere la formación de profesionales en un campo específico del conocimiento permitirá mejores posibilidades a la enseñanza y específicamente en nuestro caso con respecto a las prácticas evaluativas.

Para el citado análisis se han tomado como una de las vertientes de acceso a la interpretación de la información recogida en la investigación las categorías de un artículo clásico sobre evaluación en educación superior de Dan Gardner (Gardner, 1977) en el cual se identifican cinco definiciones básicas de evaluación: a. como medida; b. como juicio profesional; c. como la valoración de la congruencia entre el rendimiento y los objetivos; d. orientada a la decisión y e. libre de objetivos, evaluación respondiente. Estas categorías basadas en distintos propósitos evaluativos y diferentes bases de comparación nos posibilitan encuadrar en una suerte de clasificación las prácticas y concepciones que se estudian.

Cuando decimos que esta investigación se centrará en el estudio de las prácticas evaluativas, asumimos a éstas como “una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.” (Gimeno Sacristán, 1995). La evaluación tiene presencia y relevancia en el proceso educativo con un peso muy fuerte tanto en la labor docente como en las actividades de los alumnos, implicando tanto los aspectos propios de la situación didáctica y el “servicio” que a ella presta como también las consecuencias personales e institucionales que de esta práctica se derivan. Por ello y siguiendo al mismo autor podemos decir que se ha de estudiar “una práctica profesional no sencilla”, compleja y como tal multidimensional a la que se la puede abordar desde variados aspectos y que puede presentar una gran variedad de estilos de acuerdo a los diversos condicionamientos, entre los cuales destacaremos las concepciones que tienen los docentes.

De la indagación de las prácticas por lo señalado hasta aquí, se hace imprescindible abordar las concepciones sobre evaluación de los profesores y las que informan sus prácticas. En la enseñanza universitaria donde en su gran mayoría los profesores no realizan trayectorias formales de formación docente, sino que van construyendo su conocimiento para la enseñanza principalmente a través de las propias prácticas en el marco de las acciones cotidianas, podemos decir que ellas están mediadas por las concepciones y supuestos que poseen acerca de los procesos de enseñar y aprender en el contexto particular donde desarrollan su actividad, en este caso la educación superior. Consideramos entonces que los docentes, sujetos activos de su práctica, toman gran cantidad de decisiones sobre la base de esas significaciones, esas teorías y creencias que poseen de modo implícito, y que hacen explícitas en sus acciones y opciones pedagógico – didácticas (Clark y Peterson, 1997).

Una de las modalidades para rescatar como piensan los docentes y los conocimientos que fundamentan sus actuaciones es a través de la narrativa de las propias experiencias evitando “contaminar” con teorías externas el conocimiento práctico que pueden enmascarar en las propias abstracciones un conocimiento que es generalmente ignorado (Fernstenmacher, 1989). Los relatos y narrativas nos proveen el saber pedagógico práctico de los docentes, favorecen la indagación sobre la enseñanza por ser el “paisaje” donde habitamos los profesores y los investigadores y todos los profesionales que trabajan con gente (Schön, 1998), incluyendo las diferentes dimensiones en el marco del saber pedagógico: experiencia práctica, interpretación, reflexión y transformación (Gudmundsdottir, 2005). El propósito de incluir este tipo de relevamiento es que nos permite además realizar con los docentes el ejercicio de descubrir en su propio relato las formas de acción y las propias creencias que subyacen, a la vez que descubran por sí mismos los logros y las realizaciones que muchas veces llevan adelante sin reconocer, “como el hombre que descubrió que había hablado en prosa durante toda su vida, esos docentes posiblemente reaccionarían con sorpresa e incredulidad.” (Jackson, 2002).

Como una primera aproximación a las conclusiones que ya vamos obteniendo entre otras podemos decir que a pesar de la evolución metodológica en la evaluación que ha ido modificándose con los contextos y los diferentes requisitos curriculares y la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, subsisten prácticas de índole tradicional que no incluyen una reflexión sobre la evaluación, previo desarrollo, de competencias referidas al perfil profesional ni sobre las particularidades de los sujetos de la educación que presentan nuevos desafíos. Se sostienen así prácticas que sólo eliciten

competencias de baja complejidad como son la comprensión y el recuerdo de información (Biggs, 1999). El estudio de los instrumentos de evaluación además nos permite contrastar las aspiraciones formativas y las ideas de los docentes sobre el aprendizaje y lo que esperan de sus alumnos con aquellas prácticas concretas que les solicitan como evidencias de los logros. Esto remite a los procesos de enseñanza, por la congruencia indispensable entre lo que se brinda en el proceso y lo que se requiere en la evaluación de índole sumativa.

Para el análisis de las prácticas y en especial de sus instrumentos nos apoyamos en la consideración del continuum que va desde la tradición clásica de la evaluación a las formas alternativas (Izquierdo, 2008), donde podemos hallar paradigmas que nos permiten identificar los fundamentos de las distintas formas de llevar adelante la práctica evaluativa. Estos diferentes enfoques dan lugar a aproximaciones que difieren sustancialmente a la hora de responder a la realidad concreta de las situaciones educativas a enfrentar.

La evaluación se ha ido transformando de frente a los desafíos que se han ido presentando a los procesos educativos institucionalizados, así desde el modelo clásico de fuerte vinculación con el paradigma positivista, las prácticas – y especialmente la teoría de la evaluación – se han ido desarrollando en el marco de un nuevo paradigma alternativo o pluralista. Analizar cómo estas diferentes aproximaciones se presentan, conjugan y contraponen en las prácticas cotidianas de la formación en Contabilidad de la Facultad de Ciencias Económicas, aspira a acercarnos a la enunciación de modos apropiados a la disciplina y al nuevo sujeto de la educación en el ámbito de la Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

Biddle, Bruce J. Good, Thomas L. - Goodson, Ivor (2000) La enseñanza y los profesores. Vol.2 La enseñanza y sus contextos. Buenos Aires – Barcelona. Paidós.

Biggs, John (1999) What the student does: teaching for enhanced learning. En: Higher Education Research and development, 18.

Brown, S. y Glasner, A. (edit.) (2003) Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

Cepeda, J. M. (2004) Metodología de la enseñanza basada en competencias. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 34/4 versión digital: <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF>

Chaiklin S., Lave J. (2001) Estudiar las practicas. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Clark, C.M. y Peterson, P. (1997) *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: Wittrock, M. *La Investigación de la enseñanza*, T. III. Madrid: Paidós.

Fenstermacher, Gary D. (1994) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la Enseñanza I*. Buenos Aires – Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, Gary, Soltis, Jonas F. (2007) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

Frick, T. W. Chadha, R., Watson, C y Zlatkovska, E. (2010) *Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education*. En: *Education Tech Research*, 58.

Gardner, Don E. (1977) *Five Evaluation Frameworks: Implications for Decision Making in Higher Education*. En: *The Journal of Higher Education*, Vol. 48, No. 5.

Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gudmundsdottir, S. (2005) *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: McEwan H. y Egan K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Izquierdo, Beatriz (2008) *De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación*. En: *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N.º 16.

Jackson P. W. (1998) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

Jackson Philip W. (2002) *Practica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata

Prieto Navarro, Leonor, Bandura, Albert - Pajares, Frank (2007) *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Rué, Joan (2007) *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

Schön Donald A. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Stufflebeam, D. y Schinkfield, A (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Evaluación y conciencia reflexiva sobre el estudio

❖ **ANALÍA MIRTA PALACIOS** | analiapalaciosunlp@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Esta presentación aborda una perspectiva de la evaluación centrada en los estudiantes. En lo específico, examina sus percepciones en cuanto tales, las acciones que realizan al estudiar y las formas en que autorregulan la actividad metacognitiva ante la situación de examen.

Las habilidades y procesos cognitivos implicados en el estudio (tales como, analizar, explicar, comparar, ordenar, clasificar, demostrar, resumir, describir, inferir) requieren del lenguaje no sólo como herramienta del pensamiento sino también como componente intrínseco para acceder al conocimiento en cualquier materia de estudio, por lo que se enseñan y aprenden sin excusa (Nuñez Delgado, 2015, Malbran, 2006).

La conciencia reflexiva evoluciona con la edad y escolarización desde niveles más bajos (conciencia baja y funcional) a niveles más altos (conciencia reflexiva), dependiendo de los recursos cognitivos y disposiciones personales para el acceso y manejo de la actividad metacognitiva (Mayor, Suengas & González, 1993).

Los procesos de estudio y la toma de conciencia explican gran parte los bajos rendimientos de los estudiantes, el abandono que se produce en los cursos y carreras universitarias, el atraso en los estudios y los bajos porcentajes de graduación (Entwistle & Peterson, 2004; Herrera, 2010; De la Fuente & cols, 2010).

La conciencia es central en los aprendizajes significativos (Ausubel, 2002), el razonamiento, el cambio conceptual y los procesos de pensamiento de orden superior que inciden en la forma de conceptualizar el mundo y tomar conciencia de la propia actividad mental. Por definición, representa una actividad mental a la que sólo puede tener acceso el propio sujeto (Diccionario Real Academia Española, 2014).

La reflexión se relaciona con la noción de “metacognición”, que alude tanto al conocimiento que el estudiante tiene de sus propios procesos cognitivos, como la monitorización, regulación y ordenación de tales procesos en relación con los objetos de estudio, datos o informaciones sobre los cuales operan (Flavell, 1976). Pone en juego un componente introspectivo para interrogarse sobre los conocimientos e identificar las limitaciones personales en el estudio; lo que lleva consigo el problema de la verbalización y operacionalización: la sensación de saber, “tener algo en la punta de la lengua”.

La evaluación formadora se sitúa prioritariamente en los estudiantes y en las actividades que favorecen el desarrollo de la conciencia reflexiva y los procesos de regulación cognitiva, para que ellos puedan alcanzar la máxima autonomía en el aprendizaje, construir sus sistemas personales de estudio y tomar conciencia de las acciones. La propuesta recoge aportes de la Teoría de la actividad del aprendizaje (Wertsch, 1993) basada en los trabajos de Vygotsky, Leontiev, Luria y sus discípulos; la Teoría de formación por etapas de las actividades mentales, de Galperin, las investigaciones sobre metacognición y aprendizaje autorregulado. Son objetivos prioritarios: la actividad del estudiante, la experiencia social en la adquisición de los conocimientos, las interacciones con el docente y los pares, las situaciones colaborativas de trabajo, la autogestión de las dificultades y errores surgidos a lo largo del proceso de aprendizaje.

El tema se ilustra con un estudio realizado por Palacios y Schinella (2015) que indaga distintos procesos de estudio en una muestra de 127 estudiantes avanzados de la carrera de Medicina, de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata. En su metodología aplica una escala del tipo Likert titulada “Reflexiones sobre el estudio universitario”, conformada por tres dimensiones: I. Percepción de sí mismo en el estudio, II Acciones específicas, III. Auto seguimiento. La validez de sus contenidos se estableció mediante el juicio de expertos en confrontación con los ítems del inventario de conciencia metacognitiva de Schraw & Dennison (1994), adaptado por Malbrán (2008) y de modo estadístico, según parámetros de la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

El instrumento fue analizado por docentes de la facultad de Ciencias Médicas quienes se pronunciaron sobre la pertinencia, claridad y organización de los enunciados. La versión revisada comprende un total de 32 ítems, que sirven de modelo ilustrativo del procesamiento de la información para el diseño de dispositivos de evaluación formativa.

Las inconsistencias registradas en los juicios de los estudiantes de la carrera de Medicina pueden interpretarse como autopercepciones imprecisas de sí mismos como sujetos frente al

estudio independiente. Las variaciones observadas en las acciones que realizan al estudiar ponen de relieve un alto grado de incertidumbre, el predominio de procedimientos y estrategias vinculadas a la memoria rutinaria, la centración en el contenido más que en las habilidades de comprensión, las limitaciones en la base de conocimientos previos y las dificultades para autorregular y construir modelos mentales de información derivados de una actitud reflexiva frente a los conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona, Paidós.

Entwistle, N., y Peterson, E. (2004). *Conceptions of Learning and Knowledge in Higher Education: Relationships with Study Behaviour and Influences of Learning Environments.* *International Journal Of Educational Research*, 41(6).

Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving.* In Resnick, L.B. (ed.). *The Nature of Intelligence.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Herrera, G. (2010). *La educación superior avanzada: Calidad-Equidad- Pertinencia: Tasas de Coberturas Terciarias en América Latina y el Caribe.* *Pedagogía Universitaria*, 15(1).

Hofer, B. & Pintrich, P. Eds. (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Malbran, M. del C. y otros (2006). "Metalectura de textos informativos". *Serie Cuadernos de Cátedra.* Secretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Malbran, M. del C. (2008). "Creencias epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento. Informe del proyecto UBACyT, F160. UBA.

Núñez Delgado, P. (2015). *Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje.* En Palacios, A. (comp). *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender.* Buenos Aires, Noveduc (en prensa).

Schraw, G. & Dennison, R. (1994). *Assesing Metacognitive Awareness.* *Contemporary Educational Psychology*, 19.

Real Academia Española (2014). *Asociación de Academias de la Lengua Española.* Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., Edición del Tricentenario, [en línea]. Madrid, Espasa..

De la Fuente Arias, J., Sánchez, F. y Berbén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. Psicothema, 22(4).

Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

Palacios, A y Schinella, G. (2015). Conciencia reflexiva sobre el estudio independiente. Universidad Nacional de La Plata (en preparación).

Wertsch, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, Visor.

Formación y evaluación en el área de la tecnología educativa. La tecnología como contenido, método y herramienta

- ❖ **MA. ALEJANDRA ZANGARA** | alejandra.zangara@gmail.com
- ❖ **MAURO TRAVIESO** | mauro.travieso@outlook.com.ar)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

En esta participación abordaremos la evaluación en el campo de la Tecnología Educativa. Creemos que esta disciplina nos desafía al uso innovador y creativo de la tecnología como mediación de la enseñanza, al mismo tiempo que es nuestro objeto de estudio como disciplina, artefacto y conocimiento. Abordaremos brevemente la conceptualización del área, las competencias que se persiguen en su enseñanza y finalizaremos con la presentación de un ejemplo concreto de evaluación de los conocimientos de los estudiantes mediante un juego digital, del tipo *Jeopardy*.

La Tecnología Educativa es una disciplina integradora dentro del campo de la tecnología y la educación, que se sustenta en bases sólidas tanto desde su concepto como desde su perspectiva de análisis e innovación en la realidad educativa.

Siguiendo a Marques (2011) podemos comprender la evolución de su conceptualización "*desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento*".

Julio Cabero (1999) señala que "*Tecnología Educativa es un término integrador (en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología...), vivo (por todas las transformaciones que ha sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que la sustentan), polisémico (a lo largo*

de su historia ha ido acogiendo diversos significados) y también contradictorio (porque ha provocado y provoca tanto defensas radicales como oposiciones frontales)".

Siguiendo estas ideas, es posible comprender que la conceptualización de la Tecnología Educativa estará en estrecha vinculación con el concepto y posición que asumamos frente a la tecnología en sus diferentes manifestaciones: como conocimiento, estrategia, y artefacto. Sostenemos una mirada sustantiva, interdisciplinaria y compleja de la disciplina, que atiende a generar espacios de cognición y construcción alrededor de la tecnología y su uso en espacios educativos. Pasamos de preguntarnos por los artefactos a preguntarnos por la forma en que se desarrollan, qué conocimiento pueden promover, cómo usarlos en diferentes espacios para construir y compartir conocimiento y cómo evaluar su uso en los actores y el contexto.

En los últimos 20 años, hemos incluido fuertemente el fenómeno de la aceleración tecnológica: los adelantos tecnológicos están envolviendo todos los entornos donde nos movemos y ampliando la significación de algunos conceptos vinculados con la comunicación entre las personas. En este contexto, los límites entre las manifestaciones del fenómeno educativo son cada vez más difusos. Estamos en el mundo de los "nuevos ambientes de aprendizaje", favorecidos indudablemente por el acceso y utilización pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Nuestra aula se ha transformado en el mundo.

En este marco, coincidimos con Fainholc (2001) en que la Tecnología Educativa *"resignifica las certezas, tratando de crear un marco de racionalidad y previsión que haga posible la intervención"*. Poniendo el énfasis en las notas de pertinencia social y relevancia cultural, se encamina hacia dos funciones esenciales: la intervención, para dar solución a problemas educativos (producidos en contextos físicos o virtuales de enseñanza y aprendizaje) y la innovación, anticipando nuevas maneras de enseñar, previendo y previniendo problemas y adaptando, a realidades socio-histórico-educativas particulares, los avances que posibiliten una mejora en la calidad de nuestro trabajo.

En la decisión de cómo enseñar y evaluar esta disciplina entendemos que la tecnología y la Tecnología Educativa deben ser tanto objetos de conocimiento como métodos, en tanto artefactos simbólicos que acompañen el proceso de enseñar. Proponemos la enseñanza de marcos conceptuales, de los que se desprendan competencias de análisis crítico, intervención (mediante el diseño) y evaluación. Se intenta buscar un equilibrio, desde el

punto de vista de la necesaria consistencia didáctica, entre comprensión, análisis e intervención. Nos basamos, entonces, en tres áreas de competencias consideradas básicas:

1. Comprensión de conceptos: qué es la Tecnología Educativa, qué espacio ocupan las herramientas tecnológicas en esta concepción y cómo se entrama la tecnología en la creación y sostenimiento de vínculos sociales y cognitivos.
2. Generación de competencias de uso crítico de la tecnología e intervención, a través del diseño de situaciones educativas usando tecnología y, aún más, de materiales educativos soportados en tecnologías de libre acceso.
3. Evaluación y autoevaluación mediada por la tecnología.

Esta decisión de enseñanza nos ha llevado a entramar la tecnología dentro de la propuesta. Así, contamos con un entorno virtual que extiende el aula, ya que ofrece a los estudiantes repositorios de bibliografía ordenadas por temas, espacios de interacción entre ellos y con los docentes, herramientas de construcción colaborativa (wikis y foros) y evaluación en línea. Además se apuesta al uso de comunicación sincrónica inter clases (videoconferencia mediante *HangOut*), y *Twitter* como herramienta de comunicación de novedades y consultas.

En el caso descrito en esta presentación, utilizamos un juego digital tipo *Jeopardy* para evaluar los temas previos al primer parcial, en cada uno de los ejes de competencias definidos anteriormente. El *Jeopardy* es un juego de los denominados “de tablero” de preguntas y respuestas, que consiste en que cada participante (estudiante, en este caso) elija uno de los paneles del tablero de juego (que tienen, en nuestro caso, ejes temáticos de la propuesta de Tecnología Educativa) que, al ser descubierto, revela una pregunta de diferente nivel de dificultad, que los estudiantes deben responder individualmente primero, o en grupos, si no resulta efectiva la primera respuesta.

Este juego está diseñado con 5 ejes temáticos (ver ilustración 1), que contienen cada uno de ellos 5 preguntas con diferente nivel de dificultad:

- Concepto de Tecnología: ¿Qué es la Tecnología? Diferencias epistemológicas entre las concepciones artefactuales y conceptuales de la Tecnología. Valor del diseño: *hardware, software y mindware*.

- Concepto de Tecnología Educativa: ¿Qué es la Tecnología Educativa? Relación entre la Tecnología Educativa y el diseño. Tecnología, Tecnología Educativa, Didáctica y Ciencias de la Educación.
- Modelos y pilares de la Tecnología Educativa: Tecnología Educativa Convencional, Tecnología Educativa Apropiada y Tecnología Educativa Apropiada y Crítica. Pilares que componen la concepción de Tecnología Educativa según la Dra. Beatriz Fainholc: enfoque de sistemas, modelos comunicacionales y Teorías de la Enseñanza y del Aprendizaje.
- Mediación: las mediaciones pedagógicas como objeto de estudio de la Tecnología Educativa Apropiada y Crítica. Relación entre medios y mediaciones.
- Lenguaje de los Medios. Nuevas tecnologías. Redes: concepto de Medios. Tipos de lenguajes.

Temas	Colores
Concepto de Tecnología	
Concepto de Tecnología Educativa	
Modelos y pilares de la Tecnología Educativa	
Mediación	
Lenguaje de los medios - TICs - Redes	

Ilustración 1: Pantalla de temas. Actividad de integración en un juego tipo Jeopardy

A continuación compartimos algunos ejemplos de preguntas que se encuentran asociadas a:

- Identificación de conceptos básicos : *"Mencione las diferencias epistemológicas entre las concepciones artefactuales y conceptuales de la Tecnología"*
- Relación entre conceptos: *"Explique la relación entre el hardware, el software y el mindware"; "Explique posibles relaciones entre la Tecnología Educativa y la Didáctica".*

- Aplicación a la práctica educativa en general y docente en particular: “Presente una situación educativa (formal o no formal). Indique qué estrategia medial o multimedial se utiliza y por qué”.
- Ejemplificación: “Dé dos ejemplos de tecnología invisible. Uno relacionado con la escuela”; “Dé un ejemplo de mediación en un espacio de educación no formal. Analícelo desde los modelos de tecnología educativa”.

Como se mencionó anteriormente, en la clase presencial previa al parcial, se implementa esta propuesta de juego de participación individual. Inicialmente se comparte los ejes temáticos con su color asociado para que el estudiante pueda seleccionar la pregunta según el eje que desee. Luego, el estudiante escoge del tablero digital una pregunta (que desconoce) a través de la elección de una coordenada, la cual debe responder (ver *ilustración 2*). En caso de no poder dar respuesta, el resto de los estudiantes puede hacerlo.

	A	B	C	D	E	
1	■	■	■	■	■	Pregunta A 1
2	■	■	■	■	■	Tema: Concepto de Tecnología
3	■	■	■	■	■	
4	■	■	■	■	■	
5	■	■	■	■	■	
6	■	■	■	■	■	

¿Qué es la tecnología? Identifique el concepto y sus funciones de mediación

Ilustración 2: Tablero de preguntas con la información de cada una: tema y consigna

Es importante mencionar que no se trabaja en la clase la idea de competencia por grupos, ya que las preguntas no tienen puntaje. El formato de juego está vinculado con la variable motivacional y la cooperación en la presentación de conceptos abstractos y ejemplos, fundamentales para comprender la disciplina.

Las posibilidades didácticas de este tipo de actividades en la clase presencial podrían presentarse de la siguiente forma:

- Mejora la motivación
- Posibilita la explicación en voz alta de los conceptos en término de la mejora de: el nivel de abstracción de los temas; la organización del discurso; el vocabulario.
- Facilita las condiciones de colaboración
- Permite compartir ejemplos de uso de la tecnología y en, en sí mismo, un ejemplo de Tecnología Educativa.

La idea es escalar esta actividad a un juego colaborativo sincrónico-asincrónico, trabajando en conjunto para definir niveles de dificultad en las preguntas, para acercarnos a la verdadera idea de Jeopardy y permitir que los estudiantes puedan seleccionar temas y niveles de dificultad de las consignas.

BIBLIOGRAFÍA

Cabero, J. Bartolomé, A. y otros. (1999). Tecnología Educativa. Madrid: Editorial Síntesis. Aclaraciones de la autora de esta propuesta.

Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. Paidós.

Marques Graells, P. (2011) La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación. Revista DIM (Didáctica, investigación y multimedia). En: <http://peremarques.pangea.org/tec2.htm>. Consulta: 3/3/2016

Fainholc, B. (2001). La tecnología educativa apropiada: una revisita a su campo a comienzos de siglo. Revista RUEDA, Universidad Nacional de Luján, 4.

Una propuesta de evaluación integrada a la enseñanza

- ❖ **ANAHÍ V. MASTACHE** | anahivm@hotmail.com
- ❖ **ROALD C. DEVETAC** | roald@fibertel.com.ar

Facultad de Derecho | Universidad de Buenos Aires

ENCUADRE

El presente trabajo da cuenta del relato de una experiencia pedagógica diseñada e implementada en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En esta oportunidad, focalizaremos en la propuesta de evaluación, la cual se realiza a partir de las mismas actividades diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestra principal preocupación es que la evaluación sea predominantemente formativa y tenga en cuenta la variedad de aspectos involucrados en el ejercicio profesional, y no sólo los contenidos conceptuales, incluyendo aquéllos que resultan más difíciles de medir. Otro eje de preocupación está dado porque la evaluación no traccione el aprendizaje desde la lógica de la acreditación (Quiróz, 1993). De allí, la búsqueda de una propuesta de evaluación integral que se sea parte del proceso mismo de trabajo en el aula.

Con este propósito, presentamos la postura desde la cual la encaramos la tarea, para abordar luego la propuesta de enseñanza y de evaluación que venimos desarrollando y su fundamentación teórica. Por último, realizamos una reflexión sobre logros y dificultades.

NUESTRA POSTURA

Didáctica General es la primera asignatura del área en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, por lo cual constituye el primer acercamiento a las teorías de la enseñanza, las cuales serán luego

retomadas en materias posteriores. Nuestro propósito central es la formación inicial de nuestros estudiantes para el ejercicio del rol profesional docente.

En la profesión docente, las capacidades de desempeño adecuado dependen no sólo de una buena formación teórico-técnica (sin duda, imprescindible), sino también del desarrollo de habilidades personales e interpersonales.

Hablamos de “formación” porque buscamos ofrecer a los participantes la posibilidad de un involucramiento personal que los interpele en su subjetividad (ver, por ejemplo, Filloux, 1996). La formación se caracteriza por exigir un pensamiento que implica un pensar-se y un cuestionar-se a partir del pensamiento y del cuestionamiento sobre el contenido, sobre el texto, sobre la realidad (Mastache, 2012). De este modo, en la medida de sus posibilidades y deseos, los participantes podrán implicarse en un desarrollo personal y de construcción de la identidad profesional para la que se están formando.

Para que pueda darse esta relación entre formación y desarrollo personal los participantes han de entrar en relación con los saberes teóricos y técnicos, pero también con saberes sobre la práctica y sobre los aspectos personales del rol que los interpelen en su modalidad de ejercer el rol profesional. En este sentido, buscamos que la propuesta pedagógica (evaluación incluida) presente de manera intrínsecamente relacionados los saberes teóricos y metodológicos con los saberes técnicos e instrumentales y con los saberes personales.

Partimos de una concepción de didáctica situada y contextualizada, en el sentido de que se piensa para situaciones concretas, singulares, que se desarrollan en un entrecruzamiento de variables de distinto nivel; esto es, una concepción de la didáctica que busca poner en articulación los conceptos generales con las situaciones particulares, que busca dar cuenta de lo singular con ayuda de marcos teóricos de carácter más universal (Mastache, 2013).

Además, nos posicionamos en una perspectiva didáctica que prioriza su capacidad analítica y reflexiva; esto es, que trata dar cuenta de las situaciones de enseñanza a partir de un pensamiento que busca comprender y reflexionar críticamente sobre lo que sucede, más que prescribir modos de actuación (Souto, 1987).

En este sentido, nos alejamos de las corrientes que proponen una didáctica meramente instrumentalista en términos normativos o prescriptivos así como de quienes sostienen una propuesta crítica sin ofrecer herramientas para la acción. En discusión con ambas propuestas,

buscamos que nuestros estudiantes puedan construir esquemas de acción profesional a partir del reconocimiento del campo de operación.

LA PROPUESTA DE TRABAJO

Para desarrollar nuestra propuesta metodológica, partimos de un conjunto de criterios que orientan la selección de las actividades concretas que, como ya dijimos, son a la vez de enseñanza y evaluación, en función del logro del propósito ya anticipado: la formación para el ejercicio profesional. A modo de síntesis, queremos que la propuesta didáctica:

- Reproduzca de manera verosímil situaciones reales, toda vez que el trabajo con situaciones reales efectivas no sea posible, de manera de contemplar la variedad de aspectos involucrados en el ejercicio profesional (en la enseñanza y en la evaluación) y resultar consistente con los desempeños esperados en el campo profesional.
- Tenga tanto significatividad social como subjetiva.
- Permita el trabajo articulado entre la teoría y la práctica.
- Incorpore la consideración de la complejidad, las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones como aspectos naturales de las situaciones a resolver.
- Exija la integración disciplinar y de las distintas capacidades profesionales.
- Tenga en cuenta la diversidad de paradigmas y posiciones teóricas existentes en el campo profesional y ayude a los futuros profesionales a encontrar su propio lugar.
- Propicie el trabajo colaborativo y constructivo con otras personas: otros estudiantes, los docentes, el personal de las escuelas, etc.
- Ponga el acento en la dimensión formativa de la evaluación, de manera que favorezca instancias de análisis y reflexión con la finalidad de ir mejorando el proceso de apropiación de saberes teóricos, procedimentales y/o actitudinales.

LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y DE EVALUACIÓN

Desde esta perspectiva, el dispositivo de formación propuesto (entendido en el sentido que le da Souto, 2007) pretende colocar en el centro de la escena el rol profesional futuro, convirtiendo a la tarea, el desempeño y las condiciones en las que éste se desarrolla, en objetos de análisis y reflexión permanente. Entendemos que así estamos contribuyendo a la formación de un profesional capaz de atender los múltiples requerimientos que plantea la tarea cotidiana desde una práctica reflexiva y contextualizada.

Con este fin, hacemos partícipes a los estudiantes de una propuesta didáctica que les exige desarrollar un amplio conjunto de capacidades que hacen al ejercicio docente. Para ello les proponemos una tarea similar a la que realizan los docentes profesionales. En consecuencia, les solicitamos desde el principio que se posicionen como Profesores en Ciencias Jurídicas que se desempeñan en una escuela y curso concretos (al cual observaron durante una jornada de inmersión) donde dictan la asignatura correspondiente a formación para la ciudadanía. Así posicionados, realizan diversas planificaciones (planificación anual, proyecto, plan de clases), las cuales constituyen al mismo tiempo actividades para el aprendizaje e instancias de evaluación con niveles de exigencia de complejidad creciente.

En consecuencia, la propuesta pedagógica (que incluye la evaluación) busca plantear de manera integrada la instrumentación didáctica, el análisis elucidante de las situaciones y la reflexión sobre sí mismo, en la convicción de que un buen desempeño docente requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos como de una gran capacidad analítica y reflexiva. Por lo tanto, se hace necesario generar instancias de evaluación que den cuenta de los desarrollos personales en distintas dimensiones.

En este sentido, hemos ido avanzando en una propuesta de evaluación que combina:

- La realización de entregas de trabajos vinculados a la práctica profesional real o simulada, algunos grupales y otros individuales
- Y un coloquio final individual con consignas previas. En el mismo, se busca que los participantes puedan dar cuenta: (1) de la fundamentación teórica, metodológica y epistemológica que sustenta las decisiones tomadas en los trabajos previamente mencionados; y (2) de su desarrollo personal en la construcción del rol profesional a partir de una reflexión crítica sobre su participación en las actividades de la cursada.

La secuenciación de contenidos resulta un elemento central. Las situaciones reales son siempre complejas (Ardoino, 2005) y requieren abordajes integrales. Ello nos exige una secuenciación que se aleja de la lógica lineal y que se desarrolla de manera holística con focalización sucesiva en distintas temáticas, sin perder de vista la totalidad. La focalización obedece a la lógica de la actividad, lo cual nos acerca a una secuenciación *“según las etapas de un procedimiento propio de la práctica profesional”* (Mazza, 2013:353).

Previo a encarar la tarea, todo el grupo asiste a una jornada de inmersión en una escuela media acompañando a un grupo escolar a lo largo de un turno. La observación les permite no sólo acercarse al nivel con “ojos” de docentes, sino también contar con un contexto real que sirva de referencia. La primera tarea es una caracterización de la escuela y del grupo observado que constituirá un material útil para la toma de decisiones a la hora de planificar.

La planificación anual se desarrolla en pequeños de grupos de 2-4 personas. La consigna les plantea que son profesores que *“trabajan de manera cooperativa (como sería lo deseable en toda institución escolar) y que acaban de recibir el nuevo diseño curricular.”*

Dada la época del cuatrimestre en que se realiza esta tarea (cuya entrega está prevista para la clase nº 8), algunos de los ítems habituales en una planificación anual quedan optativos y no son considerados para su calificación (estrategias de evaluación, bibliografía y distribución del tiempo).

Ni bien entregan la planificación anual, les solicitamos pensar -en el mismo grupo- un proyecto que integre el trabajo sobre alguna cuestión de formación para la convivencia (fundamentada en las características del curso y/o escuela observados) con algún contenido propio de la asignatura (el cual seleccionan de la Planificación Anual).

