

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES
Y SOCIALES**



**ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN
CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES**

Propuesta Pedagógica Superadora de la Propia
Práctica

“Una visión crítica del rol del Docente Universitario”

Autora: Lic. Vidalina Díaz Alvarez

Tutor: Lic. José Fliguer

- Año 2007-

Índice

1. Introducción	Pág. 3
2. El Aprendizaje y La Enseñanza	Pág. 9
3. El Rol del Docente y su relación con la Pedagogía	Pág.12
4. Planteo del Problema	Pág. 14
5. Justificación	Pág. 15
6. Objetivos	Pág.15
7. Marco de Referencia	Pág. 16
8. Contexto	Pág. 19
8.1 Características Institucionales	Pág. 19
8.2 Actitud de los alumnos frente a la tarea áulica	Pág. 20
8.3 Los supuestos que contienen nuestras prácticas docentes	Pág. 21
9. Formulación de la Propuesta Pedagógica	Pág. 22
10. Marco Teórico	Pág. 22
11. La puesta en marcha de un dispositivo grupal	Pág. 24
12. Planificación de enseñanza propuesta	Pág. 28
12.1 Contenidos	Pág. 29
12.2 Evaluación	Pág. 36
13. Resultados de la aplicación de la Propuesta	Pág. 37
14. Conclusiones	Pág. 39
15. Bibliografía	Pág. 44
16. Apéndice: Aplicación de la propuesta: primera experiencia	Pág. 47
17. Anexo: Esquemas	Pág. 50

1. Introducción

La responsabilidad de enseñar asigna gran importancia al papel que posee el docente universitario en el contexto actual y a las estrategias didácticas implementadas, estimulando la discusión y confrontación, promoviendo que los alumnos se cuestionen ellos mismos, y facilitando el proceso de aprendizaje a través de preguntas. Es fundamental promover una integración de saberes que permita la construcción del conocimiento a ser enseñado, la formación pedagógica de los docentes, el análisis teórico de las prácticas docentes y la enseñanza de una disciplina en particular articulando el contenido a enseñar con el método didáctico.

Enseñar es ser intermediario entre el estudiante y el conocimiento, a veces intermediario discreto, otras veces entusiasta y otras autoritario, pero siempre destinado a desaparecer.

Lo expuesto constituye un desafío, supone transformar muchas concepciones y actitudes, ver de manera diferente al alumno, abandonar el facilismo de la trillada clase convencional, y trastocar ciertas relaciones de poder entre docentes y autoridades docentes y los estudiantes. Supone entender y practicar la idea de que la función de la universidad tiene que ver con que los estudiantes aprendan a ser, aprendan a aprender y aprendan a hacer. Quizás aprender a hacer sea de las tres variantes, la más atendida, pero sucumbe ante el sesgo impositivo de una enseñanza meramente informativa, que transmite un sinnúmero de conocimientos muchos de los cuales quedan en el olvido o en la memoria pasiva del estudiante.

El "buen profesor" se preocupa enfáticamente en cómo mejorar sus formas de enseñanza, pule sus habilidades de orador, sus medios de enseñanza, mide el monto de información que va a transmitir, en el mejor de los casos busca y perfecciona sus trabajos prácticos. Sin embargo el punto débil es que deja fuera de su análisis los procesos de aprendizaje que se dan en el estudiante.

La enseñanza formal en la educación superior no ha superado el modelo bancario, el estudiante es un recipiente "cuasi pasivo" de información, mientras mejor exponemos, más información creemos que depositamos en el estudiante, y en la medida que es expuesto a nuevas informaciones más informaciones depositamos en el estudiante. Esta idea no supera la simple concepción de una base de datos, que requiere percibir y memorizar información, y sacarla cuando es oportuno, sea para reproducir la información, sea para usarlo en algún problema prototípico. La enseñanza bancaria funciona con los procesos de informar y después interrogar, y se centra en las preocupaciones típicas de qué enseñar y cómo hacerlo llegar a la audiencia.