Por último, y tal como se haría en la realidad de una escuela, cada uno debe realizar un plan de clase, focalizando en algún momento del proyecto o en cualquier otro tema de la Planificación Anual. A esta altura, todos los aspectos propios de una planificación deben ser considerados y fundamentados.

En los tres trabajos se consideran para la evaluación, no sólo la corrección, pertinencia y precisión del plan presentado, sino también otros dos elementos:

- La fundamentación de las decisiones tomadas, la cual debe tener al menos 3 vertientes, aun cuando el peso relativo de cada una pueda ser variable: los rasgos del grupo

observado, las posturas teórico-epistemológicas sobre los contenidos a enseñar (la perspectiva en torno a las ciencias jurídicas, la formación ciudadana, etc.) y las posturas teórico-conceptuales en torno a la didáctica (criterios utilizados para seleccionar contenidos, actividades, etc.). También aceptamos la inclusión de otros factores, como la factibilidad, los recursos disponibles, etc.

- Además, cada integrante del equipo debe incluir una breve reflexión sobre la experiencia retomando aquello que considere más útil para dar cuenta del camino recorrido a lo largo del trabajo en su proceso de desarrollo como profesional de la docencia (cuestiones que aprendieron sobre sus habilidades para el rol docente, desarrollos logrados, limitaciones percibidas, etc.).

Junto con la guía que especifica la tarea esperada en cada caso, los alumnos cuentan con las rúbricas que usaremos para la corrección.

Además, para la reflexión individual los estudiantes cuentan con lo registrado en el Diario de Formación (que iniciamos la primera clase) y, a partir de este año, también con guías para evaluar su propio proceso en relación con distintos aspectos: aprendizajes logrados sobre el rol profesional docente, desarrollo de habilidades meta-cognitivas, conocimiento de sí mismo (toma de conciencia de las características del propio rol de aprendiz y del modelo docente interiorizado), y participación en el grupo de trabajo (habilidades psico-sociales).

PENSANDO TEÓRICAMENTE

La propuesta de evaluación descripta resulta suficientemente adecuada para dar respuesta a nuestras preocupaciones iniciales y estamos convencidos de que guarda relación con nuestros principios metodológicos para la enseñanza y la evaluación.

Se trata de una propuesta de *evaluación formativa*, ya que responde a sus dos principios básicos: se desarrolla durante todo el proceso y tiende permanentemente a lograr mejoras en los procesos de enseñanza del equipo de cátedra y de aprendizaje de los estudiantes, tanto en situaciones grupales como individuales (Litwin, 2008; Camilloni, 2004).

Las producciones, en cuanto instrumentos de evaluación, tienden a una mirada *integral* desde los campos del saber, en tanto permiten la recuperación de marcos teóricos con la debida toma de postura frente a cuestiones epistemológicas de la disciplina (el derecho, las ciencias jurídicas, la formación ciudadana) y frente a cuestiones didácticas, al desarrollo

de competencias determinadas y a la asunción de posiciones personales (en relación a sí mismo y con otros). De este modo, se estaría favoreciendo el proceso de formación (Celman, 1998; Anijovich, 2010).

Los instrumentos diseñados y puestos en juego permiten obtener una multiplicidad de información proveniente de las distintas habilidades y competencias de los estudiantes, lo cual permite *triangular* entre las distintas fuentes informativas (producciones escritas individuales y grupales, resolución de guías de autoevaluación, intercambios en procesos de coevaluación, presentaciones orales) lo que permite enriquecer las instancias de análisis y toma de decisiones que son de vital importancia en los procesos de evaluación formativa. Y también una triangulación entre las miradas de los distintos actores intervinientes en las distintas instancias evaluatorias: *autoevaluaciones* (en los procesos de reflexión de cada producción y en el coloquio final), *coevaluaciones* (durante el trabajo grupal) y *heteroevaluación* (por parte del equipo docente en las tutorías de los trabajos grupales e individuales y en la instancia del coloquio final) (Devetac, 2002).

No podemos dejar de mencionar que la propuesta nos permite realizar en forma continua (a lo largo y al final de cada cuatrimestre) no sólo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sino también la *evaluación de la enseñanza* por parte del equipo de cátedra. Esto se da en las instancias de retroalimentación con los estudiantes a lo largo del cuatrimestre y en las encuestas realizadas al final del mismo, que sirven como base a los espacios de análisis y reflexión de las reuniones de cátedra.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En nuestra experiencia, esta manera de encarar la tarea de enseñanza y de evaluación en la formación de profesionales de la educación en la universidad presenta algunas dificultades que deben ser reconocidas y encaradas.

Por un lado, los integrantes de los equipos docentes deben estar preparados para ejercer este rol en términos técnico-pedagógicos y didácticos (deben manejar las estrategias adecuadas por ejemplo para coordinar laboratorios de entrenamiento psicosocial) pero también en cuanto a su desarrollo personal.

Otro grupo de dificultades proviene de los propios participantes y sus resistencias. La lógica que subyace al trabajo de un profesional en formación es bien diferente de la propia del rol

de alumno. Solicitarles a los participantes que se ubiquen como profesionales que están resolviendo un problema o generando un proyecto “como si” se encontraran en situaciones reales de trabajo no siempre cuenta con buena acogida en todos los estudiantes. A ello hay que sumarle las lógicas diferentes entre la formación de grado (en nuestro caso, el derecho) y la formación docente en los términos en que la encaramos. Si bien en general todos valoran la propuesta, no todos pueden poner en juego las actitudes requeridas para llevar adelante la tarea de manera “profesional”.

Los resultados obtenidos suelen ser –para el equipo docente- altamente satisfactorios pese a que a veces supone esfuerzos mayores al de dar una clase más tradicional. En general, y con las variaciones lógicas de distintas situaciones, evaluamos que el logro de los propósitos es alto en la casi totalidad de los estudiantes. Por otra parte, constituye un motivo de satisfacción la convicción de que hicimos de manera coherente aquello en lo que creemos.

Las opiniones vertidas por los estudiantes al finalizar el cuatrimestre también darían cuenta de la riqueza del trabajo realizado. En general, manifiestan su conformidad con la asignatura y reconocen casi unánimemente que la misma contribuyó al crecimiento en el rol profesional, que es nuestro propósito central. Muchos hacen particular hincapié en la coherencia que perciben entre lo que decimos sobre la enseñanza, la evaluación y la didáctica, y las modalidades de trabajo que generamos para el aprendizaje y la evaluación. Esto no implica que no tengan críticas y que algunos no expresen algún grado de malestar, en general vinculado a las exigencias que supone seguir los ritmos de los procesos, que no siempre se corresponden con los tiempos personales y con los establecidos para una cursada cuatrimestral.

Estamos satisfechos con lo logrado. No obstante, seguimos buscando mejorar en pos de lo aún no logrado. Seguimos trabajando en la propuesta de evaluación, con el propósito de que la misma sea cada vez más consistente con una evaluación propia del campo profesional más que académica y que dé aun mejor respuesta a nuestras preocupaciones.

Esperamos que el intercambio con colegas y estudiantes nos permitan seguir mejorando.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (2004) *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Revista Quehacer Educativo. Montevideo.
- Celman, S. (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A. y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Devetac, R. (2002) *Autoevaluación y coevaluación en secundaria*. Novedades Educativas Año 14, N° 135, marzo 2002. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Filloux, J. C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache, A. (2013) *La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes*. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.). *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Quiroz, Rafael. (1993) *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. *Propuesta Educativa*, Año 5, N° 8, Abril de 1993. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Souto, M. (1987). *Hacia una didáctica de o grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2007) *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Buenos Aires: OPFyL-UBA.

Programa de acceso a la educación universitaria: una respuesta institucional al desafío de la inclusión

- ❖ **PAULA MESCHINI** | paulameschini@gmail.com
- ❖ **BEATRIZ BANNO** | beatriz.banno@gmail.com
- ❖ **CRISTINA DI DOMÉNICO** | cristina_didomenico@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Mar del Plata

INTRODUCCIÓN

La Secretaría Académica de la UNMDP, a partir de preocupaciones relacionadas con el ingreso creciente de jóvenes y con el posterior abandono de un elevado porcentaje, se ha abocado a reconocer y generar acciones sobre esta problemática compleja.

Dicha Secretaría tiene como misión "...aportar al diseño, implementación, seguimiento y evaluación de política académica de la Universidad a fin de dar respuestas institucionales a la demanda de la sociedad por educación superior"²⁰⁰

La problemática de acceso a la Universidad compromete las acciones institucionales en el marco de los principios de inclusión y equidad para la Educación Superior. Es en este marco que se crea el PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACION UNIVERSITARIA que nuclea un conjunto de proyectos y estrategias institucionales que, tanto desde la Secretaría Académica de la UNMDP como desde las Unidades Académicas, han intentado promover la consolidación de una política educativa institucional tendiente a favorecer la inclusión, retención y permanencia de los/as jóvenes aspirantes/ ingresantes, para lo cual se han conformado equipos con distintas áreas de la dependencia. Entre ellos se puede mencionar: Depto. de Ingreso, SEAD (Sistema Educación abierta y a distancia) y DOVIE (Departamento

200 Estatuto de la UNMDP, Título II art 2 al art. 9

Orientación Vocacional y Empleo) los cuales diseñan, asesoran y/o participan en diversos programas, algunos propios de UNMdP y otros en concurso con ME-SPU.

Dentro del Área de Programas Académicos, dicho equipo, con experiencia en campo, tanto en orientación vocacional como en diseño y desarrollo de programas académicos, elaboraron un abordaje de la problemática de ingreso y permanencia desde diversas propuestas de intervención. La especificidad del equipo -fuerte formación en psicología y ciencias de la educación-, le ha permitido integrar diferentes sectores y áreas de la Universidad. También cumplen un rol activo en las diferentes propuesta de actividades la Biblioteca Central y el Área de Ingreso

La Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria, suma su misión de implementar y ejecutar políticas de bienestar para la comunidad universitaria con el objetivo principal de propender al mejoramiento constante de la calidad de vida de sus miembros, a la vez que contribuye a garantizar la efectiva igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior para todos sus integrantes. Se han incorporado al diseño y planificación de las acciones, el Departamento de Deportes, el Servicio de Salud Universitario y el Servicio Social Universitario.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La finalización del nivel secundario representa para los individuos un momento crítico, en tanto que se vincula con el cierre de la etapa de escolarización y con la inserción plena en el mundo laboral o en los estudios superiores. Para aquellos que aspiran a continuar con la educación universitaria, el acceso real y simbólico a la misma no se efectúa de forma automática sino representa un pasaje o tránsito de un estatus social a otro, de una cultura a otra, de modo que exige el reconocimiento y la incorporación de un sistema de normas, roles, categorías, jerarquías, valores, conductas y actitudes diferentes. Es decir, la entrada a la universidad se realiza a través de un proceso de socialización que implica el tránsito de distintas etapas: a) tiempo de la alienación o extrañamiento, b) tiempo del aprendizaje y c) tiempo de afiliación. Este proceso involucra necesariamente el aprendizaje del "oficio de estudiante" (Coulon, 1997). En este punto se hace importante diferenciar el aprendizaje producto de lo que demanda ser estudiante universitario del mero "estar como estudiante", que se caracteriza por un conjunto de creencias y prácticas que posibilitan mantener la ilusión de ser estudiante sin tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que ello implica (Ortega, 1996; Vélez, 2005). Casco (2007) señala que se distinguen dos tipos de

afiliación: institucional e intelectual. La primera implica el aprendizaje de “los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores”; mientras que la segunda apunta al “dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria”. La pedagogía de la afiliación (Casco, 2009) representa una forma de abordaje de estos procesos necesarios para garantizar los accesos y la permanencia de los aspirantes universitarios. Asimismo, se propone una línea de abordaje que tiene como meta fundamental pensar al “sujeto como una persona en crecimiento, transitando diferentes etapas en un medio determinado con potencialidades y limitaciones, y con necesidades específicas y peculiares” [...] “un proceso de orientación deberá tender a acompañar, no limitándose a intervenciones esporádicas que respondan más a los apremios surgidos en la finalización de un ciclo educativo que a las demandas del propio sujeto cualquiera sea el momento en que esta se manifieste.” (Di Doménico C y Amadio D., 1985).

Castell (1997) habla de la existencia de diferentes zonas de cohesión social y propone el concepto de “desafiliación” como forma de entender las descalificaciones, disociaciones o invalidaciones sociales que se producen entre los sujetos que conforman esas zonas. La desafiliación aparece como una categoría que no tiene la rigidez e inmovilidad propia de la exclusión y, además, permite entender los procesos que la generaron.

“Hablar de desafiliación, en cambio, no es confirmar una ruptura, sino retrazar un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social. Desafiliado, disociado, invalidado, descalificado, ¿con relación a qué? Este es precisamente el problema. Pero se advierte ya cuál ha de ser el registro de los análisis requeridos por esta elección. Habrá que reinscribir los déficit en trayectorias, remitir a dinámicas más amplias, prestar atención a los puntos de inflexión generados por los estados límite. Buscar las relaciones entre la situación en la que se está y aquella de la que se viene, no autonomizar las situaciones extremas sino vincular lo que sucede en las periferias y lo que llega al centro”.

En este sentido, el Programa de Acceso a la Educación Universitaria desnaturaliza ciertas prácticas institucionales que invisibilizan a determinados grupos sociales y, a su vez, brinda

un “abanico” de experiencias, generadas desde la propia Universidad, para propiciar pertenencia, comprensión de las normas institucionales y despliegue de estrategias que posibiliten la adquisición de nuevos saberes. Esto se logra según Coulon a través de actividades extrauniversitarias que contribuyen a la afiliación institucional sentirse en el mismo mundo actividades asociativas o militantes como palanca de su pertenencia fructífera a la universidad (1998). Es decir, las diferentes líneas de acción, instrumentadas a través de los mencionados proyectos, se presentan como ejes que problematizan cuestiones naturalizadas y proveen recursos para incitar una experiencia sociocultural que habilite a la inserción en el medio universitario.

Tal como plantean Castell (1997), Coulon (1997) y Casco (2007) el acceso a los niveles superiores de la educación no se produce de manera automática, puesto que no tiene únicamente que ver con la posibilidad concreta de acceder, sino también con la mediatización de un imaginario simbólico conformado por estereotipos, creencias, representaciones, prejuicios y experiencias culturales que operan como limitantes u obstáculos para efectivizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los aspirantes. El ingreso irrestricto estipulado en el Estatuto de la UNMDP aborda aquellos aspectos vinculados con el acceso a la institución, y desde la gestión de la Secretaría Académica a través de este programa se construyen las posibilidades de acompañar este pasaje mientras que desde cada unidad académica se han propuesto las modalidades que lo instrumentan en el ingreso a cada Facultad y carrera.

Malinowski (2008) propone como hipótesis de su trabajo de investigación que:

“Una afiliación exitosa del estudiante a su contexto de enseñanza superior, además de favorecer su propio éxito formal en las pruebas semestrales, incide también en la existencia simbólica y en la visibilidad de la institución académica. Mas allá de la pregunta de la inserción de los estudiantes, parece posible analizar la formación de un bucle recursivo entre el estudiante y el territorio universitario, definiendo una relación que pasa tanto por la interiorización de las características del establecimiento, como por la finalización simbólica de estas últimas en el marco de un proyecto coherente de estudio”.

En esta línea el Programa de Acceso a la Educación Universitaria, en pos de acompañar el ingreso irrestricto, interviene a través de diferentes actividades sobre ese universo significativo que en muchas ocasiones obtura la concreción de un proyecto de estudios de nivel superior.

Según Frigerio (2004) la educación en su carácter político “[...] implica la participación de más de un sujeto en el trayecto que hace de un manojito pulsional un sujeto de palabra; y anuncia el devenir del pequeño hombre a sujeto social mediante el enlace de las simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas que dibujan la figura del otro como semejante.” Las experiencias grupales, el encuentro con otros, el contacto directo con los ámbitos, los espacios físicos y las personas que materializan la Universidad como organización, son modos de enlazar, de crear filiaciones simbólicas, de visualizar y de reconocer al otro como semejante.

El abordaje de las cuestiones simbólicas y la oferta de una experiencia cultural ampliada, como pilares para generar afiliación al mundo universitario, plantean la necesidad de promover la idea en los aspirantes de un lugar que puede ser sentido y vivido como propio. Pasqualini (2014) retoma a Corbo Zabatel (2007) y señala que “[...] un lugar se constituye básicamente cuando ese espacio no es un espacio de anonimato que el sujeto que circula en él sea alguien para alguien lo cual requiere de algún registro del otro. Un lugar es un espacio con el que me identifico, respecto al que experimento algún sentimiento de pertenencia y de apropiación. Un lugar es donde se hace lazo social”. Se considera que para un efectivo acceso a la Universidad es crucial poner a disposición de quienes aspiran a ella todo un conjunto de actividades que contribuyan a crear un lazo de pertenencia e identificación con la institución, que los haga sentirse parte desde el momento inicial de lo que implica la experiencia de transitar la Universidad. En esta misma línea, diseñar e implementar propuestas exclusivas para aspirantes, entendiendo su heterogeneidad y diversidad, pero a la vez apostando a la integración a la cultura universitaria; implica darles entidad, tenerlos en cuenta y reconocer que el acceso no se produce de manera automática ni mágica; esto es, no constituye un hecho natural, sino un hecho político y cultural.

Se cree que el sostenimiento en el tiempo de este programa permitiría identificar con mayor precisión, en base a información recolectada en el marco de las distintas experiencias llevadas a cabo, cuáles son los puntos críticos vivenciados por los aspirantes sobre los que es necesario intervenir para mejorar los accesos. La puesta en marcha y evaluación del programa representa una fuente de insumos para los próximos años, lo que posibilitaría optimizar las estrategias y los recursos existentes.

Finalmente, el reconocimiento del otro como semejante y la confianza en sus potencialidades son puntos nodales para propiciar cualquier proceso de afiliación y promoción de experiencias culturales diversas. La confianza es inherente a la relación

pedagógica. Según Cornu (1999) *“La confianza es una hipótesis sobre la conducta del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida que ese futuro depende de la acción de otro [...] una especie de apuesta”*.

En este punto coincidimos con Pasqualini (2014) cuando expresa aquellos interrogantes sobre los que la universidad necesariamente debe inaugurar espacios de reflexión y de acción:

“[...] todo sujeto ingresante es un extranjero ante el nuevo mundo que les supone la Universidad. Ahora bien ¿son estos los extranjeros esperados por la institución universitaria? O traducido de otra manera: ¿Cuál es la distancia entre este alumno real y el alumno esperado por la universidad? La Academia ¿reconoce a este ingresante como un otro? ¿Hay políticas de reconocimiento en tanto requisito del conocimiento? ¿Qué hace este “viejo mundo” representado por la Universidad ante la extranjería del nuevo? ¿Hay políticas de hospitalidad hacia el nuevo? ¿Confía en este sujeto extranjero? ¿Y qué ocurre con los sujetos, si desde estas instituciones educativas no se tramita la hospitalidad hacia ellos?”

Planteos de este tipo son los que movilizan la puesta en marcha del presente programa a fin de brindarles a los aspirantes un marco de acompañamiento y contención, “confianza y hospitalidad” que permitan la construcción de lazos que hagan de la Universidad un lugar posible.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- L.** Contribuir a la mejora continua de las estrategias institucionales tendientes a la inclusión y permanencia de los aspirantes e ingresantes a la UNMDP, especialmente de aquellas que se desarrollan en los trayectos iniciales de formación universitaria.
- M.** Generar actividades de formación e intercambio intra e inter institucionales
- N.** Acompañar en el fortalecimiento de las capacidades institucionales a fin de garantizar la plena inserción de todas las personas, especialmente aquellas con alguna discapacidad, a la comunidad universitaria
- O.** Colaborar en el constante mejoramiento de la calidad de vida, prácticas seguras y ambientes saludables de quienes se aproximan a formar parte de la comunidad universitaria

LAS LÍNEAS DE ACCIÓN SE HALLAN AGRUPADAS EN CUATRO PROYECTOS:

PROYECTO 1: *Acompañamiento y orientación al aspirante*

- Ofrecer asesoramiento/acompañamiento en las estrategias de acceso a demanda de las Secretarías académicas de las Unidades Académicas.
- Programar actividades/ dispositivos a los que pueda acceder el aspirante en los diferentes ámbitos de la Universidad
- Desarrollar y mantener una estrategia comunicacional con apoyo de TICs
- Favorecer procesos de terminalidad educativa de nivel secundario a partir de establecer una estructura de apoyo
- Acompañar el proceso de admisión de adultos mayores de 25 años que no hayan aprobado los estudios de nivel medio o polimodal (art. 7 Ley Educación Superior 24.521/95).

Consideramos aspirantes a aquellos jóvenes que manifestaron interés de estudiar en la universidad, realizando su inscripción. El eje de trabajo es su *afiliación* al mundo universitario.

El objetivo es promover el acceso y permanencia de los aspirantes, a partir de ofrecerles actividades dentro de la comunidad universitaria, brindarles orientación y favorecer la construcción de su identidad como estudiante. Para ello fue necesario formular una estrategia tecnológica-comunicacional que incluye distintas herramientas: página Web, Facebook, servidor de listas, correo electrónico.

La oferta de Actividades se halla en constante construcción, incorporando las propuestas que se van formalizando desde los diferentes actores.

PROYECTO 2: *Apoyo al ingreso irrestricto*

- 1) Generar y consolidar un espacio para reuniones de discusión, reflexión, intercambio y socialización de experiencias con equipos de ingreso y/o afines de la Universidad Nacional de Mar del Plata acerca de los criterios y sentidos que

orientaron el diseño de las estrategias/ requisitos de ingreso en cada una de las Unidades Académicas.

- 2)** Promover la producción de conocimiento respecto de las modalidades y resultados de las estrategias de ingreso irrestricto que implementan las distintas Unidades Académicas de la UNMDP.
- 3)** Consolidar y fortalecer redes de trabajo intra e interinstitucional a través de la participación en reuniones científicas y/o contacto con referentes nacionales e internacionales sobre la temática del ingreso irrestricto a la Universidad Pública.
- 4)** Colaborar con las Secretarías Académicas de las Facultades en la implementación de propuestas que generen condiciones de viabilidad a la nueva política de ingreso irrestricto en la UNMDP.
- 5)** Articular el desarrollo de acciones interfacultades para la admisión de adultos mayores de 25 años que no hayan aprobado los estudios de nivel medio o polimodal (art 7 Ley Educación Superior 24.521/95).
- 6)** Facilitar el acceso y la disponibilidad de información acerca del ingreso a la Universidad Nacional de Mar del Plata mediante una estrategia comunicacional con apoyo de TICs y entorno virtual.

El eje de la estrategia es la realización de *Jornadas*, que posibiliten la puesta en común, debates internos y decisiones de cada una de las 9 Facultades respecto a un dispositivo de ingreso en el marco de la actual política académica-institucional, consagrada en el Estatuto, fundada en el ingreso irrestricto.

Son los Secretarios Académicos y equipos de ingreso de Facultades los convocados a estas Jornadas. Desde el nivel central de la universidad, dichos espacios se pensaron para que se instalase la temática del Ingreso como objeto y se comience a distinguir los posibles factores intervinientes en una problemática compleja.

Las actividades se orientaron hacia la apertura de un espacio de comunicación y producción plasmado en 4 (cuatro) "*Jornadas de Ingreso y Permanencia: repensando la inclusión*" cuyo foco son las problemáticas de ingreso y permanencia en la realidad de cada unidad académica, con la intención de generar líneas de trabajo inter facultades que revisen, desde

diferentes perspectivas, la comprensión de los aspirantes e ingresantes en nuestra Universidad. Se pudieron conocer las estrategias, cambios, debates internos y construcción de las decisiones transitorias.

La primera Jornada -octubre 2013- se enmarcó en el concepto mismo de *educación como derecho fundamental* de toda persona y del cual surge la necesidad de consolidar estrategias tendientes a favorecer la inclusión de los jóvenes y adultos en los estudios superiores. Se destacaron la realización de diagnósticos y el reconocimiento de perfiles que den cuenta de una mirada del ingresante como sujeto. La puesta en común sobre las *modalidades de ingreso* permitió visualizar cuestiones vinculadas a contenidos disciplinares y a competencias académicas y comunicativas.

La segunda Jornada -julio 2014- fue ampliada a equipos de ingreso y docentes de los primeros años de las carreras quienes compartieron algunas miradas sobre el *actual ingresante* en la perspectiva de la construcción de la *ciudadanía universitaria*. Se organizaron dos paneles. El primero sobre *Los nuevos ingresantes a la universidad y la cultura digital*, y el segundo sobre *Perfil de los egresados de las escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata*

En la tercera Jornada -octubre 2014- la orientación fue la perspectiva de la *inclusión educativa* en los criterios y sentidos que utilizaron las diferentes Unidades Académicas en el *diseño de las estrategias de ingreso*. El encuentro se enmarcó en el interés de la UNMdP por aumentar la matrícula, sostener a los aspirantes y basar acciones en el principio del ingreso irrestricto a los estudio superiores. Cada Facultad presentó las estrategias y acciones llevadas a cabo, señalando los cambios, debates internos, decisiones transitorias y pendientes.

En la cuarta Jornada -mayo 2015- se generó un espacio de intercambio, análisis y reflexión sobre la primera experiencia del ingreso irrestricto en todas las unidades académicas de la UNMdP. Se reconocen los cambios en aspectos culturales que constituyen nuevas adolescencias y juventudes, que requieren diferentes formas para llegar a ellos y modificar los dispositivos pedagógicos, al servicio de los aspirantes.

PROYECTO 3: *Culturas Juveniles*

- Socializar el estado del arte acerca de las culturas juveniles actuales
- Generar estrategias de actualización de prácticas que incorporen los nuevos modos de saber a la universidad

- Acompañar, a demanda de las carreras, las propuestas curriculares para la buena enseñanza y/o la creación de carreras cortas en atención a las necesidades del contexto del siglo XXI
- Reconocer las manifestaciones de los jóvenes en toda su diversidad cultural, para aproximarlos a la cultura académica
- Acompañar los procesos de subjetivación en el inicio de los estudios superiores
- Promover modos plurales de interacción, que reconozcan y respeten identidades diferentes.
- Recuperar la valoración de las instituciones educativas y los temas transversales comunes en la articulación intra e inter-niveles
- Articular las acciones de la formación docente con los niveles del sistema educativo para los que habilita la práctica profesional docente.
- Proyectar, diseñar e implementar propuestas alternativas que atiendan las problemáticas de las culturas juveniles en la Universidad.

Los cambios sociales y culturales, demandan un debate teórico en torno a la categoría de juventud y el reconocimiento de que las subjetividades juveniles. Las experiencias sociales y educativas se caracterizan por su pluralidad e interpelan la imagen del alumno "ideal", la visión única y unificadora de los estudiantes. Estos modos diversos de adolescencias y juventudes requerirán de otras formas de aproximarse a los estudiantes, de convocarlos, de dialogar; que implicará necesariamente una mirada introspectiva respecto de cómo se enseña y aprende en la universidad.

Algunas de las acciones es el diseño de un ciclo de Cine-debate, con películas argumentales, documentales, videos de presentación de ONGs, etc. orientado a toda la comunidad de aspirantes y/o estudiantes, abordará temáticas transversales de expresiones artísticas, deportivas, científicas, etc., propias de la cultura adolescente.

PROYECTO 4: *Accesibilidad académica*

- 1) Participar en la generación de espacios de concientización, sensibilización y comprensión de las diversidades funcionales a fin de facilitar para los aspirantes la integración con inclusión y la accesibilidad.
- 2) colaborar con el desarrollo de competencias para la atención de las diferentes necesidades de personas con algún tipo de discapacidad que manifiesten interés por participar de la comunidad universitaria.
- 3) Fortalecer proyectos académicos particulares de acceso y permanencia a través de la concientización sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- 4) Capacitar en modalidades de apoyo, asesoramiento personalizado y ajustes razonables para la generación de objetos de aprendizaje que tengan como objetivo ofrecer igualdad de oportunidades de aprender a las personas con discapacidad.

Para avanzar en acciones de inclusión que favorezcan la integración y/o colaboración con aquellos miembros de la comunidad universitaria que tienen alguna discapacidad, se realizarán dos cursos para docentes de concientización, con modalidades presencial y a distancia y actividades de sensibilización con los aspirantes

BIBLIOGRAFÍA

Casco, M. (2007). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. UNICEN.*

Casco, M. (2009) *Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Revista Co-herencia Vol. 6, No 11 Julio - Diciembre 2009. Medellín, Colombia*

Castell, Robert (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Editorial Paidós.*

Coulon, A. (1997). *El oficio de estudiante. La entrada a la vida universitaria. Paris, Presses Universitaires de France.*

Cornu, Laurence (1999) en: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Frigerio, G. Korinfeld, D. y Poggi, M. (compiladores) Editorial Novedades Educativas.

Di Doménico, C. y Amadío D. (1985). *El docente de enseñanza media en su rol orientador*. Proyecto del DOV. UNMDP.

Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. (2011) *La democratización de la Educación Superior en América Latina*. EDUNTREF.

Frigerio, Graciela (2004) en: *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Frigerio, G. y Diker, G. (compiladoras). Editorial Novedades Educativas.

Malinowski, N. (2008). *Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*; 6(2).

Ortega, Facundo (1996) *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Pasqualini, V. (2014). *La confianza: Requisito para la filiación a la Universidad*. *Pensar la Universidad como lugar para los recién llegados*. *Argonautas*, Año 4, N° 4.

Vélez, G. (2005). *El ingreso: las problemáticas del acceso a las culturas académicas de la Universidad*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria, UNRC. En: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf> [fecha de consulta: 02/06/2015].

Experiencias pedagógicas en el laboratorio de Microbiología: la deserción de los alumnos. Nuevos enfoques y perspectivas

❖ **MARÍA AYELÉN MILILLO** | ayelen_milillo@hotmail.com

❖ **MARÍA AILÉN NATALE** | ailen.natale@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo intentaremos plantear las causas que llevan a los alumnos de microbiología general a abandonar la materia. Nos centraremos en el eje temático número cinco: Problemas y alternativas en los procesos de evaluación de los aprendizajes y la acreditación de saberes. En primer lugar, describiremos el relato de nuestra experiencia pedagógica en el ámbito de Microbiología General de la Facultad de Ciencias Exactas, seguido de la presentación de resultados sobre el número de alumnos aprobados y desaprobados de los últimos cinco años. Concluiremos con un análisis de las posibles hipótesis que llevarían a la no aprobación de la materia por parte de los alumnos.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Microbiología General (MG) es una materia teórico-práctica (común a las carreras de Farmacia, y licenciatura en Bioquímica, Biotecnología y Biología Molecular, y en Alimentos) que se dicta durante un cuatrimestre en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, a razón de ocho horas semanales. Los alumnos (un promedio aproximado de 35 alumnos por comisión) asisten a clases teóricas, donde se desarrollan los temas que pertenecen al currículum de la materia y luego a trabajos prácticos de laboratorio obligatorios, donde los alumnos deben resolver una actividad brindada por los docentes. El jefe de trabajos prácticos desarrolla una explicación de lo que se realizará en el transcurso del trabajo

práctico, y luego, los alumnos son supervisados en la mesada de laboratorio por un ayudante diplomado o el jefe de trabajos prácticos.

CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN

La sociedad actual exige una educación que forme a los individuos con habilidades necesarias para resolver las tareas que demanda la misma. Resulta imprescindible la adquisición de conocimientos a través del desarrollo de habilidades, tales como: la capacidad de seleccionar y procesar la información adquirida, la capacidad de tomar decisiones, es decir, de promover la autonomía, y la capacidad para el trabajo en equipo. Estas características que desarrolla el individuo le serán útiles no solo para su vida laboral, sino también para su desarrollo cultural y social (Jaramillo Abarca, 2009).