En esta enseñanza se plantea un intercambio mercantil: el profesor da un saber informativo al estudiante, él decide que da y que no da, el estudiante paga con la demostración en su examen de que sabe lo que el profesor le da, luego el profesor le paga con una nota según el estudiante sepa lo que el

profesor sabe, o lo que él quiere que el estudiante sepa. De ahí que para acabar cada ciclo de enseñanza es tan importante la nota, es vital, es primordial.

Sin embargo esta enseñanza está plagada de problemas: muchos estudiantes desmotivados en las clases, no asimilan bien, no cumplen con ciertas exigencias y reglas que se le imponen, no asisten, no hacen bien los trabajos, no rinden en los tradicionales exámenes, etc. A pesar de que estamos centrados en cómo enseñar y mucho menos en cómo ellos aprenden, rápidamente buscamos al chivo expiatorio, y de nuevo nos aparece el eslabón más débil: el culpable es el estudiante porque no estudia, no se toma en serio lo que el profesor le brinda en clases, es entonces un estudiante irresponsable, nos quejamos de ellos, a veces suavizamos la atribución de responsabilidad de ellos y se desplaza la responsabilidad a la escuela primaria y secundaria.

El problema se vuelve un círculo vicioso porque repetimos nuestra forma de enseñar y de nuevo encontramos los casos de desastre, aquellos que no entendieron los conceptos dados en clases, que no lo pueden ilustrar bien, que no se salen del ejemplo típico dado en clases, que abusan de la memoria, que son finalistas, que no estudian sistemáticamente, etc.

Los riesgos siempre están en esta situación circular, pero pueden acentuarse con profesores que sólo van a la Universidad a dejar su saber, y están más centrados en el enseñar, o mejor en la oratoria al enseñar.

Parece que la pregunta que hay que hacerse aquí y que se impone es ¿que están aprendiendo los estudiantes? ¿Les sirve para algo lo que aprenden en clases? ¿Tiene alguna resonancia lo que aprenden en sus vidas? ¿Tenemos una relación con estudiantes adultos o cuasi-adultos o se les trata como niños? ¿Sirve mucho enseñar esquemas informativos casi fijos en un mundo tan cambiante? ¿Nos movemos en la formación del estudiante de la dependencia a la autonomía?

El "buen profesor", innovador en la enseñanza, debe ir más allá, adentrándose en un proceso que ocurre casi fuera de su control: el proceso de aprendizaje.

Cuando uno aprende cosas en la vida cotidiana por sí mismo, sea para resolver algún problema, sea por otra razón, hay un proceso de aprendizaje muy diferente con lo que ocurre en la escuela. Ese aprendizaje cotidiano lo hacemos porque lo deseamos desde nuestro interior, no nos es impuesto, sabemos de antemano que tiene sentido para nosotros, la curiosidad nos incita a preguntar, una fuerza interna nos impulsa a aprender. El aprendizaje cotidiano, fuera del aula, se hace rápido, se fija bien, se aprende a usar correctamente, nos soluciona problemas, etc.

La diferencia es que estos aprendizajes cotidianos son significativos para la persona que aprende, están automotivados. No siempre son significativos los aprendizajes de la escuela. Parece que nuestros alumnos no se interesan por nuestras clases porque la mayoría de la información que se les da no los involucra, no son saberes significativos para sus vidas, o no saben para que les

sirve o pueden servir, gran parte de los conceptos e ideas que transmite el profesor se quedan en el terreno de las abstracciones, es decir abstraídas de la vida real de los estudiantes.

Aprender es algo muy personal, ocurre dentro del individuo, quién es el único capaz de activarlo. El proceso de aprendizaje está controlado principalmente por el sujeto que aprende no por el profesor. Las personas aprenden cuando se involucran personalmente en el proceso de aprendizaje.

Una propuesta innovadora de la educación universitaria parte de concebir el proceso de educación como un proceso de desarrollo de potencial, más que un proceso de transmisión de información. Educar es facilitar aprendizajes significativos acerca de lo que necesitan los estudiantes, no prepararlos para los exámenes, sino prepararlos para la vida. El aprendizaje tiene que ser un puente entre la escuela y la vida. Educar es facilitar aprendizajes significativos.

Esto implica que hay que preparar a los estudiantes para que aprendan por sí mismos, facilitar la emergencia de motivaciones para que deseen, quieran y ambicionen aprender, para que se orienten a cambiar la sociedad, a emprender.

Por supuesto esto supone hacer cosas distintas a lo que hacemos, ir abandonando el esquema clásico tradicional de clases expositivas, magistrales, etc., seminarios reproductivos, para ver si se entendió o no, y prácticas simples que ponen muy poca exigencia a la creatividad estudiantil. El estudiante tiene que dejar de ser objeto de la enseñanza para convertirse en sujeto de aprendizaje. Esto también supone una confianza básica en el potencial del estudiante.

Desde hace rato la psicología ha hecho ver la necesidad de desarrollar lo que denominan motivaciones intrínsecas del aprendizaje, en contraste con las llamadas motivaciones extrínsecas.

Se habla de motivación intrínseca cuando una actividad está motivada por la propia satisfacción del ejercicio de la actividad, se habla de deseo, de hacer las cosas por desearlas. . Es cuando el fin de una actividad se encuentra en su propia realización. Se habla de motivaciones cognitivas o intereses cognitivos cuando el saber halla su motivo en la propia apropiación del saber.

Las motivaciones extrínsecas son aquella que nos impulsan a realizar acciones por consecuencias externas a las propias acciones. Es decir, aprender ciertas operaciones matemáticas para sacar un examen, leer unos poemas para quedar bien con el profesor, hacer una tarea doméstica para evitar un castigo de los padres, etc. En estos casos la propia actividad no moviliza "per se", hay un factor externo movilizando.

La lógica dice que sólo se puede garantizar un auto-aprendizaje estable cuando aparecen motivaciones intrínsecas.

Estas motivaciones son insaciables, la persona que se interesa por saber de algo por interés cognitivo, mientras más sabe, más quiere saber. Por eso las motivaciones intrínsecas son las únicas que garantizan la estabilidad del auto-aprendizaje.

Son motivaciones intrínsecas para aprender, emprender, innovar, cambiar los intereses cognoscitivos, intereses de saber más y más, el afán por crear, producir algo nuevo, ir más allá, producir nuevas soluciones, etc. También la motivación a superarse a sí mismo, ir más allá en la vida.

No se puede motivar a otro, en todo caso el profesor como facilitador de procesos motivacionales para el aprendizaje, crea condiciones para activar las motivaciones, para que emerjan motivaciones.

Hay ciertas condiciones que permiten activar motivaciones cognitivas: la incertidumbre, la complejidad, la novedad, la ambigüedad, el vínculo del saber con problemas prácticos significativos.

Por otro lado hay ciertas condiciones que permiten activar motivaciones para la innovación, para crear, es el reto, dar libertad, proveer recursos para innovar, estimular grupos heterogéneos.

Desde esta perspectiva hay tres tipos de conocimientos:

- El que tengo
- El que puedo conseguir
- El que podemos construir

La tarea del profesor como facilitador es usar el primero, para lograr el segundo con el fin de facilitar el tercero.

El profesor tiene que descentrarse de sí mismo, la carga de actividad la hace el estudiante, hay que centrarse en el aprendizaje, tratar de que sea significativo lo que aprende, el profesor es facilitador de este proceso.

Si no vamos cambiando paulatinamente el enfoque de nuestro trabajo estamos condenados a perpetuar los problemas que nos aquejan hoy, pero peor, no estamos formando profesionales activos y emprendedores.

La propuesta anterior es la propuesta de la enseñanza activa, muchas de las ideas de la enseñanza activa se han ido construyendo desde la psicología y la educación no formal, en particular de la psicología genética de Jean Piaget, y de pensadores de la corriente de pensamiento humanista que parten de la idea que el ser humano tiene un potencial positivo, y que su desarrollo depende mucho de encontrar condiciones adecuadas para que emerjan ciertas cualidades, que lo potencial se convierta en real. Desde esta línea de pensamiento el desarrollo individual puede ser facilitado por los otros significativos para la persona en desarrollo.