Es importante tener en cuenta los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO en el año 2006 para comprender estas demandas que pesan sobre el sistema educativo. Primero: el alumno debe aprender a aprender, es decir, manejar la información y comprender el contexto. Segundo, aprender a hacer, es decir, la ejecución del saber satisfactorio y el desarrollo de la capacidad para resolver situaciones tanto individualmente como en equipo, así como adquirir habilidades relacionadas con su actividad profesional. Más aún, se requiere una educación intercultural y de igualdad de oportunidades, formando a los individuos en valores y en comunicación, de modo que el alumno se forme críticamente y sea más participativo y reflexivo. De esto último, podemos desprender el tercer y el cuarto pilar de la educación: aprender a convivir, aceptando la diversidad humana y contribuyendo a la equidad e igualdad en la semejanza entre los compañeros; y aprender a ser, en tanto que el individuo se desarrolle en cuerpo y mente con un pensamiento autocrítico y autónomo, (Delors, 2006).

Centrándonos ahora en el proceso de evaluación de la materia, podemos definir a ésta como la acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo. (Real Academia Española, 2001). Existe una concepción estática de la evaluación, que se centra en los productos y no en los procesos, y, más moderna, una concepción sistemática, en donde la evaluación se sitúa en el interior de un proceso y no al final como un elemento de verificación. (Allal, 2008). La concepción epistemológica del concepto de evaluación se hace cuatro preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Y ¿Por qué evaluar? Según Pérez Juste, la evaluación sistemática se basa en la recogida de información, valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de

mejora, tanto personal como propia del programa. (Pérez Juste, 1995). Para una correcta evaluación se plantea la necesidad de una recolección de datos inicial (información), posteriormente, la interpretación de estos (aplicando criterios, referencias, y contextualizando al individuo) y, finalmente, la comunicación del análisis y recomendaciones. (Touza Montero, 2010).

En el caso particular de MG, la cursada es teórico-práctica, con dos instancias evaluadoras parciales y dos recuperatorios (más un tercero denominado flotante, en el cual los alumnos pueden rendir sólo uno de los dos parciales que no hayan podido aprobar en las dos primeras fechas). Para obtener la promoción de la materia, los estudiantes deben alcanzar un 60% correcto de cada punto del parcial, cada uno correspondiente a una unidad temática de la materia. De no obtener un 60%, pero sí un puntaje aproximado, los alumnos pueden optar por rendir una instancia oral integradora al final de la cursada a fin de intentar promocionar la materia o bien asegurarse un cuatro y rendir el examen final cuando lo deseen.

PLANTEO DEL PROBLEMA

La cátedra se fundamenta pedagógicamente en las ideas de los cuatro pilares descriptas anteriormente. Nuestros objetivos están planteados en este sentido, sin embargo, encontramos un problema recurrente: la deserción. Durante el transcurso de nuestra labor docente en la cátedra, hemos notado un número notable de alumnos que no logran aprobar las instancias evaluadoras para lograr la promoción de la materia ni en las instancias de finales. Esta situación problemática nos motivó a realizar un análisis pedagógico preguntándonos, ¿Cuáles son los factores que inciden en este problema? ¿Qué podríamos hacer como docentes para mejorar la problemática?

RESULTADOS

A fin de comenzar este análisis, se recolectaron datos de los últimos cinco años respecto a la cantidad de alumnos que cursaron en cada comisión, aprobados y desaprobados, entre otros.

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
 TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

	Alumnos que cursaron	R	A	DESAPROBADOS			Abandonaron la cursada
				Total	No rindieron los parciales	Desaprobaron uno o más parciales	
AÑO 2010							
PRIMER SEMESTRE							
MG1	24	SD	13	7	5	2	4
MG2	39	SD	24	15	SD	SD	SD
MG3	45	SD	34	11	SD	SD	SD
MG Óptica	22	SD	16	6	SD	SD	SD
SEGUNDO SEMESTRE							
MG1	49	SD	21	28	12	16	SD
MG2	45	SD	28	17	14	3	SD
MG3	49	SD	31	18	SD	SD	SD
MG4	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
AÑO 2011							
PRIMER SEMESTRE							
MG1	33	16	24	9	6	3	5
MG2	40	14	22	18	SD	SD	SD
MG3	50	5	41	9	SD	SD	SD
MG Óptica	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
SEGUNDO SEMESTRE							
MG1	41	2	25	16	3	13	5
MG2	34	SD	22	12	2	10	SD
MG3	41	SD	26	15	SD	SD	SD
MG4	33	3	28	5	SD	SD	SD
AÑO 2012							
PRIMER SEMESTRE							
MG1	41	6	21	20	12	8	SD

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
 TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

MG2	32	2	13	19	12	7	7
MG3	32	5	28	4	SD	SD	5
MG Óptica	14		14	0	SD	SD	4
SEGUNDO SEMESTRE							
MG1	51	2	25	26	14	12	SD
MG2	44	3	44	0	SD	SD	7
MG3	48	11	31	17	SD	SD	SD
MG4	53	5	28	25	3	22	SD
AÑO 2013							
PRIMER SEMESTRE							
MG1	60	5	31	29	14	15	SD
MG2	40	SD	26	14	2	12	SD
MG3	42	SD	37	5	SD	SD	20
MG Óptica	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
SEGUNDO SEMESTRE							
MG1	32	10	16	16	SD	SD	8
MG2	29	9	26	3	SD	SD	5
MG3	46	SD	25	21	17	4	SD
MG4	31	16	18	13	8	5	SD
AÑO 2014							
PRIMER SEMESTRE							
MG1	57	SD	23	34	14	SD	SD
MG2	33	8	12	21	7	14	SD
MG3	48	5	28	20	5	15	SD
MG4 [®]	21	SD	7	14	SD	SD	SD
MG Óptica	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
SEGUNDO SEMESTRE							
MG1	40	SD	26	14	9	5	SD
MG2	38	7	33	5	2	3	SD
MG3	29	SD	11	18	5	13	SD

MG4	40	22	24	16	11	5	SD
AÑO 2015							
PRIMER SEMESTRE							
MG1	58	25	36	22	12	10	SD
MG2	37	SD	21	16	6	10	SD
MG3	36	SD	20	16	6	10	SD
MG Óptica	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
SEGUNDO SEMESTRE							
MG1	41	8	26	15	5	10	SD
MG2	45	SD	36	9	6	3	SD
MG3	43	SD	26	17	11	6	SD
MG4	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Total	1706		1067	635			

Tabla 1. Datos de alumnos de las comisiones de la cátedra Microbiología General de los últimos 5 años. R: Recursantes, A: Aprobados, MG: Microbiología General, SD: Sin Datos. En rojo se señala una única comisión que se desarrolló exclusivamente para recursantes durante el año 2014. (Adaptado del libro de actas de la cátedra de Microbiología General, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP).

Aprobados	63%
Desaprobados	37%
Desaprobados por no rendir los parciales (Respecto al total de desaprobados)	44%
Recursantes respecto al total	21%
Porcentaje de abandono	18%

Tabla 2. Indicadores de aprobados y desaprobados (respecto del total de alumnos que cursaron); desaprobados por no rendir los parciales, recursantes y porcentaje de abandono. Los porcentajes fueron calculados sólo en base a los datos que se encontraban completos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se observa en la tabla, es preocupante el porcentaje de desaprobados de los últimos años, con una tendencia hacia el aumento. Observemos, por ejemplo, el caso de MG3, en el primer semestre del año 2014 o en MG1 del primer semestre de los años 2012 y 2013 en el cual los alumnos desaprobados constituyen casi el 50% del total de alumnos que cursaron la materia. Como se puede apreciar también, aún en una comisión dedicada exclusivamente para recursantes (MG4, año 2014, primer semestre) el número de desaprobados supera al doble el número de aprobados. Además, centrándonos en la tabla 2, dentro del grupo de desaprobados, cerca de la mitad no se presenta a rendir los parciales. Nos preguntamos entonces, ¿cuáles son las causas que llevan a este comportamiento?

Podemos clasificar los posibles factores que llevan a la deserción en tres categorías: desde el accionar docente, desde el diseño curricular o desde el alumno.

Respecto al primer punto, podemos pensar en algunas cuestiones. En primer lugar, podría ser la falta de formación pedagógica de los docentes, que no sabrían cómo preparar y dictar las clases, fallando ante el objetivo de transmitir los cuatro pilares en los alumnos. No motivarían a los alumnos a querer aprender la microbiología, no dejando entrever la importancia de la materia en el plan de estudios y en la formación personal en general. Como segundo punto, podría pensarse en la gran cantidad de alumnos que cada docente tiene por mesada de laboratorio, un solo docente para unos doce alumnos es demasiado para poder atenderlos a todos durante el desarrollo del trabajo práctico. La falta de recursos didácticos es otro problema posible, debido a que la materia es experimental y se requieren materiales que no siempre se consiguen para todos. Por último, quizás la forma de evaluar de la materia no se condice con los contenidos que aprenden los alumnos en el tiempo de la cursada, es decir, los parciales podrían ser demasiado complejos para ellos.

El segundo factor a evaluar se centra en el papel de los propios alumnos. El estudiante podría preferir cursar la materia los semestres subsiguientes, otorgándole prioridad a otras asignaturas que quizás le sean más relevantes y sean pilares fundamentales en su carrera debido a las correlatividades; además, muchos de los alumnos, por razones laborales no tendrían el tiempo para preparar la materia de manera satisfactoria. Un tercer punto, podría ser la falta de un método de estudio adecuado, lo que impediría la aprobación de los parciales. Otro factor probable es la falta de interés, la materia no sería relevante para el futuro profesional del alumno desde su punto de vista. Además, podría afectar la situación

socio-económica del alumno, éste abandonaría por la falta de recursos económicos para estudiar. Por último, la existencia de factores psicológicos afectando el desempeño del alumno durante un examen o durante la cursada no deben ser menospreciados.

Un tercer y último tipo de factor se centra el papel de la asignatura en el diseño curricular de la carrera. Debería pensarse si está correctamente ubicada en el plan de estudios o se necesitarían más herramientas para cursarla, es decir, si no es necesario que se cursen más asignaturas antes de iniciarse en el contexto de la microbiología.

Como docentes de la cátedra enumeramos una gran cantidad de factores que podrían ser los causantes de la deserción. La cuestión a resolver, entonces, es poder determinar con exactitud los problemas que afectan a los alumnos para poder desarrollar una estrategia de acción para que la deserción pueda mitigarse.

La tarea que proponemos entonces, y que nos llevará a un futuro trabajo, es la confección de una encuesta para realizar en todas las comisiones a fin de evaluar las causas posibles en los alumnos que abandonan o no rinden los parciales, que nos acerquen sus inquietudes y problemáticas. Esto, a lo largo de cierto período, nos permitirá definir con precisión las hipótesis planteadas. Además, sería interesante que a futuro se ensaye una forma de evaluación sistemática, donde se pueda evaluar también el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las clases teóricas y trabajos prácticos de forma activa, de modo que no sólo sea el resultado de un parcial el determinante de su calificación final en la asignatura. Es de relevada importancia el hecho de intentar realizar cursos de pedagogía docente por parte de los integrantes de la cátedra, más aun aquellos que hasta el momento no hubieran realizado alguno, a fin de obtener herramientas que nos permitan mejorar como profesionales en el ámbito de la materia.

AGRADECIMIENTOS

A la cátedra de Microbiología General por autorizarnos el acceso a las actas. A los profesores en Filosofía y Psicología de la UNLP, Luciano Milillo y Yasmín Milillo, por sus innumerables revisiones y críticas sobre el presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Allal, L. (2008). *“Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”*, en *Revista Infancia y Aprendizaje, Barcelona*.

Delors, J. (2006). La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO. Madrid: editorial Santillana.

Jaramillo Abarca, V. [Rackson4]. (Febrero, 2009). La educación en el Siglo XXI (archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pRoQA3yld3E>.

Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En: MEDINA RIVILLA, A., VILLAR ANGULO, L. "Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores". Madrid: Universitas.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.

Touza Montero, I. (2010). Interpretación, enjuiciamiento y recomendaciones (cita texto adaptado de recomendaciones FIDA, 2002, sección 6, página 3). Consultado en: <http://www.unizar.es/cooperacion-desarrollo/drupal/sites/default/files/S10%20INTERPRETACION%20Ivan%20Touza.pdp>

Innovaciones en evaluación en el taller de enseñanza de física

- ❖ **JUAN CRUZ MORENO** | moreno@fisica.unlp.edu.ar
- ❖ **GUILLERMO VILLATE** | glvillate@hotmail.com
- ❖ **ROMÁN SEGOVIA** | romansegoviacastoldi@gmail.com
- ❖ **OSVALDO CAPPANNINI** | cappa@iflysib.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas | Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Presentamos la experiencia del Taller de Enseñanza de Física – Modalidad de cursada de la materia “Física General” para Ciencias Naturales iniciada en 1984- en la implementación del proceso de evaluación en el período 2009-2013. Se describen las características centrales de la experiencia y resultados en el período citado del proceso de acreditación por coloquios grupales con instancia de trabajo domiciliario.

ACERCA DEL TALLER DE ENSEÑANZA DE FÍSICA

- **Breve descripción del Taller de Enseñanza de Física**

Los estudiantes de las carreras de Biología y Geología de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, deben cursar en el segundo año la materia anual obligatoria “Física General” dictada desde el Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.

Desde 1984 esta materia propone dos modalidades de cursada con diferentes características generales: las llamadas Modalidad Convencional y Modalidad TEF (Taller de Enseñanza de Física). La Modalidad TEF implica 2 clases semanales de 3 horas cada una con estructura de

Curso Teórico-Práctico obligatorio, 2 o 3 evaluaciones parciales y 1 examen final con dos partes: una escrita y otra oral. Esta modalidad no contempla promoción sin examen final.

El Programa de Contenidos desarrollado en ambas modalidades aborda elementos básicos comunes. El examen final de la materia implica también iguales contenidos para ambas modalidades. Los exámenes parciales por otra parte sí son diferentes en términos de metodología y diseños.

Año a año, debido a fluctuaciones de ingresantes en la Facultad de Ciencias Naturales, ha variado el número de estudiantes que cursa la disciplina en las dos modalidades. En los últimos años, la cantidad de cursantes que inicia el curso del TEF ha estado entre 150 y 200 estudiantes. El proceso de elección de modalidad se desarrolla durante el primer mes del curso, cuando los estudiantes tienen la libertad de asistir a las aulas de las dos opciones, y evaluar cuál será la más adecuada para sus características personales y sus necesidades.

- **El equipo docente**

El equipo docente del TEF está constituido tanto por personal de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo como de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Esta composición fue motivada por el espíritu de la colaboración multidisciplinar solicitada desde los cursantes. Originalmente a cargo exclusivo de Ciencias Exactas, desde fines de la década de 1980 con el avance de la propuesta y a solicitud del Centro de Estudiantes de Ciencias Naturales, esta Facultad comenzó a aportar cargos de auxiliares docentes que fueron integrándose a lo ya existente. Las características propias de la propuesta implican una relación numérica docente-alumno distinta a la de las cátedras tradicionales. La tarea de trabajar los contenidos de Física recae principalmente en los docentes con esa formación, mientras que los docentes formados en la facultad de Ciencias Naturales aportan el enfoque que orienta la aplicación a cada una de las disciplinas. La vertiente didáctica de la modalidad taller es compartida, diseñada e implementada por todos los docentes. En la actualidad el equipo docente que trabaja en las tres comisiones de funcionamiento simultáneo y paralelo está constituido por docentes con formación en Astronomía, Física, Geología, Zoología, Botánica, Ecología, Paleontología, Micropaleontología, Geofísica, Profesorados de Física y Matemática totalizando un equipo de 20 cargos entre profesores, jefes de trabajos prácticos y auxiliares docentes.

- **Descripción de las actividades de clase**

Desde el inicio del curso se plantea en el TEF que el trabajo de docentes y estudiantes se realiza en grupo. Por esta razón es que las clases transcurren en aulas de piso plano con mesadas o ámbitos donde se puedan establecer interacciones entre todos los miembros. No existen tampoco lugares preferenciales dentro del aula, ya que se intenta que las exposiciones orales se produzcan desde todos los espacios geográficos de la misma. En definitiva se acuerda con la idea de que la estructura de diseño del aula refleja el modelo de enseñanza. En este sentido es que el uso del pizarrón también está restringido a momentos particulares, e incluso de acuerdo a las posibilidades edilicias se los sitúa en diferentes lugares del aula.

El rol de los docentes durante las actividades continúa esta idea. Los docentes están distribuidos en diversos sitios promoviendo la integración de todos los participantes. La actitud de todos los docentes es de completo dinamismo. Se entiende el rol de docente como facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos y no como simple transmisor de información. Una descripción más amplia acerca de las características del TEF y de su historia se puede encontrar en Petrucci (2009) y Cordero (2012).

- **Descripción de las actividades docentes fuera de la clase**

El equipo docente mantiene una reunión semanal de dos horas donde se reflexiona sobre el funcionamiento del curso. Estas reuniones (llamadas “de planificación”) son abiertas a los estudiantes del curso y se plantea que se desarrollen, al igual que el resto de lo referente al equipo docente y al curso, en un ambiente de horizontalidad jerárquica. Esta cualidad, valorada enormemente por todos los miembros del equipo, es una más de las características que hacen particular al TEF. Esta horizontalidad implica que todas las decisiones se toman en consenso y no hay voces más calificadas en relación al cargo que ocupa. Tiene el mismo peso la opinión del profesor que la del recientemente ingresado ayudante alumno o el actual estudiante. No se votan las decisiones a tomar, se acuerdan pesando las argumentaciones. En las reuniones de planificación se designan también los grupos de preplanificación, que son subgrupos del equipo docente (formados voluntariamente) que preplanifican las unidades temáticas y actividades correspondientes. Estos grupos se reúnen en horario extra y diseñan una propuesta que en el caso de los contenidos de clase incluye prácticas, distribución de tiempo, roles, innovaciones didácticas o conceptuales; y en el caso de

actividades de formación didáctica incluye planificaciones, reuniones extraordinarias, seminarios, propuesta de actividades entre otras.

En base a la propuesta elaborada por el grupo preplanificador, el equipo docente ajusta las actividades durante las reuniones de planificación. Parte de la horizontalidad se ve también en los roles ejercidos durante la clase; por ejemplo no necesariamente el profesor encabeza el dictado de un momento de teoría, sino que ocurre que la clase tiene un espacio de formalización de contenidos y que éste es coordinado por dos o más docentes (que pueden ser tanto los profesores como ayudantes diplomados y ayudantes alumnos).

El tema ineludible en todas las reuniones de planificación es la evaluación del recorrido parcial del curso. Es un tema obligado analizar los momentos vividos en las clases pasadas para ajustar el diseño de futuras actividades. Esta evaluación sistemática y explícita de la práctica es otro de los rasgos distintivos de la cátedra. Este trabajo se concentrará en la descripción y análisis de las actividades del TEF vinculadas a las innovaciones en cuanto a evaluación desde el año 2005 al 2013.

- **El proceso de Evaluación**

Entendemos que, en todo curso, el proceso de evaluación es un tema fundamental. Desde la propuesta del TEF se aspira a la evaluación permanente y a la autoevaluación, es decir a que cada estudiante adquiera la capacidad y costumbre de reconocer qué tareas está realizando adecuadamente, cuáles le requieren un mayor esfuerzo, le presentan más dificultades y cómo podría mejorar en ellas. No se pretende una autoevaluación individual y autosuficiente, sino que pueda realizar esa introspección para luego pedir colaboración a sus compañeros o recurrir la ayuda de los docentes. Lo que sí se pretende es que el estudiante no recaiga en una actitud pasiva que implica que le digan qué y cómo tiene que hacer las tareas, entendiendo que cada individuo tiene diferentes facilidades propias.

Esta visión sobre la evaluación la distingue de la acreditación, la cual se realiza en algunas instancias en el año - los exámenes parciales - en las que se establece si el estudiante adquirió los conocimientos mínimos disciplinares pretendidos desde los objetivos del curso. Dicha actividad de acreditación continúa estando presente y de hecho se entrama con las actividades de evaluación, pero es importante distinguirlas y que tanto docentes como estudiantes del Taller de Enseñanza de Física adviertan las diferencias entre ambas.

En el año 2009, analizando retrospectivamente los cursos de los años 2005 a 2008, se identificó que las actividades de evaluación sistemática de clases y de autoevaluación resultaban insuficientes para mejorar los resultados en las instancias de acreditación. Se evaluó que en ciertas ocasiones algunos estudiantes llegaban a la acreditación con confusiones en relación a los contenidos conceptuales y metodológicos, pero además, sin conciencia de ello. Los docentes como evaluadores, en algunos casos no lograban detectar esta situación durante el desarrollo del curso, por lo cual se decidió revisar las prácticas docentes y en virtud de ello reformular el concepto de evaluación. En tal sentido, se asumió explícitamente la evaluación como proceso y se acordó la necesidad de actividades que implementen la evaluación permanente.

Otro de los problemas identificados resultaba la actitud pasiva de muchos estudiantes, que buscaban resolver en la instancia de los exámenes parciales situaciones mediante secuencias algorítmicas, en marcado contraste con la metodología de trabajo propuesta en el aula. Ante tal situación decidimos abordarlo planteándonos desde la reflexión crítica nuevos escenarios para su modificación.

- **Diseño del Proyecto de Evaluación**

El Taller de Enseñanza de Física tiene una gran tradición en la innovación de herramientas pedagógicas. En coherencia con las problemáticas detectadas, y a partir de la convocatoria del Programa de Apoyo a Propuestas de Mejoramiento en la Enseñanza, promovido desde el Espacio Pedagógico de la Facultad de Ciencias Exactas, se diseñó y presentó en 2010 un proyecto que pretendía alcanzar los siguientes objetivos generales:

- 1) Implementar la evaluación permanente, quedando a su vez distinguida de la acreditación
- 2) Promover la autoevaluación por parte de los estudiantes
- 3) Realizar las instancias de acreditación mediante coloquios

El cumplimiento de estos objetivos, quedaba sujeto a las condiciones del curso (relación cantidad de docentes a cantidad de alumnos, características del grupo de estudiantes, predisposición o postura de los estudiantes frente a la modalidad, entre otros). Para mejorar la relación numérica docente-alumno y poder implementar una reforma interna que apuntara a cambios en evaluación y acreditación, se solicitó a la Facultad de Ciencias Exactas,

cuatro cargos docentes en el marco del Programa mencionado a fin de garantizar la implementación sin repercutir en exceso laboral sobre el resto del equipo docente.

El objetivo de promover la autoevaluación en los estudiantes está también apoyado en la consideración de que el principal actor o responsable en el proceso de aprendizaje es el propio estudiante. Sin desligarnos de la responsabilidad de la importante tarea del docente, es necesario enfatizar la necesidad de que el estudiante se entusiasme por aprender y pueda detectar sus propias dificultades, sobre todo en cursos universitarios donde se están formando seres adultos y autónomos que deberían (es lo deseable y para lo que se estarían formando) poder percibir problemas y tomar decisiones en pos de solucionarlos. A su vez nuestros cursos cuentan habitualmente con una relación entre cantidad de docentes y cantidad de alumnos poco favorable para un buen seguimiento del aprendizaje de todos los cursantes, por lo que el propio compromiso de ellos se torna más deseable.

En cuanto a la instancia de acreditación, como la mayoría de las decisiones del TEF, el formato en que se realiza esta actividad se acuerda con los estudiantes considerando disponibilidad de recursos docentes, cantidad de estudiantes, tiempos demandados, fechas, etc. Por una cuestión de formación docente y relación numérica, en los años anteriores a 2010 se hizo habitual la forma escrita de examen. Dentro de ese examen escrito podía haber una instancia inicial donde cada grupo de alumnos, acostumbrados a trabajar así en las clases, bosquejaban los lineamientos de la resolución para terminar desarrollándola individualmente. Esta modalidad escrita, en cualquiera de sus formas, no permitía evaluar profundamente la evolución del procedimiento del estudiante en la resolución de los ejercicios ni tampoco la capacidad de análisis de los resultados obtenidos.

Se rediseñó el formato de acreditación mediante coloquios buscando por un lado generar una situación de evaluación/acreditación lo menos estresante posible, y por otro lado involucrando instancias de interacción que permitieran sondear acerca del uso y la justificación de las herramientas conceptuales y metodológicas en la resolución de problemas. La instancia de coloquio implica que los estudiantes presentan en parejas su propuesta de resolución de uno o más problemas a un par de docentes evaluadores. Las parejas de docentes evaluadores se conforman previamente en la reunión de planificación y se conforman con un docente de formación en Ciencias Exactas y otro de Ciencias Naturales, buscando además que al menos uno de los dos sea diplomado. En la clase previa al coloquio las parejas de estudiantes se inscriben a rendir seleccionando de la oferta de parejas de

docentes evaluadores, a aquellos que desean que los evalúen. Esta opción busca que los estudiantes en esa instancia y si la elección de los estudiantes está homogéneamente distribuida y ocupa a todas las parejas, se atienden sus preferencias. Asimismo al final de esa clase anterior se hace disponible en la página web de la cátedra el link de descarga del enunciado de los problemas a resolver, es decir que reciben el enunciado entre 3 y 5 días antes. Por otro lado, el equipo docente en la reunión de planificación establece las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para acreditar. Estos criterios de evaluación se hacen explícitos en un documento adicional al enunciado.

La instancia del coloquio propiamente consiste entonces en un encuentro programado de 30-45 minutos aproximadamente donde los estudiantes defienden y justifican su propuesta de solución de los problemas enunciados. Previa a esa defensa, la pareja docente hace una breve lectura del material escrito realizando una primera evaluación e identificando puntos críticos. Sobre la propuesta de resolución presentada, y ya en la instancia de charla directa, los docentes realizan modificaciones de la situación original y piden justificaciones teóricas y metodológicas de lo planteado. Por último se define la acreditación, cuya calificación de Aprobado o Desaprobado es individual y puede ser diferente entre los miembros de la pareja evaluada. En la determinación de la acreditación se realiza una concienzuda devolución de los docentes acerca de la evaluación realizada, apuntando a remarcar fortalezas y debilidades y estrategias a futuro.

A fin de implementar la propuesta de acreditación por coloquios acordamos con el equipo docente:

- Prepararnos como docentes para la evaluación por coloquios. Esto implica sobre todo discutir estrategias de indagación, formas de plantear preguntas y consensos de lenguaje.
- La acreditación consistirá en evaluar el uso de las Herramientas Conceptuales y Metodológicas de la disciplina. No será evaluado en esta instancia el eje actitudinal.
- Diseñar y poner a prueba actividades que promuevan y faciliten a que los estudiantes se preparen para éste modo de acreditación.
- Planificar y/o diseñar actividades que permitan que el manejo de las clases entre distintas fechas de un mismo parcial, sea más adecuado, es decir más provechoso para los estudiantes.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN

El trabajo llevado a cabo dentro del Proyecto incluyó varios abordajes.

GRUPO EVALUACIÓN

Dentro de los grupos "pre-planificadores", se conformó de manera permanente un grupo de evaluación dedicado a analizar la problemática y a diseñar estrategias de evaluación. Se decidió profundizar y fortalecer ese grupo y volverlo el órgano responsable de implementar y hacer el seguimiento de las estrategias expuestas en el proyecto. El grupo realiza sus reuniones semanales en horario extracurricular.

ACTIVIDADES DISEÑADAS PARA FORTALECER LA EVALUACIÓN PERMANENTE EN EL SENO DE LOS GRUPOS.

Se implementó, dentro del equipo docente, la asignación del rol rotativo de "evaluador". El evaluador cumple funciones durante cuatro semanas y tiene a su cargo hacer el seguimiento (para luego socializar) del funcionamiento del equipo analizado como "trabajo en grupo". Se planteó asimismo que los grupos de cursantes implementen un mecanismo análogo. El seguimiento de los grupos lo hacen parejas de docentes "referentes", que tendrán a su cargo guiar el trabajo grupal en el aula, registrar asistencias y hacer observaciones según una guía normalizada (elaborada por el grupo de evaluación y consensuada en reunión de planificación).

COLOQUIOS - ACREDITACIÓN

La aplicación de acreditación por coloquios dependió de la aceptación de la propuesta por parte de los estudiantes. En todos los casos, se aplicó de una manera similar excepto leve variaciones. Implicó además, trabajar para que los cursantes entiendan cabalmente "de qué se trata". A tal efecto se realizaron simulacros de la actividad de coloquio en diferentes momentos del curso, como instancias de evaluación formativa. Se aspiró también, a que el trabajo en clase y de evaluación fuese tal que la instancia de acreditación fuera prácticamente una clase más, en el sentido de disminuir las tensiones, y que la acreditación fuera más bien acordada con ellos, es decir que los estudiantes reconozcan de haber "aprobado o desaprobado".

Esto es lo que se planifica antes de comenzar al curso. Justamente por llevarse a cabo una evaluación permanente e ir practicando los ajustes adecuados, los parciales están sujetos a modificaciones (tanto de fechas como de los temas a evaluar). Como las instancias de parciales los acordamos en conjunto con los estudiantes, no solo las fechas y los temas que se evalúan en cada una de ellas están sujetos a modificaciones, sino también la propia metodología con la que los docentes pretendemos llevarla a cabo.

Si bien ha cambiado en algunos matices en los diferentes cursos, en general la implementación de la modalidad coloquio implica primero la conformación de parejas de docentes evaluadores en la reunión de planificación, así como luego en el aula la conformación de parejas de estudiantes que intervendrán en el coloquio. En esa clase – la anterior al coloquio – se establecen aleatoriamente los horarios en los que efectuará el coloquio, disponiéndose a intervalos de 30 minutos cada uno. El enunciado del parcial está disponible desde el final de esa clase, y los estudiantes tienen un mínimo de 4 días para resolver el problema planteado y desarrollar la justificación correspondiente. Antes de iniciar el coloquio los docentes observan la resolución que los estudiantes entregaron y deciden cual es la secuencia para evaluar. Ya en el momento del coloquio propiamente dicho, la pareja de estudiantes defienden su propuesta de resolución, mientras que los docentes evaluadores en base a indagar sobre la producción presentada, realizan nuevas preguntas o los enfrentan a resolver nuevas situaciones derivadas del enunciado original. En base al desempeño individual se define la acreditación en términos de “Aprobado” o “Desaprobado”.

A su vez en esta instancia de acreditación también se identifican las dificultades comunes en la mayoría de los estudiantes, respuestas que, aunque erróneas desde la Física, se repiten en muchos estudiantes. La detección de estos problemas, el análisis de los mismos y la planificación de soluciones forma parte del proceso de evaluación permanente y es estudiado en las reuniones de planificación.

AUTOEVALUACIÓN

Se reformularon las actividades de aula incluyendo instancias concretas de autoevaluación (del estilo "¿Todos en el grupo están usando la palabra 'fuerza' en el mismo sentido?").

Otra herramienta implementada fue la elaboración de un "sociograma": un afiche con un círculo dibujado que representa la clase cuyo centro simboliza el máximo compromiso o “enganche” con las actividades; a cada alumno se le pide que elija un símbolo que lo

represente (no para identificarlo sino para saber que un conjunto de datos corresponde a la misma persona) y que al final de la clase "se dibuje" respecto de la clase. Este tipo de actividades hace que cada participante reflexione explícitamente sobre su seguimiento del curso y nos permite evaluar el nivel de compromiso de los estudiantes a lo largo del mismo. Destacamos que esta técnica puede ser implementada a diferentes escalas temporales, desde una clase, una unidad temática o en todo el transcurso de la cursada.

Los coloquios de práctica resultaron herramientas explícitas de la autoevaluación. La tarea docente implicaba llevar a la reflexión acerca de determinar en "qué lugar del curso estoy", "qué rol cumplo en mi grupo", "cuanto tiempo y esfuerzo le dedico a la materia", "qué puedo aportar yo al agrupo, a la clase".

El tipo de intervenciones descritas en los coloquios de práctica era también replicado durante las clases, en base al seguimiento que los docentes referentes hacían del grupo. La diferencia radica en que mientras que en los coloquios de práctica tenían un tiempo asignado y se efectuaban con el grupo completo, esta otra estrategia de intervención se podía realizar con todo el grupo o con algunos miembros y en diferentes momentos de la clase.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Los diferentes objetivos tienen distintas maneras de ser evaluados. Al ser un proyecto "sobre evaluación" muchas de las herramientas para evaluarlo son parte del desarrollo de la misma propuesta. Los instrumentos principales que permiten evaluar este proyecto son:

- El Grupo de Evaluación anteriormente mencionado. Es una parte del equipo docente que tiene una actividad muy intensiva en la propuesta. Propone y ejecuta herramientas de análisis de la evolución del proceso de evaluación.
- En las reuniones de balance de clases, programadas a mitad y final del curso, los alumnos aportan reflexiones explícitas sobre el avance en el cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto.
- En algunas oportunidades hemos convocado a evaluadores externos para las instancias de acreditación por coloquios. Algunos de estos evaluadores son docentes con formación en Física y otros en Didáctica de las Ciencias y Ciencias de la Educación. Los puntos a observar del proceso de coloquio fueron obviamente diferente de acuerdo a la extracción antes mencionada.

- A partir de los sociogramas periódicos, buscamos observar la evolución de los comportamientos de la clase y de los individuos.
- El rol de evaluador de reuniones de planificación, que recae en diferentes docentes durante el año nos permite tener un registro escrito de la evolución del trabajo grupal del equipo docente.

CONCLUSIONES

La base de la propuesta es que un proceso de evaluación acompañado por los docentes y los estudiantes promueve la responsabilidad individual respecto del proceso de aprendizaje.

Las estrategias desarrolladas para incluir como contenido y actividad a la evaluación permanente han resultado muy productivas, favoreciendo la argumentación para la toma de decisiones tanto de los docentes como de los estudiantes. Ha permitido diseñar actividades específicas y alterar tiempos y planificaciones. Asimismo creemos que involucra mucho más al estudiante y al docente con su práctica, y su rol dentro de la clase y la Universidad.

Respecto de la acreditación por coloquios entendemos en primer lugar que resulta una considerable mejora en el rendimiento de los estudiantes, ya que muchos tienen dificultades a la hora de comunicarse en forma escrita en el vocabulario de una ciencia que se apoya fuertemente en las matemáticas. Esta asignatura tiene una lógica y un lenguaje aparentemente alejado de las que se utilizan en otras asignaturas de Ciencias Naturales. Por eso consideramos conveniente el amenizar los problemas de comunicación en un examen dinámico.

Si bien la acreditación es siempre individual, en la modalidad de coloquio puede observarse la interacción con sus compañeros y cómo se desarrolla la construcción de las respuestas a partir de ello. Es muy distinto a lo que sucede en la modalidad escrita donde no queda reflejado qué parte de la respuesta proviene de la discusión grupal y cuál de la individual.

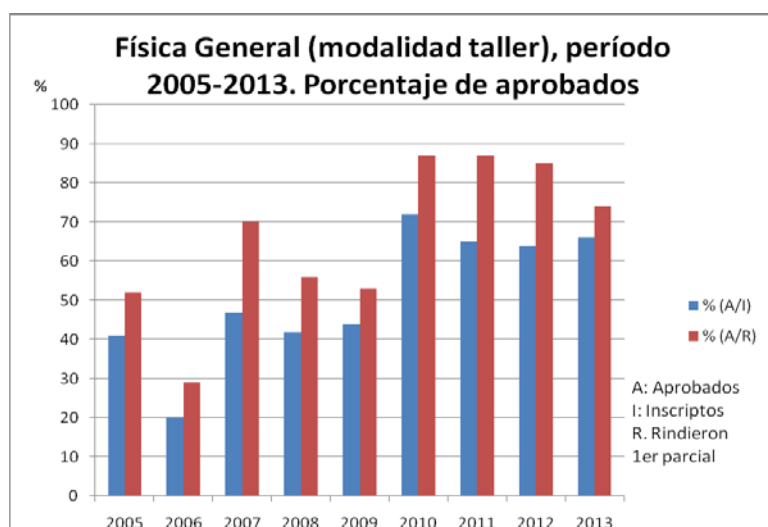
La modalidad de coloquio permite además que la devolución en el momento por parte del docente, donde se explicita su visión del proceso del examen sea en forma inmediata y la posibilidad de la interacción presencial hace que sea de mayor calidad que la del examen escrito donde mayormente figuran correcciones y sugerencias, porque fundamentalmente la instancia de devolución se lleva a cabo de modo explícito y simultáneo a la realización del examen. A su vez el tomar la decisión de la acreditación en el mismo momento, hace que el

docente deba estar muy preparado, con un importante acuerdo con los otros docentes, respecto a los criterios de evaluación y los requerimientos mínimos para la acreditación.

En cuanto a los resultados de la acreditación mediante coloquios, en la Ilustración 1 se han volcado los porcentajes de estudiantes que aprobaron la cursada relativo al número de inscriptos (A/I) y relativo al número de estudiantes que se presentaron al primer parcial (A/R). Este último refleja más adecuadamente el desarrollo del curso dado el mes inicial en que los estudiantes pueden cambiar de modalidad de cursada de acuerdo con su deseo dando lugar a que haya un intercambio de estudiantes entre esta modalidad y la Convencional.

Resulta clara la diferencia entre el período 2005-2009 (con un promedio de porcentaje de aprobados en relación a inscriptos de 30,8%) y el 2010-2013 (con un promedio de porcentajes de aprobados en relación a inscriptos de 66,75%). Dichos porcentajes pasan a 52% (para el período 2005-2009) y 83% (para el período 2010-2013) cuando se calculan en relación al número de estudiantes que rindieron el primer parcial.

Otro resultado interesante del período 2010-2013 se relaciona con los exámenes finales ya que la implementación de la modalidad de coloquio y las instancias incluidas de evaluación formativa en las clases permitió que en cada año una gran cantidad de estudiantes que aprobaron la cursada se presentaron en la fechas de diciembre con un elevado porcentaje de aprobación, evidenciando la confianza en cuanto a aprendizaje generada en los estudiantes. Lo anteriormente expresado denota una autoevaluación significativa por parte los estudiantes.



Porcentajes de aprobados en el curso del TEF durante el período 2005-2013, según inscriptos (A/I) y según quienes rindieron el primer parcial (A/R).

BIBLIOGRAFÍA

Cordero, S. (2012). *Aprendiendo a ser docente universitario en clases innovadoras de física: un estudio desde la perspectiva de las comunidades de práctica*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Petrucci, D. (2009). *El Taller de Enseñanza de Física de la UNLP como innovación: diseño, desarrollo y evaluación*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Disponible en http://www.fcnym.unlp.edu.ar/catedras/fisica_taller/TesisPetrucci/Tesis_Petrucci.pdf

Sanmartí, N y Alimenti, A. (2010). *La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química*. *Educación Química* 15[2].

Articular enseñanza-aprendizaje y evaluación para incrementar el rendimiento académico

- ❖ **ETHEL MOSCONI** | etelmosconi@yahoo.com.ar
- ❖ **ADRIANA GAMINO** | adrugamino@hotmail.com
- ❖ **LILIAN POLLICINA** | lm_poll@yahoo.com.ar
- ❖ **ANABEL GONZÁLEZ** | anabel_mar07@hotmail.com
- ❖ **GUSTAVO DÍAZ** | gustavodiazdalai@hotmail.com.ar
- ❖ **GABRIELA BUSTICHI** | gabirelabustichi@gmail.com
- ❖ **JULIETA VARELA** | juliv2008@hotmail.com

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata

MARCO TEÓRICO O ESTADO ACTUAL DEL TEMA

Uno de los supuestos en la tarea docente es que para poder enseñar bien es necesario dominar los conocimientos científicos correspondientes y manejar algunas técnicas didácticas que permitan hacer más dinámicas las clases. Para mejorar la eficacia de la enseñanza y optimizar los resultados del aprendizaje es necesario tener en cuenta todos los elementos que hacen a la situación educativa.

Es necesario reflexionar sobre la realidad social en la que una institución está inmersa, para que así cobre sentido la especificación de normas generales, para la aplicación de diferentes técnicas y habilidades docentes.

Muchos son los factores que influyen y determinan la elección de enseñanza-aprendizaje, algunos de ellos son: las experiencias previas de docentes y alumnos, la estructura del tema a abordar, los objetivos a lograr, los recursos disponibles, el tiempo, etc.

Se debe asumir que para mejorar la enseñanza es necesario comprender la naturaleza del proceso de aprendizaje, pues la enseñanza es el proceso de estimulación y orientación del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje puede clasificarse en diversos tipos según la clase de procesos internos que compromete, el tipo de respuesta que implica o incluso algún otro criterio, como el tipo de enseñanza que requiere.

Es útil tener en cuenta que los distintos tipos de aprendizaje se optimizan con diferentes estrategias de enseñanza, requieren de diversas actividades, y se evalúan de distinto modo.

El proceso de enseñanza tiene que contemplar lo que el alumno obtiene a través de distintas mecanismos, de la orientación y apoyo del docente y el aprendizaje, de destrezas y habilidades, en este contexto, la evaluación del aprendizaje es uno de los elementos más importantes del proceso educativo, pues hace que los alumnos perciban su progreso en la cadena educativa.

Uno de los corolarios más importantes del proceso de evaluación, es que ninguna decisión educativa importante debe tomarse basada sólo en la puntuación de un examen. Hay que evaluar suficientes tareas para capturar y analizar una muestra representativa del aprendizaje del estudiante, de otra manera se tendría sólo una visión limitada y sesgada del desempeño del alumno.

La Universidad Nacional de La Plata, establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico, será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, y propiciando el aprendizaje permanente. Dentro de las funciones primordiales, es el desarrollo y fomento de la enseñanza, procurando que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad.

El plan de estudio de la Facultad de Odontología, surgido de la nueva estructuración curricular, y bajo la concepción de que el aprendizaje es un proceso activo, con estrategias basadas en la actividad del estudiante, les garantice desarrollar capacidades y aptitudes, elaborando así sus propias experiencias de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas premisas de la Universidad y de la Facultad es que se considera necesario, ir evaluando permanentemente, enseñanza-aprendizaje, y vincularlo con el

proceso de evaluación, para así asegurar un mayor rendimiento académico y que al alumno le asegure el desafío de adquirir y manejar una serie de informaciones básicas, de habilidades, técnicas y destrezas profesionales específicas, y además garantizar los aspectos de formación personal, social y científica.

Impresión

APORTE ORIGINAL AL TEMA

El aporte que brindará el presente trabajo será que mediante la utilización de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el proceso de evaluación, determine un impacto y aumento del Rendimiento Académico de los alumnos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL: Vincular, Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación, para determinar el Rendimiento Académico de alumnos de la Asignatura Bioquímica Estomatológica I y II, perteneciente a 1º y 2º Año de la Carrera de Odontología.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Articular conocimientos para estimular el pensamiento.
- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender investigando.
- Evaluar el rendimiento, para detectar el dominio de la información y el grado de progreso.
- Implementar una evaluación orientadora del aprendizaje.
- Determinar una evaluación estratégica (combinación de instrumentos) en función de los efectos de aprendizajes deseados.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del proyecto se empleará una metodología participativa, con reuniones periódicas de planificación para la distribución de tareas y asignación de responsabilidades,

con el propósito de crear un compromiso y generar un espacio pedagógico de reflexión entre los integrantes del proyecto.

Se realizarán reuniones con la metodología de talleres, en donde se realizarán las siguientes tareas:

- Revisión bibliográfica
- Elaboración del marco conceptual
- Elaboración de instrumentos y determinación de variables.
- Organizar la distribución de instrumentos.
- Recolección de datos del universo a estudiar.
- Registro de estrategias metodológicas activas y evaluativas.
- Procesar, analizar y sistematizar la información obtenida.
- Elaboración de informes parciales.
- Interpretar resultados. Informe Final.
- Programar la divulgación de los resultados.
- Metas / Resultado esperados en el desarrollo del proyecto
- Realización de una reunión plenaria con el grupo de investigadores para calibrar y reglamentar el trabajo de los mismos.
- Presentación del objetivo general y objetivos específicos a lograr, elaborar un mapa conceptual para vincular E-A - Evaluación con Rendimiento Académico.
- Revisión bibliográfica.
- Elaboración de un marco conceptual.
- Determinación de variables.
- Recopilación de datos del universo en estudio: datos particulares, condición socio demográfica, escolaridad previa.

- Elaboración de instrumentos.
- Distribución de instrumentos.
- Registro de Estrategias metodológicas activas para E.A.
- Valorar y registrar las técnicas y Estrategias para la evaluación.
- Recolección de los datos del universo a estudiar.
- Procesamiento de la información,
- Análisis de la información,
- Sistematización de la información.
- Análisis comparativo de los resultados.
- Discusión y conclusiones.
- Divulgación de los resultados.

RESULTADOS ESPERADOS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Dar cumplimiento al objetivo general y objetivos específicos esperados para su posterior transferencia.

TRANSFERENCIA PREVISTA DE LOS RESULTADOS, APLICACIONES O CONOCIMIENTOS DERIVADOS DEL PROYECTO

Es indudable que este proyecto aportará conocimientos que podrán ser utilizados para integrar contenidos y evitar la fragmentación curricular, utilizando metodologías activas en la enseñanza-aprendizaje, vinculándolas con la evaluación y así obtener mayor rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

García J. C. (1972) "La educación médica en América Latina" *Publicación Científica N° 255* Washington: OPS / OMS.

Wojtczak A. (2003) "Glosario de términos de educación médica". *Educación Médica* 2003; 6 (suplemento 2): S/21-S/50.

NollaDomenjó M. (2003) "Investigación en educación médica" *Educación Médica* 2003; 6 (1).

Resolución de Personería Jurídica de la Inspección General de Justicia IGJ N 164 de febrero de 2001.

Binia A. "AFACIMERA". Disponible en www.fmed2.uncu.edu.ar/boletin/boletin%20vol_1%20num_18.htm

Resolución de Personería Jurídica de la Inspección General Justicia N° 001385 de personería jurídica de SAIDEM, diciembre de 2000.

Federación Panamericana de Asociaciones de Facultades de Medicina (1989) "Educación Médica en las Américas. Proyecto. EMA" Río de Janeiro, Brasil: Oficina del Proyecto EMA, Asociación Brasileira de Educación Médica.

Organización Panamericana de la Salud (1986) "Análisis prospectivo de la Educación Médica. Metodología de autoevaluación." *Serie de Desarrollo de Recursos Humanos* N° 72 Washington: OPS / OMS.

Galli A. (1989) "Situación Actual de la Educación Médica en la República Argentina" *Publicación N°24.Argentina: OPS/OMS.*

Kisil M., Chaves M. (Eds) (1994) "Programa UNI. Una nueva iniciativa en la Educación de los profesionales de la Salud." San Pablo, Brasil: Fundación W. K. K. Kellogg.

Federación Mundial de Educación Méica (1993) "Recomendaciones" en: "Cumbre Mundial de Educación Médica en Edimburgo" Montevideo, Uruguay: Facultad de Medicina, Universidad de la República.

"Cumbre mundial de educación médica. Declaración Edimburgo 1993". *Rev Cubana EducMed Super*2000;14 (3).

Organización Panamericana de la salud (1994) "Encuentro continental de educación médica." Montevideo, Uruguay: Facultad de Medicina de la Universidad de la República - OPS / OMS.

Rodríguez M.I. (1994) "Toma de posición frente a las experiencias evaluativos en educación médica" en: *Organización Panamericana de la Salud "Encuentro continental de educación médica."* Montevideo, Uruguay: Facultad de Medicina de la Universidad de la República - OPS / OMS.

Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (1995) "Conferencia Mundial de Educación Médica. Memorias." Santa Fe de Bogotá, Colombia: AS.CO.FA.ME.

"Declaración de Santa Fe de Bogotá." Disponible en <http://jagua.cfg.sld.cu/~aldo/diplomado/web2/pages/docs/modulo1/6.%20DeclaraciondeSantaFedeBogota.doc>

"Conferencia Panamericana de Educación Médica 2001. Auto-evaluación y acreditación en tiempos de cambio." Educación Médica (2003); 6 (suplemento 1).

XV Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica. Granada, 24 – 26 de octubre de 2001" Revista Educación Médica 2002.

WorldFederation of Medical Education Office (2000) "WFME TaskForce para la definición de estándares internacionales para la educación médica de pregrado. Informe del Grupo de Trabajo." Educación Médica.

"La Declaración de Granada" (2002) Revista Educación Médica 5 (1): 3-5

Brissón M.E., Galli A., Morera M.I. (2002) "Análisis comparativo de patrones y estándares de acreditación de las carreras de medicina de la Argentina y los propuestos por la WorldFederation of Medical Education." Educación Médica Educación Médica 2002; 5 (3).

Cunio R., Galli A., Brisson M.E. (1997) "Informe final. Proyecto de Maestría en Educación Médica de Afacimera" en: Proyecto UNI Tucumán Bs As., Argentina: AFACIMERA.

Brissón M.E., Morera M.I. (2002) "Acreditación de carreras de medicina. Legitimidad, legalidad y consenso." Educación Médica 2002; 5 (1).

Brissón M.E., Morera M.I. (1998) "Carreras de riesgo: el caso de Medicina. Metodología, procesos y productos en la formulación de los patrones y estándares previstos por la Ley de Educación Superior." Argentina: Editorial La Prensa Médica.

Ministerio de Cultura y Educación - Argentina "Ley de Educación Superior N° 24.521 y decretos reglamentarios" Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación – Secretaría de Políticas Universitarias, 1997.

Ministerio de Cultura y Educación - Argentina "Resolución 535 /99" Buenos Aires, Argentina Ministerio de Cultura y Educación.

Fernández Lamarra N. (2003) "Evaluación y la acreditación en la Educación Superior Argentina." Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración.

Cusminsky M. (2001) "Ingreso en Medicina: un debate que no es nuevo." Diario El Día. La Plata 26 de Julio 2001

Almeida J.M. (2001)"Perspective on South America: the Latin American contribution to the world movement in medical education" Medical Education.

Propuesta para lograr la apropiación y evaluación de aprendizajes significativos e integrados en el curso de Protección Forestal

- ❖ **MÓNICA ADRIANA MURACE** | mmurace@gmail.com
- ❖ **NATALIA RAQUEL ACOSTA** | nra.acosta@gmail.com
- ❖ **ALBERTO MIGUEL APREA** | amaprea7@hotmail.com

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO Y PROPÓSITOS

En la actualidad, desde diversas perspectivas pedagógicas, se entienden a las prácticas de evaluación como procesos complejos íntimamente ligados a la enseñanza y, en este sentido, constituyen las bases que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje como también son consideradas como un medio para la explicación o atribución del éxito o fracaso de estos últimos (Celman, 1998; Camilloni, 1998; Santos Guerra, 1998; 2007; Bain, 2007). En este sentido, las evaluaciones como procesos implican la recopilación de información, su análisis e interpretación y la elaboración de juicios de valor que dan respuesta en torno al por qué se produjeron o no los aprendizajes y cómo se produjeron, como así también constituyen un instrumento de auto-evaluación docente e institucional (Santos Guerra, 2007). Asimismo, las evaluaciones son consideradas como elementos de estimulación del aprendizaje (poseedoras de valor de uso), de auto-evaluación para los alumnos, como también elementos que potencian distintas operaciones intelectuales (analizar, argumentar, opinar), el aprendizaje autónomo, las actitudes y valores, entre otros. En este contexto, asumiendo a las prácticas de evaluación desde la dimensión crítico/reflexiva mencionada, el propósito del trabajo es presentar un cambio en nuestra estrategia de enseñanza a partir de la reflexión crítica de los métodos de enseñanza y evaluación aplicados por los docentes del curso Protección Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha innovación implica la inclusión de una actividad práctica que

promueva y permita evaluar en los alumnos aprendizajes significativos e integrados relacionados con los contenidos de los ejes temáticos considerados de mayor importancia en la asignatura. Por lo expuesto los objetivos de dicha actividad son: a) Promover en los alumnos aprendizajes significativos e integrados en torno a los contenidos de los principales ejes de la asignatura; b) Promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de casos reales vinculados con la identificación y manejo de problemáticas sanitarias. De acuerdo con esto, la propuesta de mejora plantea la incorporación de una práctica relacionada con la resolución -por parte de los alumnos- de casos reales, una vez finalizado el desarrollo de los contenidos de los ejes temáticos enumerados. La mencionada propuesta permitirá: aplicar aquellos conceptos teóricos pertinentes a los principales contenidos de la asignatura desarrollados durante las clases; generar habilidades prácticas en torno a la resolución de problemáticas sanitarias; establecer una situación de integración de los mismos como también constituirá un instrumento de evaluación orientado a cumplir con los determinantes de la calidad de una evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad (Camilloni, 1998) y con las funciones que, desde la perspectiva crítico/reflexiva asumida, se espera que cumpla la evaluación: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación, aprendizaje (Santos Guerra, 1998; Celman, 1998).

FUNDAMENTACIÓN – DATOS CONTEXTUALES DE LA REALIDAD A INTERVENIR

En este apartado mencionaremos aspectos centrales de la asignatura en la que se inscribe la práctica docente y se sitúa la propuesta de mejora.

El conocimiento de las adversidades biológicas y ambientales que pueden afectar a los ecosistemas forestales es un requisito básico para el manejo exitoso de los bosques. Por esto, el ingeniero forestal debe contar con las herramientas teóricas y prácticas que le permitan diagnosticar y manejar los factores bióticos y abióticos que pueden afectar la administración de las masas forestales con objetivos de producción de materia prima forestal y/o generación de servicios ambientales, incumbencias de la materia Protección Forestal.

Protección Forestal es una materia de carácter obligatorio ubicada en el primer cuatrimestre del quinto año del Plan de estudios de la Carrera Ingeniería Forestal. La planta docente de la asignatura está conformada por 5 integrantes ordinarios y un “docente colaborador invitado”. Los contenidos del programa se encuentran distribuidos en 6 ejes temáticos: Patología Forestal, Entomología Forestal, Terapéutica Forestal, Malezas, Contaminación e

Incendios forestales. Dichos contenidos son desarrollados durante 16 semanas (un cuatrimestre) con una carga horaria total de 80 horas. Cada semana son dictadas 5 horas de clases de modalidad principalmente teórica (sólo el eje Malezas es desarrollado bajo la modalidad teórico-práctica) distribuidas en dos encuentros de 2 horas 30 minutos de duración. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, con la aprobación del curso los alumnos lograrán:

- a) Identificar los factores bióticos y abióticos que afectan un ecosistema forestal;
- b) Evaluar los daños y pronosticar la evolución de las masas forestales afectadas por las adversidades ambientales y/o biológicas;
- c) Conocer y determinar técnicas de manejo de enfermedades, plagas y otros agentes perjudiciales en función del objetivo de manejo forestal;
- d) Justipreciar el impacto del fuego en los ecosistemas forestales, identificar sus causas y probable evolución, como también desarrollar estrategias de prevención y control según las características del ambiente físico, de los bosques y los objetivos de manejo de las masas forestales afectadas;
- e) Conocer los diferentes tipos de productos para el control de plagas y enfermedades forestales y malezas, sus usos, riesgos, toxicidades y técnicas de aplicación.

En referencia a la metodología de enseñanza, la estrategia que se aplica se sustenta en la exposición teórica de contenidos con hincapié en la recuperación de conocimientos previos vinculados con la temática del curso (provenientes de otros cursos o bien desarrollados con anterioridad en el curso Protección Forestal) que sirven de base para integrar y avanzar en la construcción de nuevos conocimientos. En cuanto a las actividades prácticas, según fue indicado sólo incluyen a los temas pertenecientes al eje Malezas (desarrollado por el docente invitado) y son realizadas en el aula. En esta instancia se aplica el método de resolución de problemas/situaciones ficticias con el propósito de promover aprendizajes significativos e integrados entre los contenidos de dicho eje y la actitud crítica frente a los problemas planteados. Los ejes temáticos de la Asignatura son dictados por los docentes del curso y el docente invitado de acuerdo con el perfil formativo y la experiencia que acreditan. Respecto de la estrategia de evaluación, los alumnos son evaluados a través de 2 pruebas parciales, siendo la primera de modalidad escrita y la segunda oral. Con respecto a la distribución de los contenidos en cada instancia de examen, el primer parcial incluye las temáticas

Terapéutica Forestal, Malezas, como así también generalidades en torno a la asignatura Protección Forestal (significado, objeto de estudio, disciplinas relacionadas y contenidos vinculados con el diagnóstico y manejo integrado de las adversidades bióticas y abióticas que afectan a un sistema forestal); el segundo parcial involucra las temáticas Entomología Forestal, Patología Forestal, Incendios y Contaminación. En ambos casos, las preguntas formuladas dan lugar a respuestas únicas y concretas (preguntas cerradas, son las que predominan), otras dan lugar a que el alumno exprese su criterio en cuanto al modo de resolver distintas situaciones planteadas (preguntas abiertas; según se indicó sólo durante el desarrollo del eje Malezas los alumnos obtuvieron entrenamiento en torno a este punto). Por su parte, en el primer parcial (escrito) se incluyen enunciados a fin de clasificarlos en verdadero/falso, que en muchos casos no requieren justificación; asimismo todas las preguntas poseen igual puntaje (no hay distinción en función de la complejidad y/o importancia de los enunciados/temas). En cuanto al segundo parcial (oral) es individual y en esta instancia se incluyen imágenes de distintas problemáticas sanitarias, agrupadas según origen (problemas por plagas: Entomología Forestal, y por enfermedades: Patología Forestal) a fin de su diagnóstico y del establecimiento de pautas para su manejo. En este sentido, el alumno guiado por el docente mediante preguntas del tipo indicado debe observar, describir; establecer relaciones entre ellas, pensar en una problemática sanitaria posible de darse en ese contexto, justificar; establecer formas de manejarla para lo cual debe recuperar conocimientos previos del primer parcial. Cabe aclarar que durante el desarrollo de las clases los alumnos no poseen este tipo de entrenamiento, si bien los docentes durante las mismas utilizan gran cantidad de recursos como ser fotografías, material herborizado, cajas entomológicas y muestras de daño. Ambas evaluaciones permiten comprobar la apropiación del vocabulario específico de cada área, conocimientos básicos, de importancia, para el diagnóstico de las problemáticas sanitarias y conceptos relacionados con el manejo integrado y sus herramientas de monitoreo y control, la habilidad para integrar conocimientos entre distintos temas de un eje temático y habilidades relacionadas con la resolución de problemas (estos últimos, según se indicó, básicamente en relación a Malezas teniendo en cuenta que de este modo se trabaja durante la cursada). Los parciales se aprueban por áreas/ejes temáticos; sólo se recupera el eje desaprobado. En relación a la calificación que permite la acreditación de la materia, se obtiene promediando las notas de los exámenes parciales, de acuerdo con los regímenes de promoción vigentes: Promoción sin examen final y Promoción con examen final; para este último caso la modalidad del examen final es oral. Ambos regímenes incluyen 2 exámenes parciales con sus respectivos

recuperatorios y una instancia de parcial flotante. Durante el transcurso de cada clase los docentes realizan también evaluaciones orales de diagnóstico que involucran los aspectos básicamente teóricos desarrollados en cada una de ellas a fin de comprobar la apropiación de conceptos básicos. La evaluación del curso por parte de los alumnos es realizada mediante la encuesta institucional. En cuanto a la evaluación docente (autoevaluación) es realizada mediante la creación de situaciones de análisis y discusión de las acciones/de las prácticas docentes desarrolladas y a través del análisis del rendimiento de los alumnos en las evaluaciones orales de diagnóstico realizadas durante el transcurso de las clases, en las instancias de examen parcial y final.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PROBLEMA A PARTIR DE FUENTES EMPÍRICAS Y CONCEPTUALES:

Las corrientes pedagógicas más actuales puntualizan la importancia de no escindir la evaluación de la enseñanza. En este marco, las ideas aportadas por los autores Celman, (1998); Camilloni, (1998); Santos Guerra, (1998; 2007) y Bain (2007) condujeron a plantearnos que no es posible repensar nuestras prácticas de evaluación al margen de nuestras prácticas de enseñanza y, en este sentido, surgieron interrogantes acerca de las estrategias que aplicamos los docentes del curso no sólo en relación a si éstas permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados sino también a si dichas estrategias son coherentes con lo que pretendemos evaluar, en particular en torno al diagnóstico de adversidades y sus formas de abordarlas/resolverlas. La ausencia de una instancia práctica de resolución de problemas relacionados con lo expresado (que promueva la integración entre contenidos de un área y entre áreas -Entomología Forestal, Patología Forestal, Terapéutica Forestal, conceptos del Manejo Integrado-, que entrene a los alumnos en este aspecto), acentuado por el hecho de que los distintos ejes temáticos son abordados por docentes diferentes como también por ser desarrollados y evaluados en momentos diferentes, no favorecerían el aprendizaje integrado y significativo como tampoco propiciarían el desarrollo de habilidades en torno a la identificación y resolución de los problemas sanitarios que afectan a los sistemas forestales. Los mecanismos de evaluación empleados, en coincidencia con las estrategias de enseñanza adoptadas por los docentes del curso, permiten parcialmente comprobar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previstos. Asimismo, estas estrategias parcialmente permiten evaluar los aprendizajes que los docentes y la institución esperan que los alumnos alcancen como tampoco reflejan lo mencionado en torno a los requisitos que debe cumplir un programa de evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y

utilidad (Camilloni, 1998). Los mecanismos de evaluación descriptos sólo permiten evaluar la asociación/relación entre contenidos de un mismo eje temático y, en consecuencia, impiden evaluar las habilidades de los alumnos en cuanto a la integración de los contenidos más importantes del programa como también la adquisición de habilidades relacionadas con el diagnóstico y resolución de problemáticas sanitarios, lo cual queda particularmente en evidencia durante las instancias del segundo examen parcial y final. En este sentido, las estrategias de evaluación empleadas evidencian la falta de validez de contenido, de construcción como también de validez predictiva (no permiten predecir el desempeño del alumno durante su desarrollo profesional en relación al diagnóstico y aplicación de estrategias de manejo/control integrado de las adversidades que afectan a los sistemas forestales); evidencian falta de validez manifiesta (los alumnos consideran a Protección Forestal como una materia práctica, de aplicación y de este modo deben ser abordadas las estrategias de enseñanza y de evaluación); carecen de validez de significado (no provee a los alumnos información sobre los progresos y obstáculos que encuentran durante el proceso de aprendizaje y de los errores que deben superar en relación a los aspectos teóricos de importancia en torno al diagnóstico y manejo/control de las adversidades que afectan a los sistemas forestales y al desarrollo de habilidades prácticas relacionadas con dicho conocimiento); asimismo carecen de confiabilidad (los resultados obtenidos mediante las evaluaciones orales y/o escritas pueden estar siendo influenciados por el azar, la fatiga, la tensión de los alumnos y docentes); carecen de equitatividad (evalúa de igual modo a grupos de alumnos con necesidades diferentes); además los datos que se obtienen carecen de utilidad (no orientan a los alumnos, a los docentes ni a la institución acerca de lo aprendido).

PLAN DE MEJORA: LINEAMIENTOS

La propuesta de mejora consiste en la incorporación de una actividad práctica que implique el diagnóstico y resolución de problemas sanitarios reales (resolución de casos) la cual no solo constituirá una estrategia de enseñanza sino también de evaluación. De acuerdo con esto, el objetivo de esta actividad es promover en los alumnos del curso Protección Forestal aprendizajes significativos e integrados en torno al diagnóstico y manejo de las adversidades que pueden afectar a los sistemas forestales y de este modo, aportarles herramientas que a futuro, durante su desempeño profesional, les permitan resolver (como profesional afectado) o bien dar respuestas concretas a situaciones de este tipo (como profesional capacitado en este campo).