Facilitar es hacer posible o hacer más fácil determinado proceso, tarea, acción, etc. (Brenson y Sarmiento 1990)¹.

Es un punto de vista que tiene el claro planteamiento de que la persona aprende fundamentalmente actuando, haciendo, y muchos menos oyendo o simplemente viendo.

Todo parece indicar que diversos estudios muestran que "para optimizar el aprendizaje, el estudiante debe estar dispuesto a: estar, participar, atender, comprender, ensayar y evaluar" (Ibíd., Pág. 2) Esta es la parte que pone el aprendiz, el profesor prepara las condiciones que facilitan este proceso.

Por supuesto lo anteriormente expuesto no niega que haya que seguir dando clases expositivas, el problema es que ella no niegue la participación del estudiante, que permita que el estudiante por sí mismo construya su aprendizaje.

La enseñanza activa puede operar sobre cuatro procesos primordiales:

- Búsqueda activa de información, se estimula a que complete información, que responda a algún interrogante buscando información, etc.
- Crear y resolver problemas, para los cuales hay que reflexionar y buscar información.
- Crear nuevas realidades, poner en juego la creatividad, crear nuevas soluciones, nuevas combinaciones, nuevas formas de ver las cosas, etc.
- Reflexionar para resolver un problema práctico, o aplicar un saber a una nueva situación, etc.

Estos procesos están indisolublemente unidos.

Hay muchas formas de hacer activo el aprendizaje, partir de problemas y no de verdades, tratar de enfocar el saber como soluciones transitorias a ciertos problemas, entender que el conocimiento no es más que un sistema de construcciones orientado por intereses. Aún el saber más teórico tiene fuentes problemáticas, y todo saber teórico no es más que una construcción que suele ser relativa.

Tener siempre presente la vinculación del saber con la solución a problemas reales y cotidianos del estudiante. Siempre se puede hacer algún vínculo. Potenciar más actividades de grupo, hay diversas formas de hacer trabajar al grupo activamente.

Si el docente cambia su actitud respecto a la participación de los alumnos y se abre interiormente a su intervención en las negociaciones sobre la selección de contenidos, la metodología del aula y la evaluación, pero no modifica su practica tradicional, no se consigue un cambio educativo real y positivo.

¹ Brenson, Gilberto y Sarmiento Mercedes, "La facilitación de procesos sinérgicos", Editorial Fundación Neo-humanista, Colombia. 1990.

“El profesor, desde la dificultad de la inmediatez, de la complejidad y de la singularidad de las situaciones profesionales a las que se enfrenta, es el que resuelve los problemas del aula. Y lo hace no solo desde motivaciones pragmáticas de supervivencia, sino desde motivaciones normativas: cual, como profesor creo que debe ser mi papel ante los alumnos, que debo enseñar, como debo hacerlo, etc. Todas estas son preguntas para las que además no siempre se dispone de respuestas claras y definitivas” (Contreras Domingo, 1990).²

“El concepto de “Sujeto Educativo” excede la categoría de alumno e incluye aspectos de interacción que se conjugan en la apropiación de conocimientos. Los niños van construyendo como sujetos, inventando, desarmando e internalizando normas y contenidos en interacción con adultos, con pares y con objetos.

El proceso de conocer se da a partir de la motivación intrínseca, es así que el niño hace preguntas, formula hipótesis, construye y se apropia de conocimientos”. (Elichiry N. 2.000).³

Consideramos que el alumno y el docente participan de la estructuración de la forma de conocimientos que se transmiten, tanto en el aula como en otros contextos, y que es en las relaciones que allí se establecen que podemos involucrar a ambos como parte del sujeto educativo.