Para dar cumplimiento al objetivo planteado mediante esta actividad se presentarán problemas sanitarios reales, recopilados bajo la forma de consultas provenientes de ámbitos diversos. La totalidad de los casos presentados (agrupados según hospedante) estarán acompañados por una serie de pautas/consignas a fin de orientar su abordaje/análisis con una actitud crítica frente a la información disponible y aquella de importancia (presente o no, y en este caso indicarla) para lograr el correcto diagnóstico y, a partir de ello, elaborar recomendaciones para su manejo, siempre en el marco del manejo integrado; además se anexarán, informes técnicos elaborados oportunamente, como ejemplos de elaboración de informe de este tipo. En base a lo descrito, el propósito de la presentación de estos casos es: enfrentar a los alumnos a problemáticas sanitarias reales; aportarles una secuencia lógica de abordaje; promover el análisis crítico y comprensivo de la información disponibles e identificar aquella faltante y su importancia; generar en cada uno de ellos habilidades para diagnosticar un problema (causa/s, origen/es) y proponer soluciones; en resumen, se pretende que desarrollen habilidades relacionadas con la resolución de problemas sanitarios concretos y entrenarlos en estos aspectos para las instancias de evaluación parcial y final. Como objetivos de aprendizaje se busca que los alumnos logren: a) Tener una actitud crítica frente a las situaciones sanitarias; b) Incorporar (apropiarse) e integrar conceptos relacionados con la temática sanitaria (plagas, enfermedades, signo, síntomas, monitoreo, manejo integrado) y con conocimientos previos aportados por ésta y otras asignaturas, con el fin de lograr una mejor interpretación del tema y en consecuencia una mejor construcción del conocimiento; c) Reconocer a los factores ambientales y culturales como predisponentes/descadenantes de problemas sanitarios; es decir como elementos a tener en cuenta para el diagnóstico precoz de una problemática sanitaria y su prevención (contextualizar); d) Identificar, a partir de la información suministrada, el origen de una problemática y forma de manejarla; e) Elaborar un informe técnico detallando las causas y formas de resolver el problema; f) Comprender la importancia del conocimiento de las problemática sanitarias a fin de lograr su prevención y su diagnóstico precoz en pos de alcanzar el éxito en su manejo y disminuir los daños económicos que origina; g) Vincular/relacionar los aspectos teórico básicos aportados en las clases con situaciones concretas que puedan presentarse en el medio durante la práctica profesional; h) Desarrollar habilidades para diferenciar y aplicar criterios de intervención al momento de dar respuestas técnicas concretas.

PROPUESTA DE CLASE PARA EL ABORDAJE Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PRÁCTICA

La actividad será desarrollada durante 2 encuentros de 2 horas y 30 minutos de duración cada uno y un corte de 10 minutos. Durante la primera hora se prevé la presentación de la actividad, los objetivos y propósitos de la misma como también los objetivos de aprendizaje. Además, para ejemplificar el modo de abordar, desarrollar y resolver esta práctica de resolución de casos, a los alumnos se les presentarán 2 ejemplos en forma oral. Cumplida esta etapa, durante el tiempo restante (1 h 20 minutos aprox.), los alumnos en grupos de hasta 3 integrantes deberán abordar situaciones similares con el apoyo de una guía elaborada por los docentes con pautas para su resolución. De acuerdo con esto, entre las consignas más importantes, se les indicará que lean atentamente cada situación y destaquen la información disponible; que identifiquen la información "clave" para resolver la consulta; que indiquen si la información disponible es la adecuada y si permite identificar la problemática, de lo contrario que mencionen cuáles serían aquellos datos necesarios; se les pedirá su opinión en torno a lo oportuno de disponer de un formulario básico a llenar por el consultor de un problema sanitario y cuáles serían sus ventajas; además se les pedirá enumerar recomendaciones de manejo acorde a la problemática y situación del consultor. Las deducciones y propuestas obtenidas por cada grupo serán presentadas en forma oral durante la clase siguiente y en forma escrita mediante un informe técnico. Según se indicó, esta metodología también será utilizada como instrumento de evaluación en el segundo parcial y examen final. Por ello los alumnos recibirán casos similares con 15 días de anticipación a la mesa examinadora, momento en el cual expondrán los resultados obtenidos. De este modo serán evaluados los aprendizajes en torno a Entomología Forestal, Patología Forestal, Terapéutica Forestal y Manejo Integrado; el resto de los contenidos (Contaminación e Incendios) por el momento serán evaluados del modo descripto (apartado fundamentación). Las pautas para el análisis de los casos son las presentadas durante el desarrollo de la cursada.

CONCLUSIONES

Con la puesta en práctica de esta actividad se está implementando una estrategia de enseñanza coherente con los aprendizajes que se quieren evaluar: se está generando una situación que facilitará el aprendizaje significativo e integrado de los principales temas de la asignatura y que promoverá el desarrollo de habilidades prácticas en torno al diagnóstico y

manejo/control integrado de las adversidades que afectan a los sistemas forestales como también constituirá una instancia de evaluación de los puntos mencionados. En este sentido, dicha propuesta permitirá recoger información y generar un juicio de valor en torno a las habilidades desarrolladas por los alumnos y sus deficiencias en un momento, lugar y ante una situación puntual. Se asume que esta propuesta sería una forma de evaluar en poco tiempo distintos aspectos del aprendizaje en forma justa y equitativa en un curso formado por alumnos diferentes, con inquietudes y necesidades diferentes, favoreciendo la expresión individual de cada estudiante. Asimismo, mediante esta estrategia los docentes podrán evaluar la construcción del conocimiento realizada por cada alumno, el autoaprendizaje profundo e integrado y habilidades desarrolladas en torno a la búsqueda bibliográfica producto de la necesidad de buscar información para la realización del trabajo; permitirá evaluar habilidades en torno a la elaboración de informes, a la expresión oral, la apropiación del vocabulario específico de la materia. Además esta modalidad sería considerada por los alumnos como una instancia de evaluación adecuada teniendo en cuenta la percepción que tradicionalmente tienen de la materia y sus inquietudes (identificar un problema sanitario y poder resolverlo) puestas de manifiesto mediante las modalidades de evaluación del curso adoptadas; comprenderán que esta tarea los beneficia personal e intelectualmente; permitirá entrenarlos en prácticas propias de su desempeño profesional futuro. A su vez, se entiende que tendría validez: durante el desarrollo del trabajo conocerán los progresos y obstáculos en su proceso de aprendizaje y los errores que deben superar, dándoles indicios claros acerca de cual puede ser el origen de sus dificultades, todo lo cual promovería la motivación por aprender a través de los logros como también mediante la superación de los fracasos. En referencia a la exposición oral de dicha producción, propiciará evaluar en cada alumno conocimientos cognitivos superiores. Los docentes, mediante preguntas puntuales, podrán evaluar la comprensión de contenidos principales: el alumno debe demostrar el dominio de conceptos básicos y, mediante preguntas de formato abierto (aquellas que estimulan el pensamiento) los docentes podrán evaluar la actitud crítica y el sentido común ante la necesidad de resolver alguna problemática planteada. La exposición oral además permitirá la elaboración de preguntas o la realización de comentarios por parte de los docentes a partir de las respuestas de los alumnos y, en consecuencia, corregir sus respuestas (autoevaluación) o bien profundizarlas, elaborar conclusiones y asociaciones entre los ejes más importantes. Asimismo, se estarían generando situaciones de retroalimentación no sólo a través del intercambio con los docentes sino también con sus pares y la evaluación por parte de ellos. Por lo expuesto, con la propuesta descripta los

docentes no sólo obtendremos información de los saberes teóricos y verbales que hayan desarrollado los alumnos sino también del saber hacer. Además permitirá crear un juicio de valor acerca de nuestra práctica, asumiendo el modelo de racionalidad práctica (Santos Guerra, 1998) y de este modo continuarla o bien reformularla a fin de resolver todos aquellos aspectos negativos con el fin de optimizar el dictado de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Bain, K. (2007). ¿Qué esperan de sus estudiantes? y Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? En: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia. PUV.

Camilloni, A. R. W. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Camilloni, ARW; S. Celman; E. Litwin & M. del C. Palou de Maté. Bs. As., Barcelona, México. Editorial Paidós.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. R. W. de y otros La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós.

Santos Guerra, M. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata. Capítulos 1 y 2.

Santos Guerra, M. (2007). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres En: La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Bs. As. Edit. Bonum Narcea.

Estrategias de la evaluación de los aprendizajes en los cursos de tecnología y bromatología de alimentos PLAN 406 FCV-UNLP

- ❖ **KARINA PELLICER** | pellicerk@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **VIRGINIA ALIVERTI** | viraliverti@yahoo.com.ar
- ❖ **LEANDRO SALUM** | leosalum@yahoo.com.ar
- ❖ **RAFAEL BARBERO** | rafaelbarbero@yahoo.com.ar
- ❖ **FLORENCIA ALIVERTI** | floraliverti@yahoo.com.ar
- ❖ **GREGORIO LASTA** | gregoriolasta@hotmail.com
- ❖ **JULIO COPES** | julioalbertocopes@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El plan de estudio en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, tiene la finalidad de adaptarse a las necesidades del Médico Veterinario generalista. Los cursos de Tecnología Aplicada a los Alimentos y Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos se crearon en base al requerimiento de cumplir normas estándares en la producción de agro-alimentos. Dichos Programas demandan una integración de los contenidos, de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento. El objetivo del presente trabajo consistió en realizar un análisis de las diferentes metodologías de evaluación utilizadas y concluir los métodos que se adecuen al conjunto de estudiantes. Se tuvieron en cuenta fundamentalmente la cantidad de estudiantes por curso, número de horas necesarias para la preparación de las pruebas, número de horas necesarias para la corrección de las pruebas. En el año 2015, se modificó el sistema con preguntas concretas y precisas, esta modificación se manifestó con un marcado descenso en el porcentaje de estudiantes promocionados; sin embargo, resulta importante destacar que se observó durante la instancia del examen final

integrador (EFI) un alto conocimiento de los contenidos del curso, por parte de los estudiantes. Consideramos que la evaluación debe modificarse periódicamente, puesto que los estudiantes se concientizan para un método evaluativo y se estructuran de manera que al ser modificado pierden poder de resolución.

INTRODUCCIÓN

La evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los medios instructivos, sino un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito. "The Overall Assessment Prophecy" (Dochy y Mc Dovell, 1997)

En el contexto de la vida moderna, con las demandas actuales, la Universidad participa en la tarea de construir un nuevo tipo de vida y de hombre, para lo cual es imprescindible crear en ella nuevas estructuras educativas con una determinada programación, aplicando metodologías modernas de enseñanza y aprendizaje. Buscando aquellos conocimientos dinámicos y fértiles, a los cuales se accede para entrenar la mente para el aprendizaje, siendo esta una de las grandes tareas pedagógicas.

Cada facultad tiene un plan de estudios en el cual se organiza y constituye a través de este documento una disciplina académica. El programa de estudio es un documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios. Por tanto, proporciona los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes y/o pruebas (Barco, 1992). Los contenidos mínimos de cada curso deben estar incluidos en los programas de las asignaturas, abarcando la totalidad de conocimientos y habilidades que el futuro profesional necesita para desenvolverse eficientemente en el medio actual. Desde mediados del siglo pasado, el programa es visto como un instrumento en manos del docente tanto como del estudiante. Para el docente se convierte en la guía que lo orienta en su actividad de enseñanza, en tanto que para el estudiante debería ser un instrumento para ayudarlo a organizar su aprendizaje.

El plan de estudios de la carrera de Médico Veterinario procura la formación de un veterinario generalista. El mismo está organizado en cincuenta cursos obligatorios de

formación básica general y profesional, tres cursos optativos, la realización de una práctica pre-profesional en diferentes áreas y la acreditación de conocimientos básicos de inglés e informática. En cuanto al perfil profesional el diseño del plan de estudios busca definir el egresado universitario que se pretende formar en función de la oferta curricular y de los objetivos que se pueden alcanzar en lo profesional. La oferta curricular se orienta a asegurar una sólida formación básica y general que brinde elementos esenciales como para poder desenvolverse en circunstancias que exigirán una permanente actualización y readaptación.

Los programas de los cursos se crearon con la premisa de que nuestro país se encuentra formando parte de una estructura globalizada, la cual requiere el cumplimiento de normas estándares en los productos generados por el agro. Argentina siempre ha participado en la exportación de productos agropecuarios y ha incrementado la exportación de alimentos procesados, y en casos específicos como por ejemplo los alimentos libres de gluten. Los programas de los cursos deben mantenerse actualizados para obtener Médicos Veterinarios competitivos, como así también sus docentes y la elección de temas de relevancia para el fortalecimiento de los futuros profesionales en el área de alimentos. Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios y Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos son cursos obligatorios del Plan de Estudio 406/04 y del 406/14 de la FCV-UNLP, se dictan cuatrimestralmente en cuarto y quinto año de la Carrera de Ciencias Veterinarias respectivamente en el plan 406/04 y en el primer y segundo cuatrimestre de quinto año en el plan 406/14. En cuanto al programa de estudio de Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios trata de los aspectos teóricos básicos y las prácticas que se utilizan en el procesamiento de alimentos de origen animal y vegetal. Estos aspectos son necesarios para el desarrollo del curso correlativo posterior: Bromatología, Higiene e Inspección de Productos Alimenticios en el cual se espera que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos para realizar el control de alimentos en todas sus etapas: materias primas, proceso y producto terminado y poder de este modo cumplir con la legislación alimentaria vigente y el aseguramiento de la inocuidad de los mismos, tanto como transmitir al resto de la sociedad la importancia de consumir alimentos seguros (rol de Médico Veterinario en Salud Pública).

Ambos cursos aportaran al futuro profesional los instrumentos de formación que le permitan desempeñarse en forma competente para:

-Planificar, dirigir, ejecutar, evaluar y certificar acciones sanitarias y estudios epidemiológicos destinados a la prevención, control y erradicación de las enfermedades transmisibles por los alimentos (ETA).

-Asesorar en referencia a normas referidas a las condiciones higiénico-sanitarias de la producción animal de las actividades involucradas en la producción y distribución de productos y alimentos.

-Diseñar, aplicar, auditar y certificar sistemas de inocuidad y de aseguramiento de la calidad de los alimentos.

-Efectuar el control higiénico-sanitario de productos, subproductos y derivados para consumo y uso humano e industrial provenientes de las distintas especies animales.

Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos y de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento.

La Universidad posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros educativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de "acreditación". Se supone que, en cierto sentido, la universidad garantiza que los estudiantes que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Pues bien, es la enseñanza universitaria la que se orienta a una constante perspectiva de investigación y creación de saber; tiene por objetivo proporcionar una amplia preparación científica de base en la que descansa una sólida formación técnica y cultural, con vistas a garantizar una gran autonomía individual en relación con el conocimiento, incluida la posibilidad de su aplicación, en especial a efectos de la inserción profesional.

Las nuevas formas curriculares reclaman una concepción diferente de las formas evaluativas, es decir, que tengan un carácter participativo, de comprensión y de mejoramiento, hechos estos que evocan la evaluación formativa como la manera más propia de acompañar el aprendizaje y la enseñanza. Para que la evaluación sea auténticamente formativa tiene que acompañarse de un adecuado tratamiento metodológico y ofrecer una gama amplia de recursos, es decir, de vías alternativas por las cuales el estudiante pueda optar. Por otra parte, la evaluación sumativa es la que permite la asignación de un concepto y está orientada a la promoción de los estudiantes. Su función es más social que pedagógica; ha de realizarse con

base en el proceso, desde la planificación y determinación de los objetivos para los espacios de conceptualización e incluye el desarrollo del proceso instructivo reseñado en la evaluación formativa. La evaluación sumativa es pues, la que recoge, la que cierra y la que certifica académicamente.

La complejidad existente entre la actividad realizada por la enseñanza y la del aprendizaje, conllevan por consiguiente a que la evaluación y de los aprendizajes de los estudiante también sea un acto complejo. Se evalúa no tanto para controlar o medir el logro de objetivos concretos sino para comprender y fortalecer apropiadamente los procesos formativos que se quieren auspiciar desde la enseñanza. Por lo expuesto, la evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución. Salinas Salazar Marta Lorena.

La evaluación es un proceso sistemático y planificado donde se recoge información relativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al proceso de enseñanza y al centro educativo entre otras. Se trata de utilizar a la evaluación como una forma de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de los objetivos planteados por la planificación sirviendo de guía para la solución de problemas y la toma de decisiones promoviendo el análisis y comprensión de los fenómenos implicados en el proceso de enseñanza. El proceso evaluativo del aprendizaje de los estudiantes, se articula en las siguientes fases: el establecimiento de los objetivos de la evaluación, asignación de las tareas a realizar por el estudiante, fijación de los criterios de realización de las mismas, explicitación de los estándares o niveles de logro, tomar las muestras de las ejecuciones de cada estudiante, valoración de dichas ejecuciones, proveer el adecuado "feedback" al estudiante y tomar la decisión. (Rodríguez, 2000)

Por lo tanto, la evaluación es el medio por el cual valoramos y conocemos una situación educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad.

En cuanto a los tipos de evaluación, las pruebas objetivas son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan del estudiante una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le proporcionan (J. A Mateo, 2000). La denominación de "objetivas" hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento e interpretación de los datos, pero no indica que sean más objetivas desde el punto de vista de una mejor valoración del rendimiento del estudiante.

En el proceso de construcción de una prueba objetiva hay que tener en cuenta los siguientes aspectos fundamentales: la selección de los contenidos, la redacción de las preguntas o ítems (que supone tener en cuenta la tipología existente), la corrección, puntuación y presentación de la prueba. En cuanto a los diversos usos de las pruebas objetivas se encuentran:

- Test o examen convencional, con un número más o menos grande de preguntas.
- Pocas preguntas de cierta dificultad y de elaboración compleja para evaluar objetivos muy específicos, como capacidad de análisis, de interpretación, etc. (y para condicionar un cierto tipo de estudio en profundidad, etc.). Estas pocas preguntas pueden ser complemento de otras preguntas de respuesta abierta.
- Pruebas objetivas sencillas (pueden ser del tipo Verdadero-Falso) como ejercicio de autoevaluación rápida,- el profesor no recoge los test ni califica; da la respuesta correcta en público y cada estudiante se corrige a sí mismo. Útil para verificar comprensión de lo que se acaba de explicar, al comienzo de la clase como repaso de lo visto en la clase precedente, al comienzo de un nuevo tema para ver qué saben ya los estudiantes, qué piensan, etc.
- Pruebas relativamente cortas y sencillas de evaluación formativa: no se trata de calificar sino de dar información al profesor y a los estudiantes, reforzar el aprendizaje, clarificar, etc.

Un proceso posible para dar estructura a una actividad puede ser éste:

- a) Respuesta individual a las preguntas;
 - b) Discusión y respuesta en pequeños grupos; con un breve trabajo individual, donde se facilita la participación de los estudiantes.
 - c) Puesta en común e intervención del profesor para dar las respuestas correctas, responder a las dificultades, etc.
- Preguntas objetivas orientadas a facilitar el estudio reflexivo de un texto (o varios)- se trata de preparar material didáctico de usos múltiples, viene a ser un estudio dirigido,- por ejemplo: Lo dicho en el párrafo 1.1 de la página 25 comparado con lo dicho en el párrafo 2.1 de la página 23: [A] lo contradice [B] es una consecuencia [C] es una prueba [D] no tiene nada que ver

- Adaptación de la enseñanza programada: se formulan una serie de preguntas objetivas que cubren por orden todo un tema de especial interés o dificultad- al final de cada pregunta se, indica la página del texto (o textos) donde se encuentra la solución correcta para que el mismo estudiante se vaya auto corrigiendo. Este material escolar puede ser útil para garantizar el estudio o repaso de determinados puntos, como recurso en caso de suplencias, para recuperaciones, etc. (Amparo Fernández Marcha)

OBJETIVO

El objetivo del presente trabajo consistió en realizar un análisis el desempeño de los estudiantes durante la evaluación de los cursos de Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios y Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos desde la implementación del Plan 406/04, para poder evaluar las diferentes metodologías utilizadas y concluir los métodos de evaluación que se adecuen al conjunto de estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Desde la implementación del Plan de Estudio 406 de la FCV-UNLP, la acreditación de los cursos Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios (4° año) y Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos (5° año) se establecieron nuevas pautas para la aprobación de los cursos que involucraron contar con el 80 % de asistencia y aprobar el parcial integrador con una nota de 4 o superior, el estudiante que apruebe la cursada deberá presentarse ante un examen final integrador (EFI). El régimen de promoción de ambos cursos se planteó de la siguiente manera: el estudiante debe contar con el 80 % de asistencia; desde el 2009 hasta 2011 se utilizó la evaluación sumativa en dos bloques donde se promediaban las calificaciones (el primer bloque compuesto por las APO del 1 a 5 y el segundo bloque desde la APO 7 hasta la 12), se utilizaron evaluaciones objetivas de tipo Test o examen convencional. En el año 2011 se implementó la incorporación a cada APO de 20 preguntas orientadoras, los estudiantes adquirirían las mismas, junto con la bibliografía de una plataforma interactiva pudiendo concurrir a la actividad presencial obligatoria con las preguntas resueltas. Desde el 2012 hasta el 2015, el régimen de promoción se planteó de la siguiente manera aprobar el 80 % de las evaluaciones que se realizan al finalizar cada Actividad Presencial Obligatoria (APO) y en el Examen Parcial Integrador obtener una calificación igual o superior a 7se introdujo la evaluación formativa (al finalizar cada APO) y sumativa (una EFI de los contenidos desde la APO 1 hasta la APO 12). En ambos casos se

diseñaron Pruebas objetivas sencillas del tipo Verdadero-Falso; Pocas preguntas de cierta dificultad, Preguntas con enunciados a completar (lagunas). En cuanto a los criterios de evaluación se tuvo en cuenta fundamentalmente la cantidad de estudiantes por curso, número de horas necesarias para la preparación de las pruebas, número de horas necesarias para la corrección de las pruebas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la universidad la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, que requiere la vinculación de todos los docentes como intelectuales, que permita a través de la conformación de comunidades académicas, acuerdos básicos que se conviertan en el punto de partida para la diversidad. Se reconocen como válidas metodológicamente, la integración, el trabajo cooperativo, la circulación de ideas y la modificación permanente de las conductas cotidianas” (Salinas, 1998: 66). La evaluación de los aprendizajes en la universidad debe concebirse como un proceso para promover la discusión, la reflexión y la investigación. La discusión debe darse en términos de la participación de los distintos actores que argumentan sus puntos de vista; la reflexión debe transcurrir en tanto sentido colegiado de grupos de trabajo; y la investigación debe aportar, en la medida en que sus hallazgos tracen nuevos caminos para dibujar un horizonte de sentido que involucra a toda la institución.

La *Tabla I* muestran los resultados de las evaluaciones del curso de Tecnología aplicada a los Productos Alimenticios para el plan 406/04 desde el año 2009 hasta el 2015.

Curso de Tecnología aplicada a los Productos Alimenticios							
Año Estudiantes	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Aprobado	14 (38.9%)	24 (68.6%)	27 (42.2%)	13 (15.8%)	26 (24.3%)	40 (29 %)	115 (83.3%)
Ausente	0	0	1 (1.6%)	3 (3.7%)	6 (5.6%)	0	0
Reprobados	0	0	8 (12.5%)	0	0	0	3 (2.17%)
Promovidos	22	11	28	66	75	98	20

	(61.1%)	(31.4%)	(43.7%)	(80.5%)	(70.1%)	(71.0%)	(14.5%)
Total	36 (100%)	35 (100%)	64 (100%)	82 (100%)	107 (100%)	138 (100%)	138 (100%)

Tabla 1 - Resultados obtenidos del curso de Tecnología Aplicada a los Alimentos desde el año 2009 hasta el 2015.-

La *Tabla II* muestra los resultados de las evaluaciones del curso de Bromatología, Higiene e Inspección de los Alimentos del plan 406/04 desde el año 2010 hasta el 2015.

Curso de Bromatología, Higiene e Inspección de los Alimentos						
Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estudiantes						
Aprobado	1 (3%)	3 (9.7%)	6 (9.3%)	3 (4.1%)	51 (58.0%)	93 (80.9%)
Ausente	2 (6.0%)	0	0	0	0	0
Reprobados	0	0	1 (1.5%)	0	0	3 (2.6%)
Promovidos	30 (91.0%)	28 (90.3%)	58 (89.2%)	71 (95.9%)	37 (42.0%)	19 (16.5%)
Total	33 (100%)	31 (100%)	65 (100%)	74 (100%)	88 (100%)	115 (100%)

Tabla 2 - Resultados obtenidos del curso de Bromatología, Higiene e Inspección de los Alimentos desde el año 2010 hasta el 2015.-

Los Gráficos del 1 al 13 muestran los resultados obtenidos de las evaluaciones para los cursos del plan 406/04 realizadas desde el Año 2009 hasta el 2015 (Gráficos del 1 al 7) para Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios y desde el 2010 hasta el 2015 (Gráficos del 8 al 13) para Bromatología, Higiene e Inspección de los Alimentos.

Consideramos que el fin de la evaluación sea un recurso para la comprensión y el mejoramiento del proceso instructivo. Surgen dos preguntas: una sobre los objetos de la evaluación, es decir qué evaluamos, y otra sobre los criterios, es decir, con qué valoramos la información recogida. Estas dos preguntas han generado cambios significativos en las prácticas evaluativas, porque del tono de la respuesta surgen nuevos interrogantes que ponen en cuestión certezas nunca antes revisadas. Con respecto a Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios durante los años 2009 y 2010 la cantidad de estudiantes fue de 36 y 35 (Tabla 1) hecho que nos permitió elaborar una evaluación de tipo sumativa; durante los años 2011 hasta el 2014 inclusive, la cantidad de estudiantes se incrementó considerablemente (64, 82, 107 y 138 respectivamente) lo que motivo el cambio en la metodología de evaluación. Se aplicaron evaluaciones formativas que permitían acceder al seguimiento de la información recibida por los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En el año 2009 el porcentaje de estudiantes que acreditaron el curso por promoción alcanzo el 61.1 % y el resto de los estudiantes aprobaron sólo la cursada (como figura en Gráfico 1). Tal como mencionamos anteriormente para esta promoción se realizaron dos evaluaciones de tipo sumativa, a la mitad y al final del curso donde se promediaban los resultados obtenidos, aquellos que alcanzaban un resultado mayor o igual a 7 alcanzaban la promoción, de lo contrario deberían pasar a una instancia de examen final integrador (EFI) similar al sistema anterior conocido como examen final.

En el año 2010 se mantuvo el mismo sistema de evaluación que en el 2009 y se redujo al 31.1% (11 estudiantes), el porcentaje de estudiantes aprobados aumento en relación al de promovidos a un 68% (24 estudiantes) (Gráfico 2), pudiendo indicar alguna dificultad en la integración de la disciplina.

En el año 2011 a partir de los hechos mencionados motivo la incorporación de 20 preguntas orientadoras para cada uno de las APO observándose una mejora en el porcentaje de estudiantes promovidos, el cual alcanzo un total de 28 (43.7%) (Gráfico 3).

En el Año 2012 se suma una evaluación formativa además de la sumativa; la cual permitió a los estudiantes participar activamente de las clases. Las preguntas orientadoras así como las evaluaciones formativas APO a APO, permitieron a los estudiantes afrontar el desafío de la evaluación final. Se observó una mejora en el número de estudiantes promovidos a un total de 66 (80,5%), conforme se observa en el Gráfico 4, el cual también refleja que 3 de los estudiantes abandonaron y el resto aprobó el curso.

En el Año 2013 se incrementó el número de estudiantes en un 25% sin embargo pese al incremento, el porcentaje de estudiantes promovidos, alcanzo a 75 (70,1%). Se lo considero un valor aceptable, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes y proporcionalmente el incremento de estudiantes ausentes que fue significativo y alcanzó a 6 (5,6%), en comparación con años anteriores (Grafico 5). Estos resultados motivaron el hecho de cuestionarnos el aprendizaje puesto que las preguntas orientadoras y las evaluaciones formativas generaban una limitación en el criterio de aprendizaje.

En el Año 2014, previo al inicio del ciclo lectivo, se hace la revisión del material de estudio y se considera retirar las preguntas orientadoras de cada una de las APO, puesto que las mismas podrían limitar en cierta manera la curiosidad, el desarrollo y la integración de los conocimientos por parte de los estudiantes. Durante este ciclo, la cantidad de estudiantes se incrementó un 22,5%, los estudiantes que alcanzaron la promoción, alcanzo a 98 (71,0%) y durante este periodo, anecdóticamente, no se observaron ausentes y la quita de las preguntas orientadoras no fueron un factor determinante al momento de alcanzar los objetivos por parte de los estudiantes (*Grafico 6*).

En el transcurso del 2015 a partir de ciertas dificultades observadas durante la corrección de las evaluaciones durante el año 2014 vinculados al incremento de la cantidad de estudiantes y de los plazos proporcionados por la planificación del curso se decidió modificar la evaluación por preguntas concretas y precisas lo que motivo una disminución significativa en el número de estudiantes que alcanzo la promoción (20 estudiantes sobre un total de 138). Asimismo se observó durante el transcurso del año lectivo la aparición de estudiantes reprobados (3 estudiantes, 2.6%) y el resto de los estudiantes aprobó el curso, conforme se expresa en el Grafico 7. Se estimó que al comprimir considerablemente el número de preguntas y manteniendo el criterio de formulación, las posibilidades de error aumentaron, generando un número mayor de equívocos en las respuestas, ya que el solo hecho de presentar 4 preguntas incorrectas sobre un total de 10 ocasiona no alcanzar el requisito de la promoción, pero si aprobar el curso. Cabe aclarar que se considera correcta, aquella respuesta que fue contestada de manera correcta en su totalidad.

En cuanto al Curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos la relación de estudiantes aprobados/promovidos aumentó con los años, llegando a un 95.9 % en el año 2013. Este aumento lo atribuimos a que estos estudiantes cuentan con conocimientos previos adquiridos, mejorando el intercambio y la relación docente-estudiante y así mismo

fueron evaluados con la misma metodología que en el curso de 4º año, motivo por el cual se encontraban familiarizados con dicho proceso evaluativo y con la dinámica de la cursada.

En el año 2010, se dictó el curso de Bromatología, Higiene e Inspección de los alimentos, para la primera promoción del plan 406/04 que alcanza el quinto año de la Carrera. Estos estudiantes se evaluaron de igual modo que en Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios, con una evaluación de tipo formativa. Observándose los siguientes resultados: 1 estudiante Aprobado, 2 estudiantes ausentes y 30 promovidos (sobre un total de 33) (*Grafico 8*).

En el año 2011, se practicó la misma metodología de evaluación, y los resultados fueron 3 estudiantes que aprobaron el curso y 28 estudiantes promovidos (sobre un total de 31 - *Gráfico 9*). Estos cursos con un número reducido de estudiantes, con conocimientos adquiridos, permitió un intercambio más personalizado y fraternal con los estudiantes, evitando de este modo distracciones y favoreciendo la dinámica durante el curso.

En el año 2012, se incrementa el número total de estudiantes, y para mantener las planificaciones se modifica la metodología de evaluación de los años anteriores, a un sistema de evaluación formativa (APO a APO), seguido de una evaluación final de tipo sumativo. Durante el transcurso de este año los resultados obtenidos fueron los siguientes: 58 estudiantes promocionaron (sobre un total de 65), 1 estudiante reprobado y el resto aprobó el curso, tal como se observa en el *Grafico 10*. Posiblemente los conocimientos previos adquiridos en Tecnología Aplicada a los Alimentos y las pequeñas evaluaciones de seguimiento realizadas durante el curso, orientaron al estudiante al desenvolvimiento de la evaluación final. Los resultados no se modificaron en comparación con los años anteriores, obteniendo un 90% de estudiantes promocionados.

En el año 2013, se mantuvieron los mismos criterio de evaluación que para el 2012, con un total de 71 estudiantes promovidos (sobre un total de 74) y 3 estudiantes que aprobaron el curso (*Gráfico 11*). Considerando por ello que la metodología de aprendizaje-evaluación eran comprendidas y reflejadas por los estudiantes.

En el año 2014 debido a que el número de estudiantes vuelve a aumentar se decide armar dos comisiones, ya que si bien en el 2013 se estimó que los resultados fueron positivos, para poder dar cumplimiento eficaz a la planificación del ciclo lectivo, se realiza una nueva evaluación, considerando la cantidad de horas y personal docente. La evaluación fue modificada en su totalidad, realizándose un total de 50 preguntas, en la cual los estudiantes

debían seleccionar, identificar o completar diferentes sentencias. Obteniéndose los siguientes resultados: 37 estudiantes promovidos (sobre un total de 88) y 51 estudiantes que aprobaron la cursada (*Gráfico 12*).

En el año 2015 se volvió a modificar el sistema de evaluación, por preguntas concretas y precisas. A partir de este año, la evaluación consta de 10 preguntas con más de un ítem cada una, de las cuales el estudiante debería responder 7 preguntas completas en su totalidad para alcanzar la instancia de promoción de la materia. Los resultados observados ante este sistema de evaluación fueron los siguientes: 19 estudiantes promocionados (sobre un total de 115), 3 estudiantes que reprobaron, y 93 estudiantes que aprobaron el curso (*Grafico 13*).

Es notorio que esta modificación del sistema de evaluación se manifestó con un marcado descenso en el porcentaje de estudiantes promocionados; sin embargo, resulta importante destacar que se observó durante la instancia del examen final integrador (EFI) un alto conocimiento de los contenidos del curso, por parte de los estudiantes. Hecho que a partir de los resultados anteriores no había podido ser visualizado por el grupo docente.

Entendemos que desde las nuevas tendencias, la planificación evaluativa debe estar prevista como parte integrante de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del diseño curricular. Consideramos que como docentes hay factores externos que influyen a la hora de elegir la metodología de evaluación entre ellos: el número de estudiantes; el número de horas necesarias para la preparación de las pruebas; el número de horas necesarias para la corrección de las pruebas, la cantidad de docentes para corregir, la planificación curricular.

En nuestra experiencia desde la implementación del plan 406/04 en ambos cursos, a partir de las modificaciones realizadas año a año, coincidimos en que las evaluaciones sumativas de tipo test generan un mejor desempeño en los estudiantes; sin embargo en el año 2014, cuando realizamos cambios en la estructura de la evaluación de tipo test, los estudiantes mostraron un desempeño menor al esperado por el grupo docente. Esto motivo un cambio para el año 2015, donde se decidió modificar la metodología de evaluación a preguntas con dos o tres ítems cada una, con una reducción en el número de preguntas lo que dio lugar a una reducción aun mayor del número de promovidos a 19 estudiantes (16.5%), posiblemente porque al disminuir el número de preguntas aumenta la posibilidad de error y sumado a esto, una pregunta solo se considera correcta cuando se ha contestado de manera completa.

Es necesario tener presente que lo que sucede en un examen es consecuencia de lo que sucede en la clase o en el aula. Si en el aula, en el trabajo cotidiano de Docente y estudiante no se promueve el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, crítico, estos procesos de pensamiento no pueden aparecer súbitamente ante un examen. Entendemos que desde las nuevas tendencias, la planificación evaluativa debe estar prevista como parte integrante de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del diseño curricular. Consideramos los factores externos que influyen a la hora de elegir la metodología de evaluación: el número de estudiantes; el número de horas necesarias para la preparación de las pruebas; el número de horas necesarias para la corrección de las pruebas; la cantidad de docentes para la corrección; etc., influye directamente sobre el juicio del profesor, lo que respecta a la elección de un instrumento o una combinación de instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Para la pedagogía crítica no se hacen buenos estudiantes con exámenes y con buenas calificaciones, sino garantizando que ellos aprenden conocimientos, hábitos, valores, tecnologías y manejo inteligentes de sus emociones. (González José Israel, 2005). Por lo tanto el desarrollo del pensamiento y de las habilidades para el manejo de las informaciones es un propósito permanente en la enseñanza (Davini MC, 2008). En coincidencia con lo expuesto y en virtud de lo sucedido durante el ciclo 2014 - 2015 en el curso de Bromatología, higiene e Inspección consideramos que la evaluación debe modificarse periódicamente, puesto que los estudiantes se concientizan para un método evaluativo y se estructuran de manera que al ser modificado pierden poder de resolución.

BIBLIOGRAFÍA

Nassiff, R. (1984). Cap. 14 Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Silber, J. (2007). Archivos de Ciencias de la Educación. ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Salinas Salazar Marta Lorena, (2012). La evaluación de los aprendizajes en la universidad - Marta Lorena Salinas Salazar Facultad de Educación Universidad de Antioquia losalas@quimbaya.udea.edu.co*

Malbránat, María del Carmen. Según Rodríguez, S. (2000), Evaluación educativa en el nivel universitario María del Carmen Malbránat mariamalbran.blogspot.com

"La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE, Universidad de Barcelona, 2000

Autor: J. A Mateo

Lucio, R. La construcción del saber y del saber hacer. En: Pedagogía y Educación Popular. Santa Fe de Bogotá: Dimensión Educativa. Revista Aportes No. 41.

Rodríguez, S. (2000), La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. (U.A.B.,U.B.,U.P.C)

¿Cómo evaluar la “Programación de la enseñanza”? Estrategias de evaluación de los aprendizajes en la formación de los profesores

- ❖ **SOFÍA PICCO** | sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **NOELIA ORIENTI** | noeliaao@hotmail.com
- ❖ **SILVANA CERASA** | scerasa@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Sostenemos que la “programación de la enseñanza” es un proceso complejo de concreción progresiva de las intenciones formativas que nos coloca a los docentes en un lugar de toma de decisiones permanentes y fundamentadas para llevar a cabo la enseñanza de una manera responsable. Brindar a los estudiantes elementos conceptuales e instrumentales para esta práctica, forma parte de los propósitos de nuestra asignatura.

En este sentido, se convierte en un desafío generar buenas estrategias de evaluación de los aprendizajes que los estudiantes realizan en torno a la “programación de la enseñanza” como contenido de su propia formación profesional.

Nos proponemos presentar algunas de las prácticas de evaluación que al respecto desarrollamos en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum”, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En este escrito compartimos los aciertos así como también los aspectos que aún debemos mejorar y las preguntas que todavía nos realizamos en este proceso de aprendizaje permanente que es la docencia.

CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Como mencionamos, la experiencia pedagógica que queremos compartir en este trabajo se desarrolla en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum” (FaHCE, UNLP). La mayoría de los cursantes son estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios del año 1986. En menor porcentaje, cursan estudiantes de otros profesorados de la FaHCE (UNLP) que aún están incluidos en planes de estudios anteriores, ya que los planes de estudios que se aprobaron en esta Facultad a partir del año 2001 no incorporaron esta asignatura.

Nos proponemos caracterizar algunas de las estrategias de evaluación que desarrollamos en la cátedra sobre los aprendizajes que los estudiantes realizan en torno a la “programación de la enseñanza”. Específicamente, pretendemos compartir nuestra experiencia acerca del 1° parcial de la asignatura que marca las estrategias de enseñanza de las clases durante toda la primera parte del segundo cuatrimestre en el que dictamos las clases.

Se trata de una evaluación que puede ser realizada en forma individual o en parejas, y que consiste en la construcción de una propuesta de clase desde el enfoque de programación práctico o procesual (Cols, 2004) para una clase real o potencial, dependiendo de la inserción profesional que posean los estudiantes (aquéllos que se encuentren ejerciendo la docencia, pueden realizar este trabajo en torno a dicho desempeño).

Esta estrategia de enseñanza y de evaluación que posee la cátedra presenta como objetivo que los estudiantes puedan diseñar una propuesta de clase que les posibilite reflexionar y enriquecer su propio accionar profesional. Asimismo, se espera que la propuesta de clase que se construya como resultado de este 1° parcial, se convierta en el eje que articule el abordaje de los contenidos de la asignatura a lo largo de todo el cuatrimestre.

Es así que de las 12 clases de trabajos prácticos que habitualmente tenemos en el segundo cuatrimestre, 7 las dedicamos al trabajo en torno al desarrollo de este 1° parcial. Las clases prácticas tienen una duración de 2 horas reloj, divididas en dos partes estrechamente relacionadas: la primera destinada al tratamiento conceptual de la programación de la enseñanza y de cada uno de sus componentes; y la segunda vinculada al diseño por parte de los estudiantes de la propuesta de clase.

Como parte de las estrategias didácticas desplegadas por la cátedra, juega un rol protagónico una guía que hemos construido y mejorado con el paso de los años. Esta “guía para el

desarrollo del 1º parcial” está destinada a los estudiantes, se les entrega en la segunda clase y los acompaña en la realización del trabajo, permitiendo en muchos casos que puedan avanzar con cierta autonomía del ritmo de los trabajos prácticos presenciales, en tanto contiene un encuadre teórico, la descripción general de la consigna, *links* en los que pueden consultar los Diseños Curriculares y otros materiales necesarios, los criterios de evaluación, aspectos formales como la fecha y la modalidad de entrega del examen parcial, y asimismo prevé instrumentos de autoevaluación que describimos más adelante en este relato.

Por otra parte, la propuesta de clase que los estudiantes deben realizar como resultado de ese 1º parcial, consta de dos partes fundamentales: la propuesta de clase en sí y la fundamentación pedagógico-didáctica de las decisiones tomadas en dicha propuesta.

La propuesta de clase que deben elaborar como parte de este 1º parcial debe situarse en el nivel secundario o en el nivel superior no universitario (terciario). Los estudiantes deben seleccionar, primero, un nivel del sistema educativo, y luego un espacio curricular en el que su título tenga incumbencia profesional y en el que les gustaría dictar su clase, realizando un estudio detenido del Diseño Curricular Provincial que corresponda. En el marco de la evaluación auténtica, consideramos que esto es importante en tanto *“es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad”* (Anijovich y González, 2011, p.14).

Cabe aclarar que “Diseño y planeamiento del curriculum” no es una asignatura de carácter práctico, es decir, no se prevé curricularmente que como cátedra acompañemos a los estudiantes a diferentes instituciones. Más bien, podríamos definirnos como una “asignatura de pre-práctica” (tomando aportes de Schön, 1992), dado que realizamos un acercamiento a una práctica profesional clave, como es la “programación de la enseñanza”, pero dejando para el espacio de las “Prácticas de la enseñanza” específicas de cada profesorado la inserción institucional pertinente.

En lo que respecta a la fundamentación pedagógico-didáctica, cabe mencionar que se trata para nosotras de una parte importante de este 1º parcial. En primer lugar, la importancia se sustenta en la convicción de que la “programación de la enseñanza” cumple una función vinculada a la fundamentación de la acción docente (Cols, 2004). Es nodal en la docencia poder dar cuenta de los motivos por los cuales los docentes tomamos las decisiones que tomamos cuando ejercemos profesionalmente en ese momento preactivo de la enseñanza

(Jackson, 1992). Además, entender el *curriculum* como una teoría normativa es ofrecer a los docentes orientaciones para la acción y fundamentos para sus decisiones (Stenhouse, 1991).

En segundo lugar, en la confección de esta fundamentación pedagógico-didáctica, los estudiantes deben poder utilizar la bibliografía obligatoria de las primeras dos unidades del programa de "Diseño y planeamiento del *curriculum*" para fundamentar sus decisiones. Es decir, a diferencia del diseño de la propuesta de clase en sí misma, la fundamentación demanda que los estudiantes se apropien de los textos y que los utilicen reflexivamente para sustentar pedagógico-didácticamente sus decisiones en torno a la enseñanza. Entre los temas más relevantes de las unidades 1 y 2, se encuentran: concepciones de enseñanza y de *curriculum*; *curriculum* y programación de la enseñanza; enfoques de programación y principales decisiones acerca de sus componentes curriculares y sus relaciones (coherencia interna): marco referencial, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación.

Si bien establecemos algunas diferencias en cuanto a la cantidad de textos del programa de "Diseño y planeamiento del *curriculum*" que deben utilizar los estudiantes para la confección de la fundamentación pedagógico-didáctica según sea la modalidad de acreditación de la asignatura que hayan elegido (promoción sin examen final, regular o libre), todos deben poder realizar exitosamente este ejercicio de diseño, por un lado, y de fundamentación de las decisiones del diseño, por el otro.

En lo que respecta a las estrategias de evaluación más específicamente, podemos decir que la evaluación formativa y autoevaluación (Carlino, 1999) que puedan realizar los propios estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, son para nosotras puntos centrales. La guía para la realización de este 1° parcial se enmarca en una evaluación de portafolio (Anijovich y González, 2011), de carácter más amplio, que permite, por un lado, recopilar una serie de trabajos a lo largo de la cursada que vayan dando evidencias del progreso conseguido en el aprendizaje de los contenidos y, por el otro, realizar un proceso de reflexión sobre los contenidos pero también sobre la forma de aprendizaje de los mismos.

Como parte de las estrategias de evaluación formativa que ponemos en práctica en la confección de este 1° parcial, podemos mencionar, en primer lugar, los espacios tutoriales presenciales. En las distintas clases de trabajos prácticos, las profesoras trabajan con los estudiantes sobre sus propias producciones, resolviendo las dudas que puedan surgir y orientándolos en la compleja tarea de diseño. Asimismo, y de acuerdo a los ritmos de cada comisión, semanas previas a la entrega del 1° parcial, las docentes ofrecen al menos un día y

horario extra al de cursada con el mismo propósito para aquellos grupos que deseen o necesiten una nueva instancia tutorial.

En segundo lugar, los espacios tutoriales virtuales. Estas instancias se encuentran apoyadas en la utilización de una plataforma virtual Moodle que acompaña la presencialidad de las clases con *chats*, mensajes personales, foros grupales, entrega de borradores y versiones definitivas del 1° parcial, publicación de trabajos corregidos, etc. En estas tutorías, como en las anteriores, cobra relevancia el papel que juegan tanto las devoluciones escritas como las verbales realizadas por las docentes, en tanto pretenden posibilitar o habilitar instancias de reflexión por parte de los estudiantes. Esta interacción permite un “ida y vuelta” en el diseño de cada componente de la programación, fortaleciendo la articulación y coherencia entre los mismos, y permitiendo la construcción recursiva de la propuesta.

En tercer lugar, se incluye dentro de la estrategia de evaluación formativa, la entrega obligatoria de borradores del trabajo. En estrecha vinculación con las intenciones de los espacios tutoriales, se solicita a los estudiantes entregar al menos una versión en borrador de su 1° parcial, que es corregida (y devuelta con apreciaciones cualitativas, en un lenguaje accesible que recupere aciertos y ofrezca pistas para ayudarlos a avanzar) por la profesora responsable de la comisión de trabajos prácticos. Esta entrega obligatoria compromete a los estudiantes con el trabajo, permite a las docentes tener elementos para valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje y aporta elementos para evaluar el curso de la enseñanza permitiendo realizar ajustes oportunos.

En cuarto lugar, diseñamos e implementamos una variedad de estrategias de enseñanza para que los estudiantes construyan y demuestren sus aprendizajes. Las instancias de trabajos prácticos intentan ofrecer diversidad de tareas, en tanto partimos del reconocimiento de que no existe una sola manera de aprender. En este sentido, las consignas a partir de las cuales se desarrollan los temas y se avanza en el proceso de diseño de la propuesta de clase pretenden visibilizar (y que los estudiantes vivencien) una variedad de estrategias posibles, entre ellas: seminario, taller, preguntas orales, resolución de casos; así como flexibilidad en los agrupamientos para el caso de las consignas grupales, respondiendo a distintos criterios que establecemos las docentes y/o acordamos con los estudiantes. En el desarrollo de estas clases cada profesora, realiza una evaluación informal y espontánea, y despliega instancias y procesos de retroalimentación que ayudan a los estudiantes a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y

autorregular su aprendizaje (Anijovich y González, 2011). Por otra parte, no de manera sistemática, aunque sí con frecuencia, las consignas sobre las que se trabaja en los trabajos prácticos son compartidas antes o después de la clase con los estudiantes, a través de un correo electrónico desde la plataforma Moodle. Esto nos permite anticipar y orientar los ejes de lectura y análisis, a la vez que anotar a aquéllos que por alguna razón no pudieron presenciar el práctico acerca de cuestiones centrales.

Por último, las estrategias de evaluación formativa incluyen aquellas instancias de evaluación entre pares. Como parte de las estrategias mencionadas precedentemente, en una de las clases de trabajos prácticos incluimos una tarea de coevaluación. Con algunas variantes, en términos generales la misma consiste en que un grupo intercambie su borrador de parcial con otro, y luego de su lectura le realice sugerencias, comentarios, para ayudarlo a avanzar. Notamos en algunas ocasiones que estos comentarios recuperan observaciones que la docente hizo en espacios de tutoría, y muchas otras se vinculan a las lecturas de los Diseños Curriculares y la bibliografía obligatoria por parte de los estudiantes, que presentan distintos grados de profundización o análisis.

Como parte de las estrategias de autoevaluación que contiene este 1° parcial, podemos mencionar las preguntas orientadoras que se espera que los estudiantes puedan ir respondiendo a medida que construyen la fundamentación pedagógico-didáctica. Estas preguntas están incluidas en la guía del 1° parcial y tienen el propósito de habilitar el diálogo de los estudiantes con la propuesta de enseñanza, es decir, que puedan analizar crítica y criteriosamente si los componentes de la planificación guardan coherencia entre ellos, y a su vez con la fundamentación pedagógico-didáctica. Es una puesta en diálogo abierta y flexible. A modo de ejemplo, algunas de estas preguntas son:

- “¿En el marco de qué concepto de enseñanza y *curriculum* cobra sentido el diseño de la propuesta de clase que presentan?”.
- “¿Qué relaciones hay entre los contenidos previstos curricularmente y aquellos previstos para la enseñanza? ¿Es posible identificar marcas del proceso de interpretación, adecuación y/o traducción que han realizado sobre los contenidos curriculares? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Pueden identificar el uso de algunos principios de selección de contenidos?”.

- “¿Cuál/es es/son el/los objeto/s a evaluar? ¿Con qué intención? ¿Qué instrumentos y criterios previeron para ello? ¿Qué relaciones explícitamente se abordan entre los objetivos y la evaluación?”.

Otra de las estrategias de autoevaluación que utilizamos es una grilla de autoevaluación o lista de cotejo (Anijovich y González, 2011): *“una lista de control o cotejo consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada [...] es, básicamente, un instrumento de verificación, de revisión y, al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (pp.41-42).

Esta grilla, como mencionamos, forma parte de la consigna del 1° parcial que entregamos en el segundo práctico y tiene diferentes usos y propósitos. Durante la cursada, que los estudiantes puedan ir completándola, identificando si están comprendiendo e incluyendo todo lo que se solicita en el parcial, y demandar ayudas oportunas a la profesora. Al momento de la entrega final del parcial, es requisito que los estudiantes la entreguen cumplimentada, lo que supone por un lado que chequearon que el parcial está completo y, por el otro, nos permite a las docente evaluarlos con ese mismo instrumento, habilitando una columna más que vamos completando a la par de las respuestas de los estudiantes. De este modo, estudiante y docente registran sus apreciaciones en un mismo instrumento que contiene los criterios de evaluación.

Respecto a los criterios a considerar en la evaluación, que informamos a los estudiantes desde el inicio, al interior del equipo de cátedra hemos consensuado los siguientes:

- Respeto a los aspectos formales solicitados para la presentación (fuente, tamaño, interlineado, cantidad de páginas, entre otros).
- Redacción clara y adecuada (ortografía, puntuación, redacción, léxico).
- Interpretación de consignas, grado de conceptualización, relación entre conceptos y autores, síntesis en la presentación y capacidad reflexiva (criticidad).
- Coherencia entre los componentes que integran la propuesta de enseñanza.
- Fundamentación teórica clara y sólida utilizando la bibliografía consignada.

- Factibilidad de la propuesta de enseñanza para ser llevada a la práctica.

Estos criterios son a su vez traducidos en una clave de corrección que nos permite construir criterios más específicos para la propuesta de clase y la fundamentación pedagógico-didáctica, así como establecer los diferentes puntajes otorgados a cada componente en el caso de la programación, y los conceptos y relaciones deseables en la fundamentación correspondiente. Los estudiantes deben alcanzar un mínimo de 2 (dos) puntos en cada una de las partes del parcial para aprobar, pudiendo en instancia de recuperatorio rehacer sólo aquella parte que no alcanzó el puntaje mínimo establecido.

La corrección final del 1° parcial incluye, además del uso de una columna en la grilla de autoevaluación por parte de la docente, información sobre cómo se construye la nota final y sugerencias, comentarios y explicaciones en los márgenes a través de la herramienta “comentarios” que ofrece Word, puesto que realizamos la evaluación final del 1° parcial en el mismo documento que entregan los estudiantes. Éste es finalmente compartido a través de un espacio asignado en la plataforma Moodle, en el cual los estudiantes de cada una de las comisiones pueden descargar y leer los parciales evaluados de sus compañeros, favoreciendo la transparencia del proceso.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.

En primer lugar, recurriendo a su sentido etimológico entendemos la “estrategia” como un plan deliberado para alcanzar determinado fin (Castello y Mársico, 2005). En este caso, el fin que nos proponemos es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la programación de la enseñanza, como ya mencionamos.

En segundo lugar, entendemos la “evaluación” como una práctica compleja que demanda la elaboración de un juicio de valor para la toma de una decisión (Camilloni, 1998; Carlino, 1999; Cols, 2004). Toda evaluación comienza con la pregunta acerca de “¿qué decisión debo tomar?” y a partir de ahí se configura el objeto de evaluación, se busca la información pertinente y se la pondera en base a determinados criterios.

En el caso del 1° parcial que comentamos en este trabajo, nos proponemos identificar evidencias claras de los avances de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la programación de la enseñanza. El trabajo diario junto a los estudiantes en las aulas y la guía

que hemos elaborado nos aportan esas evidencias y nos permiten ponderarlas en el proceso y no sólo al final como un resultado aislado.

Además, teniendo en cuenta esta misma concepción de evaluación, podemos aludir a la evaluación que realizamos permanentemente de la propia estrategia de evaluación. Es decir, año a año evaluamos la guía del 1º parcial como una forma de convertir a la evaluación en una estrategia de mejoramiento. En este sentido, hace aproximadamente 7 años que venimos trabajando en el mejoramiento de este 1º parcial como estrategia de evaluación. Para ello, ponderamos los datos que recabamos a partir de la experiencia/observación que realiza cada profesora en el desarrollo de las clases; las dificultades, errores recurrentes y/u omisiones que se presentaron durante la elaboración del parcial y también en las versiones finales; los resultados finales obtenidos (en primera instancia y recuperatorio); y la información recabada a partir de una evaluación de cursada de carácter anónimo que solicitamos completen los estudiantes al finalizar las clases en distintos ítems, con el compromiso de considerar sus percepciones para mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

La evaluación, como intentamos describir en este espacio, pretende ser para quienes formamos parte de "Diseño y planeamiento del curriculum", una práctica que contribuya al aprendizaje de los estudiantes, a la vez que favorezca el desarrollo profesional de las docentes involucradas. Con este compromiso seguimos trabajando, a conciencia del desafío que significa incorporar prácticas de seguimiento de los aprendizajes que se vuelven sistemáticas, en una cátedra masiva y cuatrimestral, con la pretensión de que los estudiantes valoricen y se involucren en el mejoramiento de sus propios procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011): Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Camilloni, Alicia. (1998). "Sistemas de evaluación y regímenes de promoción". Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (1a. ed., pp. 133-176). Buenos Aires: Paidós.

Carlino, Florencia Ruth. (1999). El evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas (1a. ed.). Buenos Aires: Aique.

Castello, Luis A., y Mársico, Claudia T. (2005). Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente (1a. ed.). Buenos Aires: Altamira.

Cols, Estela. (2004). "Programación de la enseñanza". Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Mimeo.

Jackson, Philip. (1992). La vida en las aulas (2a. ed.). Madrid: Morata. 1968.

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

Stenhouse, Lawrence. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.

Hacia prácticas de evaluación innovadoras: un relato de experiencia en el nivel superior

❖ **KARINA F. RUIZ** | karinafruiz@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Escribir cualquier tipo de texto es, sin lugar a dudas, una actividad ardua y compleja aún para escritores expertos. Más complejo aún es escribir en una lengua extranjera. Sumado a esto, la función asignada a la escritura en el nivel superior está fuertemente ligada a la evaluación y promoción de los alumnos. Es importante conceder al proceso de escritura un papel preponderante desde el ingreso del alumno al nivel superior y generar espacios de construcción de significados dentro del aula, aun en situación de examen, donde la tarea de escritura se lleve a cabo de forma participativa de manera de contribuir a la eliminación de la contradicción existente entre proceso y producto. Este trabajo tiene por finalidad reflexionar sobre la escritura entendiéndola como un proceso complejo compuesto por una serie de subprocesos y cuyo dominio requiere tiempo, práctica y, por sobre todo, paciencia. Asimismo, se presenta una experiencia de escritura cooperativa que tuvo lugar con los alumnos de la asignatura Lengua y Expresión Escrita III del Profesorado de Inglés del ISFD N° 97 en situación de examen.

PALABRAS CLAVE: escritura, evaluación, nivel superior, lengua extranjera, enfoque cooperativo

¿PROCESO O PRODUCTO?

En su obra *Ideas para desarrollar los procesos de redacción* Daniel Cassany plantea lo siguiente:

Si preguntáramos a los alumnos "qué es la escritura", muy probablemente responderían con palabras como "ortografía, gramática, corrección", que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás

asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Que idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseemos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica. (1993:82)

Ahora bien, cabría preguntarse ¿es así como se sienten nuestros alumnos frente a la escritura de un texto? ¿Cuál es la concepción de escritura que tenemos nosotros como docentes? ¿Somos capaces de transmitirles a nuestros alumnos la idea de escribir como fuente de riqueza lingüística y por qué no espiritual? ¿Es ésta la función que tiene la escritura para nosotros? Lejos de ser una actividad espontánea, producto de la imaginación y talento innato de quien escribe, la escritura es una actividad de aprendizaje condicionada a un largo proceso, aun para los más "intelectualmente privilegiados." Tradicionalmente, se consideraba a la escritura como un proceso lineal y el foco estaba puesto en el producto, se enfatizaba la apropiación gramatical y léxica y el rol principal del docente era "juzgar" el producto final (McDonough and Shaw 1993.) Nuevos hallazgos en el área de la escritura sugieren que la producción de un texto es un proceso altamente complejo de naturaleza discursiva (Flower and Hayes 1981, de Beaugrande 1984). La habilidad para escribir requiere no sólo el conocimiento de estructuras lingüísticas sino también de una serie de procesos de pensamiento (Ruiz-Funes 1999). Dentro de este nuevo paradigma teórico, se ha podido demostrar que el escritor hace, rehace, reescribe y corrige constantemente la tarea, que a su vez conlleva una serie de subprocesos que interactúan unos con otros, independientemente de si se está empezando o terminando el trabajo.

Asimismo y como sugiere Camps (1990):

"[...] escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento."

ESCRIBIR PARA SER EVALUADO

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido utilizada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente (Carlino 2002) negando así su función interactiva (Widowson 1984.) La realidad es que los alumnos asocian la escritura a una actividad individual que sólo se realiza con el objetivo de ser evaluada y calificada, de allí su temor y resistencia. Esta “artificialidad” que caracteriza a ciertas propuestas de escritura conduce a los alumnos a escribir en forma divorciada del profesor quien sólo se remite a corregir. En líneas generales, los alumnos miran la calificación de sus trabajos y exámenes e ignoran los comentarios (si los hay) que el docente ha hecho en el margen. Como lo expresa Leahy (1999):

Parte del problema del ciclo tradicional de las tareas de escritura es que los alumnos hacen todo su trabajo al principio, elaborando su escrito, y el profesor hace todo su trabajo al final, calificándolo. No creo que haya forma de desprenderse totalmente de este patrón. Pero cuando lo pienso es deprimente. Se produce muy poca colaboración. El profesor y la clase son como barcos que pasan por la noche. El estudiante que entrega un escrito puede sentir, después de todo su trabajo, que el texto desaparece en un agujero, hasta que regresa más tarde con una nota. Los profesores a veces sienten que los trabajos han sido escritos por una cuadrilla de extraños que no estuvieron en la clase, porque no dan muestras de haber prestado atención a lo que se supone debían hacer.²⁰¹

Un reclamo a tal lógica debería apuntar a transformar las prácticas de corrección por parte de los profesores. Si se concibe la escritura como proceso, es preciso cambiar los tiempos dados al escribir. Asimismo, si se quiere intervenir en el aprendizaje, es necesario modificar la dinámica de que los alumnos producen un texto, lo entregan al docente y éste lo corrige anotando sus observaciones. Los comentarios evaluativos dados una vez finalizada la tarea de escritura no son tenidos en cuenta por los estudiantes. No cumplen la función de enseñar a escribir sino que tienden a justificar la calificación que se les otorga (Mosher 1997.)

PRÁCTICA COLECTIVA Y COOPERATIVA

Se suele asociar la producción escrita a una práctica individual que puede realizarse provechosamente fuera del aula por lo que existe una fuerte tradición de vincularla con los

²⁰¹ En Carlino (2004) “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad.” Publicado en *Lectura y Vida*- Revista Latinoamericana de Lectura, Año 25 N°1, 16-27.

“deberes” y creer que el tiempo de clase es mejor aprovechado si se trabaja la gramática o la conversación. Por el contrario y como señala Cassany (2004), en la vida real escribimos cooperativamente: planificamos nuestros textos al conversar con colegas, tomamos sus ideas sin pedir permiso, pedimos sus consejos para la revisión, etc.

A lo largo del primer cuatrimestre de la materia Lengua y Expresión Escrita III, se trabajó con distintas prácticas de edición de un escrito a partir de la socialización de los mismos. En congruencia con el trabajo realizado hasta entonces se planificó un examen parcial que creíamos resultaría novedoso en relación a las prácticas evaluativas a las que los alumnos estaban acostumbrados. A continuación se detalla el procedimiento:

- 1) Se les pidió a los alumnos que se sentaran de a pares y se les adelantó que parte del examen parcial sería resuelto junto con el compañero.
- 2) Se les indicó la consigna del examen:

You have had a class discussion on education and your teacher has asked you to write a composition giving your opinion on the following question:
“Teenage students should be allowed to choose the school subjects they would like to attend”
Write your composition in 150-180 words in an appropriate style.

- 3) Se estipuló el tiempo que debía tomar cada uno de los pasos del proceso de escritura. A saber:
 - Generación de ideas: 15 minutos (tarea en pares)
 - Elaboración del primer borrador: 1 hora 20 minutos (tarea individual)
 - Socialización del escrito (corrección de a pares)²⁰²: 20 minutos
 - Producción del texto final: 40 minutos.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los alumnos recibieron vía correo electrónico una encuesta evaluativa de la experiencia. Sobre un total de 16 alumnos evaluados, la mayoría de ellos resaltó que la experiencia resultó provechosa, útil e innovadora.

²⁰² Cada compañero debía hacer comentarios en cuanto a la forma y contenido del escrito ajeno: organización de ideas, uso de conectores, vocabulario, gramática, puntuación, etc.)

La totalidad de los alumnos coincidió en que el paso de generación de ideas fue el más útil ya que les otorgó argumentos claros y agilizó la producción del primer borrador.

En relación al tiempo asignado a cada uno de los pasos, si bien algunos alumnos aseguraron que el tiempo fue el adecuado, otros manifestaron que una hora no fue suficiente para la producción del producto final donde debían analizar las correcciones sugeridas por el compañero y reescribir la composición.

Con respecto al tipo de comentarios que el compañero realizó sobre el escrito, estos eran más que nada de tipo gramatical y de claridad de ideas. Todos consideraron los comentarios que les fueron hechos al momento de reescribir el escrito.

Cabe resaltar que un porcentaje menor de alumnos manifestó que les resultó incómodo marcar errores en las producciones del compañero o que se sentían inseguros a la hora de hacerlo.

En respuesta a la pregunta sobre si aprendieron algo durante la experiencia, sólo dos alumnos reconocieron haber aprendido algunas palabras nuevas; el resto respondió en forma negativa.

Finalmente, salvo un caso en particular, el resto de los alumnos destacaron el carácter enriquecedor del trabajo cooperativo. Asimismo expresaron su intención de seguir siendo evaluados de este modo.

DIFICULTADES

Podrían mencionarse principalmente dos:

- No todos los alumnos cumplieron con el tiempo asignado y debieron extenderse por hasta casi 30 minutos más lo cual le restó objetividad a la experiencia.
- Algunos pasos tomaron más tiempo que otros por lo que algunas parejas no pudieron hacerse las devoluciones mutuamente.

CONCLUSIONES

Las actividades de revisión conjunta de textos son prácticas habituales durante las clases de Lengua y Expresión Escrita III. La experiencia descrita en este trabajo tuvo el objetivo de llevar a la práctica la concepción de escritura que sustentamos: la escritura como un proceso recursivo, no como un proceso lineal ni un mero producto final (Aitchison 2003.)