Desde esta Conceptualización, el docente es parte también del sujeto educativo, la mirada tradicional ha estado centrada en el “alumno” y de esta manera queda explícito que ha sido considerado el único depositario del aprendizaje.

Las investigaciones psicológicas han documentado en forma sistemática que el proceso de apropiación del conocimiento en la escuela incluye la relación alumno-alumno además de la de maestro-alumno. Algunas experiencias educativas innovadoras muestran el cambio en los modelos escolares de aprendizaje, cuando las aulas no se piensan como instituciones centradas en el niño o en el adulto sino más bien como comunidades educativas.

Sobre la base de lo anterior es necesario preguntarnos que es y que no debe ser el sujeto de aprendizaje. No es solo un sujeto cognoscente, dado que en el aprendizaje esta comprometida la subjetividad, es por lo tanto sujeto epistémico, sujeto afectivo, sujeto social y sujeto cotidiano; dado que es en el diario acontecer en el que se expresa el sujeto educativo. No es un sujeto que es modelado por el medio para interiorizar la norma sin resistencia, oposición y reelaboración, por el contrario, procesa lo transmitido y se adecua a los valores y la cultura de su medio social en forma activa.

² Contreras Domingo. “Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica”. Edit. Akal. Madrid 1994.

³ Elichiry, Nora, “Aprendizaje de niños y maestros”, Ed. Manantial, 2000.

La formación docente es uno de los principales resortes para el cambio en la educación. La interacción entre profesor y alumno puede mejorarse no solo a través de las intervenciones institucionales sino fundamentalmente a partir de la convicción personal de los docentes de transformar la práctica docente.

Los docentes debemos ser capaces de reflexionar acerca de los procesos que generamos a partir de nuestra intervención, de transformar los proyectos curriculares, de enriquecer las estrategias docentes y desarrollar innovaciones, de perfeccionar los instrumentos de evaluación y de desarrollar investigaciones educativas, a fin de mejorar la calidad de la educación, facilitar el aprendizaje, optimizar los procesos y resultados y hacer más gratificante la tarea para los alumnos.

2. El Aprendizaje y la Enseñanza

Quienes nos desempeñamos como docentes basamos nuestra acción educativa en supuestos que la justifican, creemos que el aprendizaje es tal o cual cosa y responde a determinados principios. Los docentes necesitamos un concepto o definición de aprendizaje que fundamente nuestras decisiones pedagógicas.

No es fácil llegar a una única definición de aprendizaje porque existen diferentes teorías que explican el fenómeno de distintas maneras. El aprendizaje es un concepto autosuficiente, que implica un proceso en el que ocurre un cambio que se expresa en la conducta manifiesta o latente, mientras que la enseñanza no se puede definir por sí sola, ya que se debe hacer referencia a otro que aprenda. Para enseñar hay que saber como se aprende.

Los enfoques cognitivistas del aprendizaje, entienden el aprendizaje como un proceso de comprensión, de integración y de interacción entre el sujeto y el medio. La capacidad que tiene el sujeto de pensar, percibir y relacionar hechos e ideas es determinante para su aprendizaje. Los principios básicos de estos enfoques son ideas generales a tener en cuenta en la tarea docente.

Las diferentes experiencias educativas de un sujeto dependen de su nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos.

Cuando un alumno inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de conceptos, sentimientos, representaciones y conocimientos que ha ido construyendo en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de comprensión y de interpretación que condicionan el resultado de su aprendizaje.

Muchos docentes no priorizan suficientemente esta idea y generalmente inician la enseñanza de su asignatura partiendo de cero. El aprendizaje no es la acumulación o sumatoria de datos o informaciones aisladas, sin embargo, en la práctica, se dan pocas oportunidades concretas y efectivas de integración de la nueva información con la que los alumnos ya poseen.

Esta concepción es opuesta a la de aprendizaje significativo. Un aprendizaje es significativo cuando el nuevo material se relaciona en forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material de aprendizaje, dicha atribución solo puede efectuarse a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. No se trata solamente de asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre además una revisión, modificación y enriquecimiento de conocimientos previos estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, asegurando de este modo la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos,

El nuevo conocimiento debe ser funcional, integrable, internamente coherente y potencialmente significativo. A su vez, es necesario de parte del alumno, que disponga de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar el nuevo contenido, que tenga una actitud favorable y que exista una distancia óptima entre lo que sabe y lo que desconoce. Si el nuevo material es totalmente desconocido y no se conecta con nada previamente aprendido, es probable que solo pueda aprender mecánicamente sin comprender su significado.

El aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce.

El aprendizaje mecánico es aquel que no se integra a la estructura cognitiva del sujeto, porque no se establecen relaciones o se establecen relaciones arbitrarias. Por lo tanto, ese conocimiento solo puede ser utilizado mecánicamente en situaciones siempre iguales, no es un conocimiento operativo ni funcional.

Ausubel ⁴ distingue además, entre aprendizaje por descubrimiento y por recepción. El aprendizaje por descubrimiento es más común en los primeros años de vida, el aprendizaje por recepción es más habitual en la escuela y en los adultos. Ausubel señala que tanto el aprendizaje por descubrimiento como el aprendizaje por recepción pueden ser significativos o mecánicos.

El concepto de aprendizaje significativo supone un cambio radical en la manera de entender el proceso de enseñanza. A la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende directamente de la influencia del docente y de la metodología de enseñanza utilizada, se agrega la importancia del conocimiento previo del alumno y de sus procesos de pensamiento como mediadores entre la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario tener en cuenta las particulares interpretaciones que el propio alumno construye.

⁴ Ausubel D. P., La Educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo. Buenos Aires. 1973

El aprendizaje puede clasificarse en diversos tipos según los procesos internos que compromete, el tipo de repuestas que implica o el tipo de enseñanza que requiere. Los distintos tipos de aprendizaje se optimizan con diferentes estrategias de enseñanza, requieren de diversas actividades y se evalúan de distinto modo.

Si bien las personas actuamos como un organismo total, puede ser útil a los fines de la enseñanza y la evaluación considerar la clasificación de aprendizajes según dominios, cognoscitivo, psicomotor y afectivo, teniendo en cuenta el predominio circunstancial de uno sobre los otros en un momento dado.

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje se produce en el alumno y nadie puede aprender por el, si no promovemos la participación del alumno no habrá aprendizaje ni podremos comprobar si aprende o no. El docente debe plantear situaciones problemáticas que generen conductas de discusión, de investigación, creatividad y descubrimiento.

Es necesario que la enseñanza se adecue al nivel de los alumnos, el docente debe elaborar con ellos metas alcanzables y Consensuar objetivos conocidos para encarar juntos una tarea estimulante.

El aprendizaje es mas fácil si es una tarea compartida entre docentes y alumnos. Asimismo, promover la interacción grupal, mediante la enseñanza basada en problemas y en pequeños grupos de discusión facilita el aprendizaje, ya que este no se da intelectualmente separado de la afectividad y las relaciones sociales.

Los docentes que nos desempeñamos en la Educación Superior, generalmente tenemos como alumnos a individuos adultos. La educación de adultos merece un enfoque didáctico diferente al que usamos con los niños y los adolescentes. Es necesario identificar metodologías que eviten “pedagogizar” las prácticas educativas para potenciar el grado de autarquía interior de cada sujeto adulto, tales como los grupos de reflexión, la investigación participativa, la educación a distancia, etc.

La enseñanza, como sistema de acciones cuyo propósito es facilitar el aprendizaje del alumno, puede llevarse a cabo empleando diversas estrategias según las características de los alumnos, los objetivos buscados, el tipo de aprendizaje que se desee promover, los contenidos a enseñar y los recursos con los que contamos. La función del docente es guiar el aprendizaje.

El docente no solo transmite conocimientos como se decía tradicionalmente, sino que es un recurso didáctico valioso que no se limita a reproducir lo que resulta accesible en los libros de texto sino que aporta novedades, orienta el uso del conocimiento para resolver problemas, organiza el saber disperso, crea situaciones practicas, etc.