La práctica cooperativa de escritura desafía el mito de que se escribe "cuando uno está inspirado" o que la escritura es un don innato de algunos. Al contrario, las prácticas de escritura académica no se adquieren de manera innata, sino mediante la interacción con

textos disciplinares y sobre todo con otros (Casanave 2002.) El hecho de abrir espacios en la clase y durante las situaciones de evaluación para compartir ideas y textos así como la experiencia de redactarlos en conjunto se vuelven factores fundamentales para la alfabetización académica en nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison, C. (2003). "Thesis writing circles". *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2).
- Camps, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" *Infancia y aprendizaje*, N° 49, [Fecha de consulta: 7 de julio de 2012.] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Carlino, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Rev Latinoamericana de Lectura*, 23 de marzo.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, D. (1993) *Ideas para desarrollar los procesos de redacción: [en línea]* Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/ideases.htm
- Cassany, D. (2004) *La expresión escrita*. En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo. *Vademecum, para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL. págs 917-942.
- De Beaugrande, R. (1982) *Text Production. Towards a Science composition*. Norwood, N. J: Ablex.
- Flower, L. and Hayes, J. R. (1981.) *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, pp. 365-387. "A Cognitive Process Theory of Writing." Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/356600>.

Leahy, R. (1999) "Four aspects of conducting successful writing assignments." *Word Work* n° 100, noviembre. En Carlino (2004) *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. Publicado en *Lectura y Vida-Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25 N°1.

MCDonough, J and Shaw, C (1993) *Materials and Methods in ELY*. Oxford: Blackwell Moshier, J. (1997) "Responding to students papers, Responses to avoid and productive advice to give." *Teaching with Writing* vol 7 n° 1, otoño. Reimpreso en *Word Works* n° 90-91, febrero-marzo 1998. Acceso a Internet 20/06/12. www.idbsu.edu/wcenter/ww9091.htm.

Ruiz-Funes, M. (1999) *The process of Reading-to-write used by a skilled Spanish-as-a-foreign-language student: A case study*. *Foreign Language Annals*, 32:45-62

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP

Hacia una escritura de las prácticas futuras en la formación docente en Letras: reflexiones sobre un dispositivo problemático

❖ **VALERIA SARDI** | sardivaleria@gmail.com

❖ **FERNANDO ANDINO** | andinof58@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

En la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata los/as profesores/as en formación realizan su residencia docente en escuelas secundarias, profesorados no universitarios y espacios socioeducativos. En el marco de sus prácticas docentes, los/as estudiantes llevan adelante un proceso de escrituración de las prácticas que se propone como dispositivo formativo con el objetivo de, por un lado, poner en texto la propia experiencia de la práctica para reflexionar y construir conocimiento en torno a ella (Sardi, 2013) y, por otro lado, construir *habitus* profesionalizantes que favorezcan la constitución de una mirada analítica y reflexiva sobre la propia práctica. En este sentido, la escritura se configura como una experiencia formativa que atraviesa el recorrido de nuestra asignatura y promueve la apropiación de saberes prácticos, disciplinares y pedagógicos (Tardif, 2009) que se ponen en juego durante la residencia y, luego, en la futura inserción laboral de los/as estudiantes.

Desde la primera entrada al campo, con las observaciones a los formadores de terreno (Perrenoud, 1995) en las aulas o espacios educativos donde van a realizar la residencia, se inicia el trabajo con la escritura de las prácticas. Luego, en el momento que se hacen cargo de los cursos donde realizan su residencia, la escritura cobra una fuerte impronta en el trabajo formativo ya que escriben cómo imaginan sus intervenciones en el aula y registran lo que efectivamente han concretizado. Esos escritos se socializan con el/la tutor/a y los

compañeros/as de cursada en el espacio de la tutoría y seguimiento de cada estudiante durante su residencia.

En relación con esas escrituras, en este trabajo nos interesa problematizar y poner a debate el *guión conjetural* (Bombini, 2001), dispositivo formativo que durante muchos años se propuso en la cátedra y que, también, es utilizado en otras cátedras de profesorado universitario y no universitario como escritura que textualiza la intervención didáctica de los/as residentes. El *guión conjetural* surgió -hace más de diez años- como parte de las discusiones internas de la cátedra a partir de considerar la poca productividad didáctica que tenía la clásica planificación por objetivos y, también, desde la observación de cómo algunos/as estudiantes escribían sus planificaciones en forma narrativa y rompían, de algún modo, con la escrituración burocrática de la planificación. De allí que se propuso el género *guión conjetural* -recuperando la concepción de Luis Iglesias de los guiones didácticos, en tanto bocetos de las tareas a desarrollar por los grupos en las aulas multigrado en la escuela rural (Iglesias, 1988)- en tanto escritura que se piensa como “ficción didáctica futura” que conjetura el modo en que los/as profesores/as en formación imaginan sus prácticas. Es decir, ante el encorsetamiento que presentaba la planificación en tanto texto prescriptivo, burocrático y tecnocrático, el *guión conjetural* permitía “liberar” el devenir de la práctica del/a profesor/a en formación mientras transitaba su residencia. Esta “liberación” se basaba en que la escritura de este género permitía incluir en su textura contradicciones, retrocesos, omisiones, que el otro texto soslayaba. Esto es, dada su “inconclusividad”, el guión se configuraría como una ficción inacabada que se va desarrollando a medida que transcurren las horas de clase del/a residente.

Si bien en su momento este dispositivo fue innovador y de ruptura respecto de lo que se venía haciendo en las cátedras de Didáctica y residencia en profesorado universitario y no universitario, la experiencia que venimos desarrollando en estos últimos años en la cátedra, da cuenta de cierto agotamiento evidenciado en la experiencia de los/as profesores/as en formación, como daremos cuenta en este trabajo. En este sentido, nos proponemos discutir el dispositivo *guión conjetural* y, en su lugar, proponer otros modos de abordar la apropiación de saberes sobre la práctica docente en Letras a partir de la escritura de las prácticas durante la residencia y el recorrido en nuestra asignatura como ya lo venimos haciendo. Para ello, a lo largo de nuestro trabajo, presentaremos puntos de vista y cuestionamientos de profesores/as en formación que han cursado nuestra asignatura en estos últimos años y que problematizan el dispositivo y aportan miradas que, consideramos, son una invitación a reflexionar sobre el dispositivo didáctico *guión conjetural* en nuestra cátedra, sobre su potencialidad concreta a la

hora de imaginar una clase de lengua y literatura, sobre las distintas representaciones que el alumnado crea sobre él, sobre su episteme y su funcionamiento efectivo en el aula como así también sobre la posibilidad de proponer modos alternativos de imaginar la intervención didáctica en contextos de la práctica.

Graciela Frigerio en su conferencia "Institución y trabajo en la construcción del rol profesional" (2012), reflexiona sobre el rol docente y señala que:

Nosotros no estamos acostumbrados a pensar en clave de des-aprendizaje, pero, quizás, esto sea una cosa que debemos conceder antes; debemos desprendernos de viejos aprendizajes, que están incorporados bajo alguna forma de automatismos naturalizados, algo de lo que ya no sabemos pensar.

Este concepto de des-aprendizaje, creemos, puede ser una llave posible para revisar cómo funciona el guión conjetural en el recorrido de la formación docente inicial y cómo podemos, desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza, repotenciarlo en función de repensar los aprendizajes y los modos de apropiación de los saberes sobre la práctica en el recorrido de nuestra asignatura.

Un primer aspecto a tener en cuenta para revisar este dispositivo sería partir de los planteos que hacen los/as estudiantes en torno a cómo el guión conjetural en la experiencia de la residencia se transforma en un texto realizado *ad hoc* para el/la docente tutor/a que hace el seguimiento del profesor/a en formación. Es decir, en la experiencia de los/as profesores/as en formación la escritura de este texto no atiende a lo que sucede en la práctica concreta -en tanto en los contextos actuales las contingencias propias de la práctica desestabilizan lo imaginado en el guión- sino, más bien, el guión conjetural puede derivar en un formato a llenar según lo esperado por la cátedra o, en algunos casos, según lo establecido por el/a tutor/a en el espacio de consulta. Es decir, si bien en su origen el guión se pensaba como dispositivo que diera cuenta de las conjeturas y discontinuidades de la práctica docente, en la experiencia de muchos profesores/as en formación deviene un texto burocrático y tecnocrático que debe responder a los presupuestos teórico-didácticos que postula la cátedra. Este cuestionamiento de los/as estudiantes tal vez se deba a cuál es el contexto de la escritura del guión; es decir, los/as profesores/as en formación escriben insertos en un marco evaluativo, escriben en diálogo con los posicionamientos y posturas de un/a tutor/a que pertenece al equipo de la cátedra y que evalúa el desempeño de los/as estudiantes. Consideramos que esta condición no es un dato menor pues coloca a esta escritura en el

medio de una relación asimétrica, transaccional. No solo se escribe para “dar una clase” sino también para acreditar una materia. Y del otro lado, están los/as alumnos/as concretos del aula real que también funcionan como evaluadores de esta ficción aunque ellos/as sean personajes participantes de la obra.

Por otro lado, si bien a este género didáctico se lo concibe como “dispositivo” que los/as estudiantes utilizan durante el período de sus prácticas situadas, también debemos considerar en nuestro análisis la posible apropiación de los/as profesores/as en formación del guión conjetural como “artificio”. En el año 2014, en el seno de un debate en clases teóricas, una alumna preguntó si ella iba a tener que guionar a lo largo de su carrera docente. La pregunta no solo evidencia el marco evaluativo que atraviesa las subjetividades del estudiante de Letras sino que, aunque inocentemente, cuestiona el género guión conjetural otorgándole entidad de artificio alejado del aula real. Esta distancia entre el guión y sus escrituras futuras como docentes en cargos reales –ningún docente que sepamos organiza sus clases en base a guiones conjeturales- también opera en las representaciones de los/as futuros/as profesionales. Este detalle no es menor si uno piensa que cada docente crea y desarrolla su escritura propia a lo largo de su carrera. Este desfase se acentúa en caso de profesores/as en formación que ya se encuentran dictando clases en escuelas y desarrollando escrituras que creen adecuadas para los contextos en que se desempeñan. Es decir, la hechura del guión conjetural ya nace en un cruce de tensiones, de miradas evaluadoras que lo constituyen y de alguna manera lo cercan.

Como formadores de formadores, desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II, esta problematización en torno a este dispositivo nos invita a interrogarnos: ¿Qué clase de libertades son las que habilita la escritura del género cuando se configura en una intersección de “deberes” y “obligaciones”? ¿Qué estrategias los/as profesores/as en formación traman en su confección para “escapar” a esas miradas? ¿Se proponen escapar de esas miradas o al estar ellos/as mismos/as burocratizados/as operan con un *habitus* similar al de un examen parcial o una monografía? ¿Hasta dónde estos ensayos garantizan ciertas libertades? ¿Hasta dónde no se vuelven también prescriptivos y burocráticos desde la mirada del alumnado? ¿Qué estrategias ponemos en juego los/as tutores/as desde la cátedra habida cuenta que el marco evaluativo en el que intervenimos es infranqueable hacia afuera?

Estas preguntas nos invitan, nuevamente, a retomar la cita de Frigerio (2012) presentada anteriormente, no para responder a tales cuestiones de forma inmediata sino para poner en

discusión junto a los/as estudiantes esta idea de des-aprender. Volver entonces sobre este concepto nos lleva a, por un lado, desmontar las imposturas, las seguridades y los “automatismos” a los que echan mano los/as profesores/as en formación a la hora de imaginar sus prácticas, y por el otro, discutir y plantear cómo las contingencias del aula son partes constitutivas del hacer docente. Y allí, en el registro de las contingencias en el aula, la escritura del guión se completa con otro género, el autoregistro, donde se explicita lo concretizado en la clase una vez desarrollada. Este género daría cuenta de los desajustes que se presentaron respecto a lo imaginado en el guión. Dicho de otro modo, registraría la o las “contingencias” ocurridas en la práctica en terreno y las decisiones didácticas del/a profesor/a en formación.

Guillermina –profesora que cursó nuestra asignatura en el año 2009- luego de haber iniciado sus prácticas registra cómo se presentó la práctica concreta en una clase durante su residencia:

A diferencia de la otra clase, en esta me doy cuenta al pasar el registro, que no recuerdo todas las voces que fueron surgiendo. Considero que esto me pasa porque el intercambio de opiniones ha sido más fluido y no esperaba determinadas respuestas, sino que fui aceptando lo que se iba dando sin limitarme tanto a lo que se “espera” (VV. AA., 2009: 19-20).

Guillermina coloca en duda “lo que se espera”, o, de otro modo, lo prescripto en su guión, como si el guión no la dejara “oír” ni “ver”. Pero, lo interesante, creemos, se encuentra en una suerte de “extravío”, de dejarse llevar, de “ir aceptando lo que se iba dando”. Se trataría de un extravío atento, de una suspensión del acto de tener-que-enseñar, y de permitirse permear por las contingencias, por lo que acontece en la clase, sin temer perder el control. Des-aprender en este extravío sería distanciarse de los automatismos que suponen “dictar una clase”, colocarse al margen de los mecanismos de control, del autodisciplinamiento, del autogobierno establecido por la escritura del guión conjetural en tanto texto prescriptivo. Extraviarse significaría perder poder sobre la práctica imaginada en tanto texto escrito que se fija en la superficie textual y dejarse llevar por el devenir de la práctica, por la lógica de la práctica en tanto lógica azarosa (Bourdieu, 1980), cambiante, inacabada, en proceso.

En este sentido, se trata de detenernos en las contingencias en tanto instancias que rompen con lo instituido, que interrumpen lo que viene siendo y produce una ruptura; es decir, la contingencia en tanto “evento imprevisto o característica extraordinaria que modifica el carácter del objeto” (Laclau citado por Buenfil Burgos en Alonso, Herczeg y

Zurbriggen, 2008: 259). De allí que la contingencia desestabiliza, desestima la repetición y el automatismo, lleva a la incertidumbre.

Tal vez valga la pena preguntarnos qué sucedería al no esperar lo que se espera, qué veríamos si lo intentáramos. Es decir, hablamos de una digresión de nuestro propio cuerpo docente, hasta hablamos, por qué no, de des-solemnizarnos como personajes-docentes, de no tomarnos tan en serio. Sí, y todo esto, mientras “construimos” una clase, porque “dar una clase” ya establece de antemano esa impostura que estamos discutiendo.

En este sentido, acaso se trate, también, de revisar la escrituración del guión conjetural, su textura discursiva dando lugar a las contingencias desde lo narrativo pero sin exigir una exhaustividad que termine ahogando las posibilidades que trae este dispositivo a la práctica docente. Es decir, podemos imaginar un texto que dé cuenta más claramente de la poética de cada profesor/a en formación como escritor/a de guiones conjeturales en tanto cada uno/a encuentre el modo en que se construya ese texto y esa discursividad conjetural para dar cuenta de las urgencias de la práctica que no se resuelven en una mesa de trabajo sino en la práctica misma. Tal vez podamos imaginar un texto que se completa con notas o glosas que el/la profesor/a en formación va reponiendo en la instancia de la consulta con el/la tutor/a; o bien, un texto más breve donde se trata de presentar unas ideas sobre la práctica futura en el que luego de desarrollada la intervención didáctica se agreguen las decisiones didácticas tomadas al calor de la práctica; o, por qué no, pensar en una textualidad más fragmentaria donde se trame lo que se imagina y lo que efectivamente se llevó a cabo, en el sentido de un texto narrativo que se sigue haciendo a medida que se llevan adelante las clases; o por qué no, imaginar un texto construido en dos niveles discursivos, es decir, que articule lo que se imagina y lo que efectivamente se lleva a cabo en la práctica concreta. Modos de narrar la práctica que puedan dar cuenta de los modos en que la práctica se lleva adelante, se construye en su devenir. En esta nueva narrativa de las prácticas también será fundamental el acompañamiento del/a tutor/a para reflexionar junto a los/as profesores/as en formación en la hechura de ese texto, promoviendo el pasaje de sus zonas burocratizadas hacia una escritura signada por la voz docente propia más allá del género que esta práctica configure.

Quizá estos paréntesis donde nos permitamos desactuar-nos, deje permear otros significados que la compleja asimetría profesor/a en formación-alumnos/as obstaculiza. Registrar esos momentos de dis-tensión, aceptarlos como constituyentes del quehacer docente quizás posibilite observar los mecanismos coercitivos que puedan minar el guión conjetural

acercándolo a un texto de tono prescriptivo. Calidad, justamente, de la que intentó distanciarse, desde su génesis, en tanto ensayo de la práctica, conjetura sobre lo por venir, posibilidad en relación con la futura práctica. Y, a partir de allí, promover la escritura de las prácticas futuras sin géneros establecidos y pautados, sino dando lugar a cómo cada profesor/a en formación escribe desde sus propios deseos, necesidades, realidades en tanto encuentre su modo singular, particular y productivo de imaginar sus intervenciones didácticas futuras y, en ellas y a partir de ellas, reflexione y construya conocimiento sobre las prácticas en contexto.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2009) *Dossier de incidentes críticos, Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II, FAHCE, UNLP. Ficha de cátedra.*

Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2008). "Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo" en Morgade, G. y Alonso, G. (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. Buenos Aires: Paidós.*

Bombini, G. (2001). "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva". Ponencia presentada en el Congreso de "Prácticas docentes". Córdoba - Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad de Córdoba.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico. Madrid: Taurus.*

Frigerio, G. (2012). "Institución y trabajo en la construcción del rol profesional". Conferencia dictada en el marco del Proyecto de Mejora Institucional Acompañamiento a educadores y educadoras sociales noveles. ISTLYR: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Iglesias, L. (1988). *Los guiones didácticos. Buenos Aires: Ediciones pedagógicas.*

Perrenoud, Ph. (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.*

Sardi, V. (2013). "La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras" en Sardi, V. (comp.). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. La Plata- Argentina: Edulp.*

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente. Madrid: Narcea.*

Evaluación diagnóstica de conocimientos previos para el curso de producción porcina

- ❖ **VERÓNICA TAMBURINI** | tamburinive@yahoo.com
- ❖ **VANESSA PASTORELLI** | vpastorelli@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **GLADYS LAPORTE** | gladys_laporte@hotmail.com
- ❖ **SARA WILLIAMS** | swilliams@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata.

INTRODUCCIÓN

En el año 2009, se inició el dictado del Curso de Producción Porcina correspondiente al plan de estudios (406/08) de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso obligatorio pertenece al Ciclo Superior de la carrera, en el núcleo de Producción Animal y se ubica en el segundo cuatrimestre de 4° año. Posee una carga de 49 horas, distribuidas en 16 semanas; siendo su carga semanal de 3 horas.

El objetivo del curso es que el alumno adquiera los conocimientos y obtenga las habilidades necesarias para el manejo de la producción de cerdos tanto a nivel nacional como en el resto del mundo teniendo siempre presente el bienestar animal y el respeto por el medio ambiente.

La producción porcina es una de las actividades más estrechamente vinculadas al hombre y al medio ambiente, y tiene como finalidad el proporcionar alimentos, ya sea como carne fresca o transformada, siendo actualmente la principal especie productora cárnica del mundo. Por lo tanto resulta relevante considerar las formas en que dicha explotación se lleva a cabo y la rapidez con que se apliquen los conocimientos obtenidos a través del progreso científico, a los efectos de maximizar los rindes productivos de la especie y responder a las exigencias del consumidor y un mercado moderno altamente competitivo, respetando las normativas del bienestar animal y del cuidado del medio ambiente.

El curso consta de clases teóricas y prácticas. Los contenidos están distribuidos en 14 APO (Actividad Práctica Obligatoria). Las estrategias didácticas constan de clases expositivas, trabajo de campo y prácticas de intervención profesional realizadas con los animales en el predio de la facultad. También se realizan visitas a establecimientos porcinos que se encuentran en zonas cercanas al partido de La Plata. Esto último, permite complementar todo lo aprendido durante el curso, ya que el alumno tiene la posibilidad no sólo de observar sino también de indagar sobre diferentes cuestiones inherentes a la producción porcina.

El método de evaluación del Curso de Producción Porcina consta de 2 exámenes parciales escritos. Cada evaluación consta de 2 instancias de recuperación. La primera evaluación se realiza en la mitad de la cursada y la última, al finalizar las APOs. Como la modalidad de la carrera es la promoción, todas las materias pueden ser promocionables. Al alumno se lo considera regular cuando ha asistido al 75% de las clases y aprobado el curso con una nota mínima de 4 (cuatro) puntos. Posteriormente deberá rendir el EFI (Examen Final Integrador). Por otro lado, si el alumno obtuvo promediando ambos exámenes, un valor de 7 (siete) puntos, estará en condiciones de promocionar el curso. En general, este curso lo promociona alrededor del 40% del alumnado.

OBJETIVO

La propuesta de este trabajo consiste en la revisión de los contenidos previos de los estudiantes y su relación con el aprendizaje posterior al finalizar el Curso de Producción Porcina.

La inquietud de realizar la evaluación diagnóstica surge de aprovechar tempranamente la experiencia de nuestra práctica educativa desde la implementación del curso, para conocer los saberes previos necesarios con los cuales cuentan los estudiantes para nuestro curso y cuáles son los que debemos enfatizar o recordar antes de agregar nuevos contenidos.

MARCO TEÓRICO

La evaluación se puede entender como el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. Aplicado en la educación, dicho proceso también se propone obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones, y recibe el nombre de evaluación educativa.

Las posibilidades de evaluación que surgen al combinar los casos, atributos, niveles y modalidades metodológicas son, en realidad, innumerables y complejas. Todo este campo intrincado y diverso es el que subyace y está contenido bajo un sólo término: evaluación educativa. (Medina, y otros 2008).

Si bien los enfoques cognitivos hacen mayor énfasis en lo referente a los conceptos o nociones previas que tiene el estudiante sobre el contenido que va a aprender, la evaluación, se debe extender a su disposición, interés, importancia que le confiere al aprendizaje y estrategia para acometerla; a cuyo efecto existen técnicas en forma de cuestionarios, escalas de actividades, entrevistas individuales y grupales, sistemas de perfiles múltiples sobre dimensiones relevantes del conocimiento previo y la propia observación del comportamiento de los estudiantes en los estadios iniciales de la enseñanza del tema, asignatura o nivel de que se trate. (Bombelli, 2013).

Sabemos también que el conocimiento previo es, de forma aislada la variable que más influye en el aprendizaje. En última instancia solo podemos aprender a partir de aquello que ya conocemos (Ausubel, 1963, en Moreira, 2005)

Tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, y es fácil que los profesores sigan considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionen claramente con el aprendizaje de los alumnos y, menos, que lo apoyen. Sin embargo, desde finales de los años setenta, los paradigmas existentes sobre la evaluación en educación han cambiado gracias a que ésta se ha convertido en objeto de investigación y experimentación. Por lo tanto, actualmente ya no se mira como una simple forma de medir, sino como un proceso que permite el efectivo seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Así la evaluación se convierte en una poderosa herramienta en el mejoramiento de ambos procesos y, específicamente para los alumnos, en una forma más de aprender (Allen, 1998; Arter, 1997; Blythe, Allen & Scieffelin-Powell, 1999; Dochy & MacDowell, 1997; Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1998; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999).

La evaluación no debe considerarse un fin en sí misma, sino un recurso importantísimo para apoyar en él otros aspectos muy significativos de la tarea educacional. Se evalúa para conocer la marcha de la enseñanza y del aprendizaje, para diagnosticar problemas, para determinar hasta qué punto se cumplen los objetivos que persigue la enseñanza, para

obtener fundamentos sólidos que posibiliten las mejoras de los contenidos de un programa, de un ciclo o de todo un sistema (Agudo de Córscico, 1983).

Los modos que asume la evaluación educativa son muy variados, pues debe aplicarse a múltiples variables que es menester considerar para el mejor conocimiento de la conducta del educando, del proceso de aprendizaje y de la situación de aprendizaje, donde importa tanto la institución educativa como la interacción entre los miembros del grupo escolar (Agudo de Córscico, 1983).

Un principio general que rige el diseño de una evaluación es el de la economía de tiempo (Santos Guerra, 1999). El número de alumnos ha aumentado en los distintos niveles de educación, planteando la necesidad de encontrar las técnicas adecuadas para la enseñanza en grupos numerosos, así como las técnicas de evaluación que puedan acompañar adecuadamente a una enseñanza que promueva aprendizajes significativos en todos los alumnos, que evite el fracaso escolar, la repitencia y la deserción. (Camilloni, 1998).

La evaluación es el proceso de enjuiciar algo, y para ello es necesario conocer primero ese objeto a evaluar. De ahí, que el proceso de evaluación implique y conlleve tareas de identificación de información (qué se va a evaluar), de obtención de dicha información (mediante técnicas de investigación social) y de difusión de la misma a los actores sociales interesados o a los responsables que han solicitado el estudio evaluativo. Pero esta tarea de recogida y sistematización de datos no puede hacerse de cualquier forma. Es necesario que los procedimientos utilizados cumplan ciertos requisitos de fiabilidad y validez, a fin de que los resultados de la evaluación sean justificables y lo más objetivos y precisos posible. (Cano Ramírez, 2005)

Cuando la evaluación –entendida como juicio de valor para tomar decisiones en base a una información determinada y/o parámetros de referencia– es aplicada al aprendizaje debe dar respuestas, entre otras interrogantes a las siguientes: ¿Qué es evaluar?, ¿cómo es la evaluación?, ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa?; es decir, debe informar de las principales características de la evaluación del aprendizaje significativo. (Rivera Muñoz, 2004).

La evaluación diagnóstica puede ser, a su vez, inicial o puntual. La evaluación diagnóstica inicial se realiza de manera única y exclusiva en un proceso educativo largo, y explora si los alumnos cumplen con los prerrequisitos: conocimientos, nivel de desarrollo cognitivo y disposición para

aprender. La evaluación diagnóstica pretende determinar: si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso; en qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que se proponen en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.); la situación personal: física, emocional o familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada. (García García, y otros 2003)

Desde una perspectiva económica y política la evaluación diagnóstica trata de detectar si el alumno incluso el profesor está en condiciones de iniciar un determinado proceso. Por su parte, la evaluación sumativa detectará si el alumno y el profesor han respondido, al final, a las exigencias iniciales del proceso. La evaluación formativa al no centrarse en las condiciones previas ni el resultado, se convierte de hecho en un instrumento para el perfeccionamiento del sistema en sí.

La evaluación diagnóstica al ser previa al proceso lo regula a priori pero a largo plazo, en tanto la sumativa al ser a posteriori o sea al finalizar el proceso puede tomarse como orientadora en la elaboración de otro proceso. (Bombelli, 2013)

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de este trabajo se realizaron dos evaluaciones bajo la modalidad de un examen objetivo escrito, a 28 alumnos tomados al azar.

La primera prueba diagnóstica se realizó el primer día de clases antes de dar comienzo al dictado de la APO mientras que la segunda se realizó al finalizar el dictado del curso, pero antes del segundo examen parcial. Esto consistió en 12 preguntas donde se analizaron los conocimientos previos del alumnado referentes a cursos dictados con anterioridad. Se evaluó una pregunta de Anatomía, una de Patología, una de Inmunología y dos de Teriogenología. Todos estos cursos son dictados en el segundo año de la carrera, mientras que el resto de los ítem corresponden a cursos dictados en el tercer año como Zootecnia General (una pregunta), en Genética (dos preguntas) y en Alimentación Animal (cuatro preguntas).

Cada ítem se valoró con un punto por cada respuesta correcta y de cero punto cuando no se respondió o fue incorrecta o incompleta. Cabe aclarar que se discriminó entre la respuesta incorrecta o incompleta de la que no fue respondida.

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

En los siguientes gráficos se pueden observar los datos de cada una de las asignaturas estudiadas, separadas entre la primera y segunda administración.

Gráfico n°1

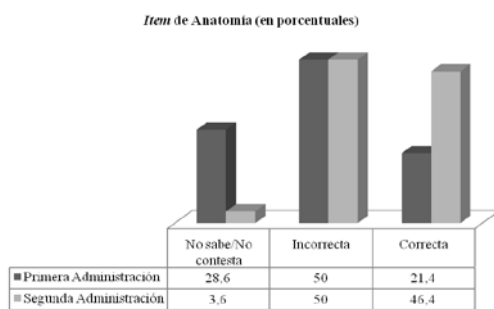
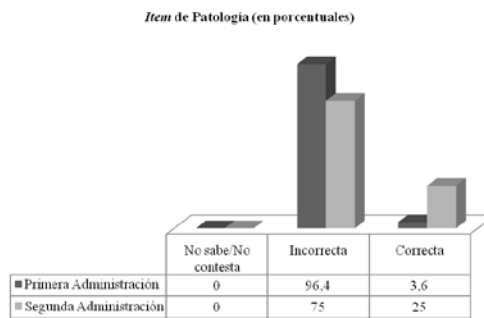


Gráfico n°2



En el gráfico n°1 se puede observar un aumento de los conocimientos en el área de Anatomía en un 25%, así mismo en el gráfico n°2 correspondiente a Patología, los alumnos mostraron un 21,4% de mejora.

Gráfico n°3

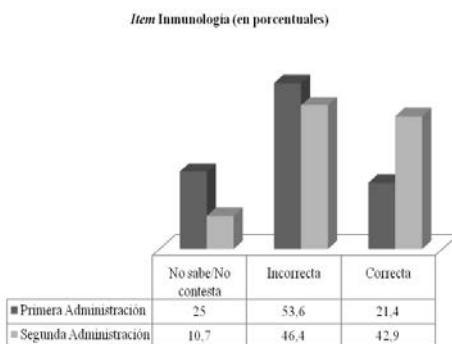
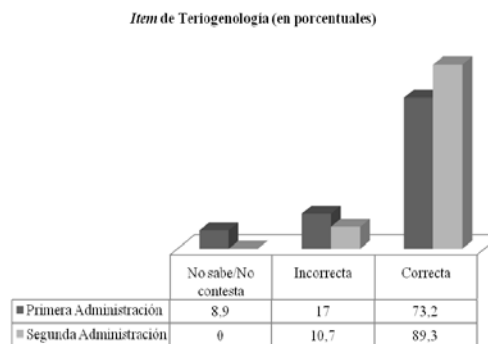


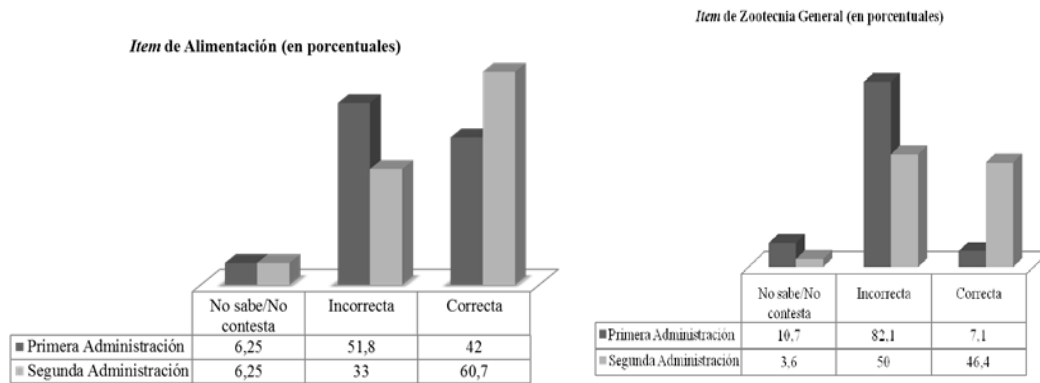
Gráfico n°4



En el gráfico n°3 de Inmunología el aprendizaje creció un 20,6% y en el gráfico n°4 que corresponde al curso de Teriogenología se incrementó un 16,1%.

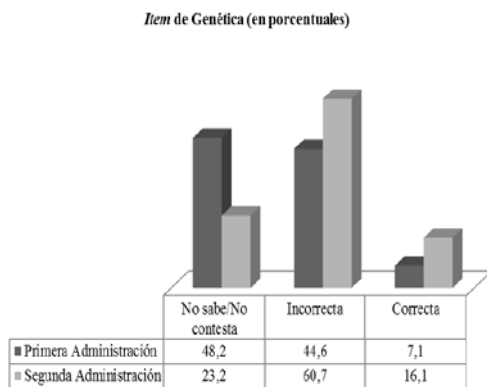
Gráfico n°5

Gráfico n°6



En el *gráfico n°5* de Zootecnia General, los conocimientos aumentaron un 39,3% y en el *gráfico n°6* de Genética se observa que el aprendizaje aumentó un 9%.

Gráfico n°7



El *gráfico n°7* correspondiente a los contenidos de Alimentación, el aprendizaje aumentó un 18,7%.

Este aumento de conocimientos que se pudo apreciar con esta evaluación diagnóstica no solo se debe al dictado del curso de Producción Porcina, sino también al resto de los cursos por los que el alumno transitó en simultáneo durante el primer cuatrimestre del año de la carrera de Ciencias Veterinarias.

La aplicación de esta metodología brinda información sobre los ejes temáticos considerados. La recopilación de datos en años sucesivos, será muy valiosa porque permitirá interpretar más fácilmente la marcha de las prácticas curriculares.

Como conclusión de los resultados obtenidos, se puede indicar que entre la primera y segunda administración de la evaluación, los alumnos mejoraron sus conocimientos en todas las áreas evaluadas.

BIBLIOGRAFÍA

Agudo de Córscico, M. C. (1983). *Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Bloom, B.S. y otros (1975). *Evaluación del aprendizaje*. (Vol. I). Buenos Aires: Troquel.

Bombelli, E. (2013). *Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires.

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.

Cano Ramírez, A. (2005) Tema 5: Elementos para una definición de evaluación. Curso 2005/6. Disponible en la web.

Cardinet, J. (1989). *Evaluer sans juger*. *Révue Française de Pédagogie*, n° 88, julio-agosto setiembre.

Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación*. Cap. 4. Buenos Aires. Ed. Aique.

Castro Rubilar, F. (2003). *La Evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica*. *Theoria*. Vol. 12. Chile.

Catoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Barcelona. Tusquets.

Ebel, R. (1977). *Fundamentos de medición educacional*. Guadalupe. Buenos Aires.

Glaser, R. (1963). *Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions*. *American Psychologist*.

García García, J.; Jasso Méndez, B. y González Carvajal, E. (2003). *Evaluación diagnóstica de una generación de alumnos de la asignatura Salud Pública III. Ciclo escolar 2003*. Facultad de Medicina, UNAM.

Moreira, M. (2005) Aprendizaje significativo crítico (Critical Meaningful Learning) Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación. ISSN: 1579-3141, núm. 6, 2005. La Salle Centro Universitario. Madrid, España.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>

Rivera Muñoz, J. (2004) El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de Investigación Educativa Año 8 N° 14.

Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de evaluación del alumnado de la universidad española. IX Congreso de Formación del Profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Disponible en la web. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm>.

Cómo realizar una acreditación y evaluación de saberes desde la práctica (y no morir en el intento). El caso de los exploradores de cavernas

❖ **CRISTINA SOLEDAD UCEDO** | ucedosol@hotmail.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El presente relato pretende compartirse como una estrategia pedagógica llevada a cabo en mi labor docente de la asignatura Introducción al Derecho, correspondiente a la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. La experiencia fue puesta en práctica con alumnos de primer año, a quienes se les brindó la opción de elegir entre rendir un parcial de modo tradicional (típico examen escrito y conceptual) o realizarlo bajo la modalidad de actividad práctica basada en la lectura previa de la obra de León L. Fuller.

A continuación expondré los lineamientos generales de dicha experiencia realizada durante el segundo cuatrimestre del año 2015.

LA PROPUESTA: EL CASO DE LOS EXPLORADORES DE CAVERNAS.

La propuesta fue realizada sobre un caso hipotético, el que a continuación se transcribe para mejor ilustración de la experiencia: "A principios de mayo del año 4299, cinco miembros de la Sociedad Espeleológica, que es una organización de aficionados a la exploración de cavernas, penetraron en una caverna de piedra caliza, en la ciudad del Commonwealth, y cuando se hallaban ya lejos de la entrada se produjo una avalancha. Se quedaron atrapados, sin salida y con pocas provisiones. Luego de no tener noticias sobre ellos en sus respectivas casas, una partida de rescate fue enviada a ese lugar. Durante la infructuosa tarea de rescate murieron diez hombres; y una vez que pudieron establecer comunicación con los exploradores atrapados estos manifestaron su preocupación por perecer en la caverna. Hablaron con un

médico...”El jefe de la comisión se acercó al aparato, y Whetmore, hablando por sí y en representación de los otros, preguntó si comiéndose a uno de ellos podrían sobrevivir diez días más. Ninguno de los médicos se mostró dispuesto a responder... Cuando los prisioneros fueron finalmente rescatados, se supo que el día vigésimo tercero a contar de su entrada a la caverna, Whetmore había sido asesinado y comido por sus compañeros. Los acusados fueron procesados por homicidio. El tribunal del Condado de Stowfield los declaró culpables y fueron condenados a la horca. Los aludidos apelan ante esta Corte”

Nobleza obliga: El caso de los exploradores de cavernas no constituye ninguna novedad pedagógica. Es más, fue utilizado como trabajo práctico en el curso de ingreso de en el año 2000²⁰³. En aquella oportunidad, el docente dividió la clase en dos grandes grupos (de 10 o 15 alumnos cada uno) y el objetivo consistía en saber si los exploradores de las cavernas eran inocentes o culpables, fundamentando la respuesta desde una u otra concepción iusfilosófica²⁰⁴; de resultas de lo cual, de considerarse que los acusados eran culpables seríamos positivistas, en cambio si considerábamos que eran inocentes pertenecíamos al iusnaturalismo. El resultado: tratándose de una modalidad oral, de la totalidad de los alumnos solo participaron por cada grupo, dos o tres.

Pasaron muchos años, y ahora como orgullosa docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, tuve la iniciativa de desempolvar algunos libros y presentar el viejo caso de los exploradores de cavernas, pero no como trabajo práctico sino como soporte para poder evaluar a los alumnos respecto de todo el contenido de nuestro programa, y con el propósito de ver los conceptos adquiridos en su faz dinámica.

²⁰³ Lo recuerdo bien porque aquel fue el año en que realice mi curso de ingreso a la Carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y en el que evidentemente comencé a interesarme por las cuestiones referidas a la Teoría general del Derecho.

²⁰⁴ Las concepciones iusfilosóficas tradicionales, se dividen a grandes rasgos y a los fines de este trabajo; en dos corrientes, y el criterio diferenciador radica en la necesidad –o posibilidad- o no, de que exista una necesaria relación conceptual entre el derecho y la moral. Los positivistas sostienen que ello no es así, mientras los iusnaturalistas están en desacuerdo con ello.

CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LA EXPERIENCIA

Comenzando el tramo final del preevaluativo²⁰⁵, y encontrándose próximo el último parcial decidí plantearles a mis alumnos un desafío: ellos contaban con poder suficiente para decidir, democráticamente, cómo deseaban ser evaluados.

Claro que tal deliberación fue propuesta dentro de tres opciones posibles, a saber:

- 1) **Examen tradicional:** El cual sería como los dos exámenes anteriores, es decir; escrito, de carácter expositivo, descriptivo/explicativo, comprensivo de las cinco unidades temáticas que faltaban rendir, y posiblemente contaría con algún caso o proposición respecto de la cual deberían argumentar la respuesta elegida.
- 2) **Examen domiciliario:** El mismo consistía en un trabajo individual, de tipo monográfico, que debía ser entregado en un plazo de 15 días; cuya extensión no podía ser mayor a 10 páginas ni menor a 5; con observancia de estrictas reglas de redacción y edición; y cuyo punto de partida debía consistir en un aporte novedoso a la asignatura, y como punto de llegada la elaboración de una posición original y crítica (más parecido a una tesina).
- 3) **Examen basado en el caso de los Exploradores de Cavernas²⁰⁶:** Al plantear esta opción, se explicó a los alumnos que se trataba de una prueba piloto que aún no había sido puesta en práctica, y que sólo serían develadas algunas consignas: a) Que debían leer la obra, -con una antelación de 15 días a la fecha de examen- b) Que ese día podrían traer todos los libros de la materia, apuntes, fotocopias, utilizar internet, notebook y celulares, c) Que rendirían un examen a libro abierto, y que el mismo abarcaría las cinco unidades que faltaban evaluar, d) Que podrían consultar al compañero, y que deberían sentarse en grupos, e) Lo único que no sabían era en qué consistiría el examen en sí; (ya que de saberlo es probable que no estudien). Por suerte, los alumnos eligieron entusiasmados esta opción.

²⁰⁵ La modalidad de los *preevaluativos* exige una asistencia del 80% a las clases que se dictan en dos encuentros semanales de dos horas cada uno, de carácter cuatrimestral, en la que se toman entre dos y tres parciales y algunos trabajos prácticos. Es realizada por aquellos alumnos que no salieron sorteados para poder cursar una materia y aprobarla por el régimen de promoción, o que la desaprobaron en otra oportunidad, o para los que trabajan durante todo el día y no tienen mejor horario que el nocturno (el nuestro es de 20 a 22 hs.), o simplemente no quieren preparar solos la materia para rendirla finalmente libres. La circunstancia de ser alumno del preevaluativo le permitirá, además de auto gestionar sus conocimientos, adquirir una nota promedio que si bien no es vinculante para el docente en la instancia final de evaluación en la mesa libre, no obstante juega como su carta de presentación que el docente no debería dejar de tener en cuenta.

²⁰⁶ Cabe aclarar que al comienzo de la cursada se indicó la lectura obligatoria de la obra, extendiendo a los alumnos el libro original.

EL GRAN DÍA²⁰⁷.

Empezamos a jugar:

1º) Solicitamos a los alumnos que formen cinco grupos²⁰⁸ y que se acomoden en rondas (entre ruidosas y torpes sillas que se alborotan, acomodan sus libros, apuntes de clase, teléfonos y computadoras). Tiempo estimado 5'.

2º) Una vez ubicados, luego de pedir silencio se procede al dictado de la consigna N°1 – comenzó el parcial-: Cada alumno debe escribir –individualmente- en no más de una carilla, la descripción fáctica del caso (El objetivo consiste en que puedan relatar de forma escrita lo que leyeron, y para ello pueden usar el cuento). Para realizar este paso cuentan con 15' – sincronizamos relojes-

3º) Cumplidos los 15', todo el mundo deja de escribir: Ahora el docente elige por grupo a un alumno, a fin de que el afortunado lea para todos "su versión" de los hechos (la elección no es casual, se trata de un alumno que debe levantar nota); y antes de dar comienzo a dicha lectura, se indica al resto de sus compañeros que presten atención ya que deberán confeccionar -de lo que van escuchando- un listado de hechos que consideren relevantes.

El propósito de esta etapa consiste en brindar al alumno la oportunidad de mejorar sus calificaciones, evaluando el nivel de comprensión y análisis en la determinación de un caso; y respecto del resto de los alumnos, comprometerlos individualmente a la escucha activa, al trabajo en equipo por una parte, y por otra a fomentar la diferenciación entre ideas principales y secundarias a partir de las versiones que fueron leyendo sus compañeros. Esta etapa insume aproximadamente 20 minutos.

4º) Aparece una tercera consigna: Como todos los alumnos hicieron un listado de los hechos que consideraron relevantes, ahora el profesor les pide a cada uno – y a todos a su turno- que sin repetir y sin soplar elijan una palabra – o frase- de las que hayan anotado en su hoja. Así, mientras el profesor nombra a cada uno de sus alumnos²⁰⁹ éstos aportan una palabra o frase "nueva" y el docente elabora con ellas un listado general en el pizarrón.

²⁰⁷ El día del examen el factor sorpresa y los 90 minutos jugaron un papel apasionante.

²⁰⁸ Cuya conformación fue de entre 5 y 7 alumnos.

²⁰⁹ Que a esta altura uno conoce por nombre y/o apellido, o en casos especiales por el apodo que le brinda sus compañeros.

El propósito de esta etapa, consiste en lograr la participación de todo el mundo; y respecto a la acreditación de saberes, se busca la reflexión entre todos, ya que evaluamos (entre docente y alumnos) si las palabras que cada uno brindó, contribuyeron o no a la construcción del caso²¹⁰. Teniendo en cuenta que entre las palabras del listado figuraban “muerte”, “homicidio”, “complicidad”, “mal menor”, “consenso”, “supervivencia”, “justicia”, “derecho” “vida”; la experiencia fue exitosa toda vez que los alumnos identificaron y determinaron “el caso”.

El tiempo comienza a ser tirano, aquí tenemos de 10 a 15’.

5°) Recién en esta instancia toma sentido la conformación de los grupos que no casualmente era de cinco integrantes. Ahora el profesor realiza un sorteo, y un integrante de cada grupo obtiene un número que informa al resto a viva voz.

A esta altura el docente revela el secreto: Cada número representa el orden en que los cinco jueces²¹¹ fueron emitiendo su voto, para resolver si los protagonistas –encerrados en la caverna y que para sobrevivir decidieron comerse a uno de sus compañeros- eran culpables o inocentes.

En esta última etapa, trabajaran en grupo, y en dos tramos.

Durante el primer tramo, deberán buscar en el libro el voto del juez que les haya tocado por sorteo, y analizando el mismo, identificar a qué concepción iusfilosófica pertenece y por qué llegan a esa afirmación (para esto tienen 10 minutos).

En el segundo –y último tramo-) Cada grupo elegirá a un vocero²¹² que deberá defender la postura que le haya tocado por sorteo, y expresar si la misma es iusnaturalista, iupositivista o perteneciente al realismo jurídico. Aquí no basta con mencionar, sino que deben justificar su respuesta a partir de la exposición de los argumentos teóricos, relacionándolos con las

²¹⁰ Un caso es toda situación fáctica, un problema, un conflicto que requiere una solución jurídica.

²¹¹ Los cinco jueces mencionados en el caso de los Exploradores de las cavernas son: 1) El Presidente del tribunal Truepenny, 2) Ministro Foster, 3) Ministro Tattling 4) Ministro Keen, y 5) Ministro Handy. Finalmente, según el cuento “*hallándose dividido en forma pareja el voto de los miembros de la corte, la sentencia condenatoria del tribunal a quo es CONFIRMADA. Se ordena que la ejecución de la sentencia tenga lugar el viernes 2 de abril de 4300 a las 6 de la mañana, oportunidad en la que el Verdugo Público procederá con la diligencia del caso a colgar a cada uno de los acusados del cuello hasta que muera.*” Ob.Cit.1; pág.78

²¹² Que de ser posible, debe ser un alumno que no haya leído su versión de los hechos, o que necesite levantar nota, o que nunca haya participado en clase. Por ello se advierte que serán recompensados aquellos que se postulen como voceros voluntariamente.

razones fácticas y jurídicas que lo sostienen. Cada grupo cuenta con cinco minutos para realizar su defensa y sostener si los exploradores son culpables o inocentes. (Total 25 a 30')

6°) Finalmente, el docente hace la devolución del examen: Repasa los hechos y delimita el caso. Luego identifica el problema y pone énfasis en la construcción de los hechos realizada entre todos minutos antes. Corrige algunos errores conceptuales que quizás los alumnos pudieron deslizar en sus apresuradas respuestas.

Corre el velo y resalta que hay algo más, que no se trata sólo de un problema legal. Hay además cuestiones éticas, morales, sociales y filosóficas en juego que contaminan la toma de decisión en estos casos, que algunos denominan "difíciles".

Y ahora sí, el profesor se encarga de retomar la resolución del caso (recordando que a los acusados se los condenó a la horca) y se abre un debate desde el plano axiológico con los minutos restantes.

7°) En este examen no hay desaprobados. Todos tuvieron su oportunidad de participar. Y al final del desestructurado examen, todos entregan una hoja con la totalidad de los ejercicios desarrollados en clase.

Problemáticas que generan la necesidad de encontrar alternativas a la hora de evaluar y acreditar saberes.

Introducción al derecho es la primera asignatura estrictamente jurídica, con aristas epistemológicas y filosóficas correspondiente al primer año de la carrera de abogacía. Al tratarse de una materia que encierra las grandes categorías jurídicas que conforman la estructura conceptual y iusfilosófica²¹³; sumado a la multiplicidad de puntos de vista y discusiones interminables –propio de toda ciencia social- que redundan en definitiva en la lectura de diversos textos -libros y fotocopias- que el alumno tendrá que estudiar si pretende aprobar (y porque no aprehender) la materia, se convierte inevitablemente en la oveja negra dentro del grupo de materias iniciales que deben aprobar los jóvenes alumnos.

Teniendo en cuenta esas cuestiones, y sin olvidar que esta asignatura se encuentra inmersa en lo que se ha dado en llamar la sociedad de la información, plagada de nuevas tecnologías,

²¹³ Llamamos iusfilosóficas a las diferentes concepciones filosóficas que tratan de dar respuestas a los problemas universales del derecho, y iusfilósofos o jusfilósofos a los juristas.

ello nos empuja como docentes a vertiginosos procesos de acomodamiento en cuanto a las formas de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente resultan insuficientes los métodos tradicionales de exposición y evaluación de saberes; más aún cuando somos conscientes de que ellos no funcionan como parámetros para establecer si el estudiante sabe o no sabe la materia. Asumir esa insuficiencia a su vez, nos lleva a la búsqueda de alternativas y herramientas de enseñanza, fortalecidas desde la motivación²¹⁴ que debe asumir quien la brinda. El desafío consiste no sólo en elaborar nuevos recursos pedagógicos; sino también en considerar cuestiones tan sencillas como el desinterés y la falta de atención que suele advertirse en el auditorio en los horarios nocturnos y del que muchas veces somos responsables.

Como no pretendo que mis alumnos repitan de memoria los conceptos de interminables y contradictorios autores, sin ser capaces de razonar al respecto; ni mucho menos que sean técnicos del derecho que a cada caso le apliquen la letra muerta de la ley; es que intento sembrar en ellos el germen de la duda, de la insatisfacción, de la diferenciación entre lo que corresponde y no corresponde – jurídica y éticamente- a fin de formar futuros profesionales integrales y capaces de tener su criterio, a la hora de tomar decisiones.

PALABRAS FINALES

La elección de este recurso pedagógico radicó entre otras cosas en la necesidad de evaluar de manera diferente ciertos contenidos del programa que tradicionalmente se convierten en el martirio de la mayoría de los alumnos que la cursan, y en los números indeseables del bolillero en las mesas de exámenes libres. Las unidades que comprendieron este último examen presentan algunas dificultades crónicas²¹⁵ a la hora de ser estudiadas y ello se ve en la cantidad de alumnos que desaprueban esta etapa de la materia casi todos los cuatrimestres.

²¹⁴ Me refiero a la motivación, como un plus que podemos sumar dentro del aula. Tengo para mí la convicción, de que ser docente no es sólo exponer descriptivamente un área del conocimiento y evaluarlo. Las incumbencias docentes van mucho más allá; nuestra responsabilidad radica también en la transmisión de los valores que deben reinar en de la sociedad, y específicamente en la ética que deben observar nuestros alumnos en el futuro ejercicio de la profesión de abogado. Creo que si tenemos la capacidad de transmitir que creemos en aquellos que decimos y somos aquello que predicamos, el nivel de deserción en las aulas puede ser menor, y la calidad de nuestras enseñanzas puede optimizarse.

²¹⁵ Como por ejemplo: la gran dispersión bibliográfica, los innumerables autores; el prejuicio de creer que no se necesita saber más que leyes para ser abogado, y que nada tienen que hacer la ética, la moral y la filosofía en Derecho.

Por tales razones, y buscando una alternativa que permita evaluar no sólo el plano conceptual, sino también el práctico; es que decidí hacer algo diferente, y es así como llegué a reelaborar este método práctico de evaluación y acreditación de saberes, tomando una clásica obra –y conocida herramienta pedagógica- que es capaz de atrapar a todo aquel que se digne a leerla. Aquí la motivación extra estuvo en las particularidades que presentaba la obra de Leon Fuller.

La puesta en práctica fue eficaz, y me conmovió el compromiso, la solidaridad y responsabilidad con la que trabajaron el caso todos los alumnos.

Quizás reflexionar sobre nuestros pasos, y acomodarlos de ser necesario, sea un buen comienzo.

La práctica de la evaluación como contenido de enseñanza

- ❖ **ALICIA ZAMUDIO** | aliciazamudio62@yahoo.com.ar
- ❖ **ADRIANA FERNÁNDEZ** | adfernade@hotmail.com
- ❖ **DANIELA AZURRMENDI** | danielaazurmendi@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús

Sin duda, puesto que los reglamentos universitarios lo quieren así (...) la mayor parte de los jóvenes inscritos en nuestros cursos tendrá ante sí la perspectiva de fórmulas a aprender y de preguntas oficiales que responder; pero estas pruebas, que se consideran a menudo como el acontecimiento capital de los estudios, será para ellos, una preocupación muy secundaria. Su grave preocupación consistirá no en aparentar que saben, sino en saber".

(Élisée Reclus)

RESUMEN

Esta presentación se propone compartir la experiencia de una práctica relacionada con la evaluación en el marco de la asignatura Didáctica I correspondiente a la carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Lanús, desde la perspectiva docente. Al mismo tiempo, se propone reflexionar en torno de la particularidad que adquieren estas prácticas en el marco de esta asignatura que, por su propio contenido, vuelve a la práctica de evaluación, y a las práctica de enseñanza en general, en un texto para ser leído críticamente desde las categorías y marcos teóricos que constituyen el contenido de la disciplina que se enseña.

La cuestión de la evaluación constituye un capítulo del campo de la didáctica y por lo tanto un contenido insoslayable de los cursos dedicados a esta disciplina para la formación de

docentes y de especialistas en educación. Las teorías y perspectivas relativas a la evaluación son variadas y controversiales.

En la bibliografía especializada es posible identificar la idea sustantiva de que la evaluación debe pensarse integrada a la enseñanza y atender de manera consistente a los supuestos de la teoría de la enseñanza y el aprendizaje que se suscriben en la propuesta educativa general, así como a sus finalidades e intencionalidad. También es posible identificar el abordaje de la evaluación desde una perspectiva técnico instrumental que la independiza como campo específico, como un problema de orden puramente técnico centrado en la construcción de instrumentos y escalas de calificación. En su artículo *Una polémica en relación al examen*, Díaz Barriga da cuenta de que el examen, un problema que la historia de la pedagogía muestra que se trató siempre vinculado con lo didáctico, pasó a integrarse a un campo de estudio independiente. El sobredimensionamiento que adquirió en términos de los problemas que ha de resolver y de la significación asignada a sus resultados, ha favorecido la configuración de una hiperespecialización técnica centrada en la construcción de los instrumentos de evaluación. (Díaz Barriga, 1994)

Existen asimismo perspectivas fuertemente críticas a la perspectiva instrumental, centradas en el papel ético político de la evaluación como herramienta de control social. Estas destacan el problema de la relación con los procesos de acreditación, -que representan un componente constitutivo de los sistemas educativos modernos-, y que la han traccionado hacia las regiones del control y la calificación como si fueran la esencia misma del proceso evaluativo. En este sentido se considera que la evaluación ha invertido las relaciones saber - poder de tal manera, que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. Esta perspectiva típicamente foucaultiana, resulta interesante para analizar cómo la evaluación se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes. (Díaz Barriga, 1994)

Más allá de las controversias y debates propios del campo, al mismo tiempo, es preciso reconocer que la experiencia de la evaluación se integra a la biografía escolar de todos los que transitamos el sistema educativo como estudiantes y docentes de los distintos niveles. En esa experiencia se articulan representaciones, prácticas sociales y vivencias personales atravesadas por lógicas históricas e institucionales específicas. Se conforma de este modo una suerte de *sentido común* en torno a la evaluación que impregna y condiciona las prácticas evaluativas de docentes y estudiantes.

Como docentes de didáctica reconocemos la evaluación como componente de este campo disciplinar, como tema controversial que representa un desafío que nos interpela como docentes y, particularmente, como docentes de esta asignatura. La experiencia que relatamos en este trabajo no hace eje en la construcción de los instrumentos ni en las escalas de calificación. Hace eje en la *situación de evaluación*, en la creación de oportunidades para la resignificación de los vínculos de los estudiantes con el docente y con el saber a la hora de realizar “el examen”. En definitiva se centra en la idea de recuperar el carácter educativo de la práctica evaluativa. Como señala Edelstein se trata de *“la necesidad de restituir el sentido genuinamente pedagógico de la evaluación como proceso de indagación y conocimiento éticamente comprometido con la formación y el aprendizaje de los alumnos”* (Edelstein y otros; 113; 2008)

Para la construcción de esta práctica, nuestra fuente fundamental ha sido, más que los textos sobre teoría de la evaluación, la indagación sobre las prácticas de la evaluación, las vivencias de estudiantes y docentes y los sentidos que surgen de las mismas; lo que podríamos denominar “el sentido común en torno de los exámenes” o la “tradicción del examen”; ideas que se naturalizan y circulan entre estudiantes y docentes expresadas en afirmaciones, o supuestos, no siempre enunciados, pero actuados. Entre los estudiantes: *“la pregunta es tramposa”, “puse todo lo que (ella/el) había dicho”; “Es que exige porque sabe mucho”; “me fue mal; sabía pero me puse nerviosa”; “hice todo bien pero igual no sé qué me voy a sacar”; “No me quiso contestar cuando le pregunte por la consigna”. Y entre los docentes: “no se hacen preguntas durante el examen”, la próxima semana no tenemos clase porque es el parcial”; “no conversen con los compañeros durante el examen”; “Guarden los apuntes”; “Fila 1, tema 1, fila 2, tema 2”*

Las instancias de evaluación se configuran en la vivencia escolar como espacios de desconfianza, sospecha, stress y ansiedad²¹⁶. La enseñanza desaparece cuando aparece el examen.

DESANDAR EL CAMINO

Nuestra iniciativa a lo largo de ocho años de dictado de la asignatura ha intentado subvertir el orden habitual del examen, no por la originalidad o sofisticación del

²¹⁶ La cuestión de la ansiedad y el stress asociada a los exámenes es referida por de Landsheere, Gilbert.: Crítica a los exámenes, En Díaz Barriga, A (comp) (2000). *El examen textos para su historia y debate*.

instrumento, sino por el intento de crear una situación que favorezca la resignificación de la experiencia con la evaluación.

La primera instancia de evaluación parcial consiste en un parcial domiciliario que los estudiantes entregan quince días después de haberlo recibido. Contiene las mismas consignas para todos los estudiantes. ¿Cuál es la peculiaridad de la experiencia?

1-Fundamentar la pregunta antes que pedir fundamentación de la respuesta: La clase sobre el examen:

El día en que presentamos las consignas del parcial domiciliario tiene lugar lo que denominamos "La clase sobre el examen". Buscamos en este sentido, transparentar nuestra interpretación del proceso frente a los estudiantes en relación al diseño de la situación, el instrumento, sus condiciones de realización y la modalidad de devolución. Antes que plantear lo que se espera de los estudiantes privilegiamos la cuestión del sentido que nosotros como docentes asignamos a nuestras decisiones relativas a la evaluación. Por ejemplo, partimos de preguntas tales como: *¿Por qué una instancia de parcial domiciliario?*

- Porque cada estudiante puede manejar los recursos según su propio proceso de apropiación y su estilo personal para el estudio y la tarea.
- Porque las tareas requeridas no necesitan ser realizadas en los mismos tiempos por todos los estudiantes.
- Porque el examen diseñado no requiere realizarse bajo control del docente.
- Porque habilita un proceso de escritura y producción personal.

La clase transita alrededor de las hipótesis que nos planteamos respecto de la evaluación y el intercambio con los estudiantes que disponen del instrumento con el que se les propone trabajar, devenido en objeto de análisis de esta clase. No se trata de explicar cómo se resuelve el examen sino de fundamentarlo. Como señala Susana Celman, *"el mejor método que un profesor puede utilizar para que los estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar en sus clases los procesos que él mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opiniones, sus hipótesis. (...) Es posible comentarles: Esta es una de las maneras de entender el tema, puede haber otras, estemos atentos a los fundamentos"* (Celman, S; 1998: 5)

La construcción de un espacio de confianza respecto de las consignas, de los criterios de evaluación y de las propias posibilidades para la elaboración del trabajo resulta otro de los

núcleos fundamentales de la presentación. Los procesos cognitivos implicados en las consignas y el proceso de escritura también son temas de la clase.

2- Habilitar la pregunta: espacios específicos de consulta para la resolución del examen

Durante los quince días en que los estudiantes se ocupan de realizar el trabajo, se habilita en el Aula virtual un foro específico para compartir dudas e inquietudes respecto de su elaboración.

Sin embargo, este es un aspecto que como docentes amerita ser revisado. Pese a ser invitados por diversas vías y de diversas maneras, los estudiantes casi no utilizan este espacio. Es un aspecto a revisar en nuestra propuesta dado que no adquiere la dimensión y el impacto que se espera. Nos preguntamos entonces, ¿qué impide que los estudiantes utilicen este espacio? ¿Qué supuestos habría que revisar para generar la confianza necesaria para la participación abierta y pública que un aula virtual ofrece? ¿Será que en las tradiciones escolares la evaluación es para el estudiante un momento para responder y no para preguntar, preguntar/se, con otros?

3- La devolución personal: el análisis compartido sobre la producción

La instancia de devolución se desarrolla de manera individual y dialógica. Sin eludir el componente relacionado con la acreditación, se convoca a cada estudiante a un proceso de relectura del examen y a comentar su experiencia en esta producción, a identificar sus dificultades, sus fortalezas, junto con los comentarios o preguntas que formulamos las docentes relacionados con la producción de cada consigna. Resulta muy interesante que en este encuentro, la evaluación de los docentes y de los propios estudiantes, resultan cercanas. El diálogo personal favorece un proceso real de autoevaluación de carácter formativo; el estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación, de las informaciones críticas y argumentadas que le ofrece el profesor, en contraste con prácticas descalificadoras o penalizadoras. El examen con las preguntas y comentarios de las docentes vuelve al estudiante como material de estudio. En este proceso de devolución es donde se actúa de manera crucial el componente ético de la evaluación.

Finalmente se desarrolla un espacio de reflexión colectiva respecto de todo el proceso, de carácter meta analítico; no son las preguntas o consignas y sus respuestas el objeto, sino la

situación de evaluación misma, la evaluación como experiencia de aprendizaje, como componente de la enseñanza, y su significación pedagógica.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En los años que llevamos ejercitando esta práctica hemos podido observar que se han generado en los grupos de estudiantes encuentros con el otro y con el saber que posibilitan una construcción distinta, pero no menos sólida, que la generada en el ámbito de una instancia de evaluación tradicional. El tiempo y la organización personal es otra de las cuestiones que los estudiantes plantean como desafío que interpela sus potencialidades en el desarrollo de un trabajo autónomo.

En la fundamentación del programa de la asignatura se plantea a los estudiantes que *“La construcción de un programa de didáctica entraña varios desafíos: por un lado el de poder dar cuenta de las conceptualizaciones y debates centrales del campo teórico y su relación con las decisiones y prácticas relativas a la enseñanza. Pero, a su vez, se convierte en un texto susceptible de una doble lectura en tanto habla de aquello que está en los supuestos de su construcción. En este sentido el programa suma al valor del programa como texto didáctico, el de favorecer la meta-lectura, en tanto se convierte en un texto que podrá ser revisado a la luz de las categorías de las que él mismo da cuenta. En este sentido, este programa es una hipótesis de trabajo cuya finalidad es la de su revisión crítica por parte de estudiantes y docentes a partir de las categorías y modos de trabajo que el mismo propone”*.

Del mismo modo y en consistencia con la propuesta general del programa, resulta sustantivo en la construcción de la práctica de evaluación que hemos descripto, que la misma es objeto de una meta lectura por parte de los estudiantes, en tanto que la experiencia de la que somos protagonistas se vuelve contenido del programa de didáctica y uno de los problemas controversiales de este campo.

Para finalizar retomamos palabras de Álvarez Méndez:

“evaluar con intencionalidad formativa no es igual a medir ni a calificar ni tan siquiera a corregir (...) aunque paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, clasificar, certificar, examinar no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Desde estas actividades

en sí mismas no se aprende; por ello la evaluación en base a la racionalidad práctica y crítica, caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y emancipación de los sujetos, las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, tiene lugar la evaluación educativa" (Álvarez Méndez, 2001; 11,12)

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (2001); *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ed. Morata.
- Camilloni, A. W de; Litwin, E.; Celman, S y Palou de Mate, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Díaz Barriga, Angel (comp.) (2000) *El examen. Textos para su historia y debate*. Mexico. Universidad Autónoma de México.
- Díaz Barriga. A. (1994) *Una polémica en relación al examen*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 5. <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm>
- Edelstein, G: (2007) *Modulo 2: Práctica Docente. Programa de Capacitación Docente Continua (PROCADO)* Universidad Nacional de Lanús.
- Perrenoud, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