Lo esencial de la tarea docente es lograr que los alumnos aprendan, para lo cual son necesarias muchas mas actividades que la de dictar la clase.

El docente debe poseer preparación científica, formación pedagógica y didáctica, poseer características personales que se asocien a valores ya que sus actitudes determinan el tipo de comunicación que se establecerá entre el y sus alumnos.

Es fundamental en la actualidad tener un cambio de actitud en relación al rol docente, reflexionando sobre la práctica y en la relación concreta con los alumnos, desarrollando nuevas formas de comunicación, nuevos vínculos y nuevas estrategias de enseñanza. El cambio no es fácil, constituye un desafío.

3. El Rol del Docente y su relación con la Pedagogía

La concepción del docente como intelectual crítico, reconoce al docente como intelectual transformador, que problematiza la visión global de la educación y sus fundamentos (Elliot, 1991; Giroux, 1993).

Sin renunciar a la práctica consciente y reflexiva, intenta dar cuenta del significado de dicha reflexión, a partir del cuestionamiento del papel del docente en la producción y reproducción de la vida social, cuya transformación se procura. Supone el compromiso con el bien común y la búsqueda de la emancipación individual y social. Implica una revisión crítica de los condicionamientos institucionales e ideológicos y la participación transformadora.

Dice Smyth (1991): “Dejar que cada enseñante individualmente reflexione sobre su práctica es pasarles a ellos un instrumento que muchas veces se les volverá en contra en la búsqueda desesperada de qué es lo que va mal en la enseñanza. Etiquetando el problema de esta manera (esto es: que los docentes sean más reflexivos sobre su enseñanza), lo hemos aislado de forma elegante. Retratar los problemas a los que se enfrentan las instituciones como si se debieran a una falta de competencia por parte de los docentes y como si fueran resolubles por individuos, es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas”.⁵

Este modelo, propicia la adopción de modalidades autogestivas que estimulen la autonomía del docente y que amplíen su responsabilidad y las posibilidades efectivas de transformación. Los principios éticos y el compromiso social se constituyen en dimensiones fundamentales tanto del ejercicio profesional de la docencia como de los procesos formativos que la sustentan.

Asimismo, considera al docente como intelectual crítico, ya que la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas que dominan el pensamiento y la acción, no son procesos espontáneos que se producen naturalmente por participar en

⁵ Smyth J., “Una pedagogía crítica de la practica en el aula”, Revista de Educación N° 294, Madrid 1991.

un proceso formativo. Requieren una construcción deliberada en consonancia con las tendencias sociales que aspiran a una sociedad más justa y también reclaman una orientación de la práctica que supere los planteos meramente reivindicativos.

El proceso de formación y sus implicancias son complejos, la búsqueda de propuestas superadoras y la reflexión sobre las limitaciones constituyen el soporte de la problemática de la formación docente, además de considerar que este educador debería actuar críticamente siempre y cuando sea capaz de reparar en los tres componentes que constituyen el eje central de la educación: la explicación, la normatividad y la utopía y la relación que existe entre ellos; según lo plantea J. Gimeno Sacristán (1985).

Si nos preguntamos, como hacer para que la práctica pedagógica esté orientada, fundamentalmente, por la reflexión crítica, deberíamos analizar, la relación entre la lógica de la práctica pedagógica que se considera deseable y la espontánea, estructurada por los hábitos, especialmente las características de las prácticas espontáneas que pueden obstaculizar la deseable. Una diferencia esencial residirá en el grado de reconocimiento o conciencia, así como en la deliberada búsqueda de coherencia entre los tres niveles – planteados por G. Sacristán – en los que se funde la acción: el utópico (proyecto/esquema de valoración), el correspondiente a la construcción de la realidad (concepciones teóricas, conceptos/esquemas de percepción) y el normativo (decisión técnico-metodológica/esquema de acción).

El paradigma técnico, fruto de la profesionalización, puede superponerse con los supuestos de sentido común: uno y otro pueden reforzarse o debilitarse, entrar en contradicción. Si los valores a los que se da prioridad, las interpretaciones de la realidad, las estrategias que se proyectan y las que se hacen efectivas responden a diversos sistemas de referencias, se convierten en un obstáculo. Habrá que considerar fundamentalmente, por ello; que se reconozca esta situación y se adopte una actitud vigilante que permita identificar contradicciones y buscar como superarlas.

Existe otra diferencia central entre práctica crítica y sentido común, y es el reconocimiento de la historicidad de una concepción (Brusilovsky, Silvia 1994). Una acción dirigida desde el sentido común utiliza saberes sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen y la situación en la que se aplica: se apropia de significados sin cuestionar su génesis. La práctica crítica, en cambio, se apoya en el uso de saberes y en el análisis de situaciones, procurando explicitar las relaciones existentes entre hechos o situaciones particulares y conjuntos de hechos en situaciones históricas determinadas.

A nuestro entender y compartiendo los lineamientos de la autora, existe una actitud de vigilancia y autorreflexión permanentes, lo que no significa que todo el conocimiento con el que se opera sea de carácter explícito, factible de ser verbalizado.

Se supone que el profesional sigue poniendo en actitud conocimientos y capacidades que son el resultado de la experiencia y la reflexión anteriores y

que constituyen un “saber hacer” tácito. Por otra parte, esto es deseable que suceda, dado que las múltiples demandas de una situación de trabajo requieren elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y, aunque puedan explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficiencia consiste en su vinculación con esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento del profesor, deberemos considerar entonces, mantener esta vigilancia que permita corregir la dirección cuando es necesario.

Necesitamos docentes que puedan leer la realidad, que sean capaces de realizar un proceso de autocritica respecto de la naturaleza históricamente constituida de la propia experiencia y de renovar un modo de autoconocimiento a través de una comprensión de la comunidad y la cultura que constituyen activamente sus vidas.

Por otra parte, no debemos olvidar que los docentes, expresan su saber, su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan en los programas académicos, con lo cual son ellos y solo ellos quienes pueden crear las condiciones que permitan materializar un proyecto educativo, esto es; que llevar a la práctica un programa, no significa aplicarlo mecánica y puntualmente, sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, pedagógicas, culturales y de los sujetos de la educación (M. Argumedo: saber práctico y saber interpretativo) .

Entonces llevar a la práctica una propuesta institucional, solamente se logra a través del trabajo del docente, dicho en otros términos y para considerarlo como otro factor de análisis; el programa opera en la realidad educativa solamente a partir de la actividad intelectual del docente, por lo tanto el diseño curricular variará de acuerdo con las intenciones de quien lo enuncia.

El desarrollo del curriculum implica llevar a cabo una transposición didáctica, o sea transformar el objeto de conocimiento en objeto de enseñanza, y un intercambio entre el docente y el pedagogo, creando un espacio de vigilancia y análisis de la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de los contenidos. Este será uno de los espacios privilegiados de trabajo del Pedagogo.

4. Planteo del Problema

La formación y búsqueda de docentes críticos-creativos es uno, entre tantos, de los problemas no resueltos de la Educación Superior Argentina. Por lo cual, el problema a abordar radica en tender a la transformación de muchas concepciones y actitudes, ver de otra manera al alumno, abandonar el facilismo de la clase expositiva convencional y modificar ciertas relaciones e poder entre docentes, autoridades y alumnos. Supone entender y practicar la idea de que la función de la Universidad tiene que ver con que los alumnos aprendan a ser, a aprender y a hacer.

Tal vez la variante aprender a hacer sea la mas atendida, pero sucumbe ante el sesgo impositivo de una enseñanza meramente informativa, que transmite una gran cantidad de conocimientos muchos de los cuales quedan en el olvido o en la memoria pasiva del alumno. Tenemos así, alumnos desmotivados que actúan como receptores pasivos de la información que les brindamos los docentes y no aprenden.

El “buen docente”. Se preocupa enfáticamente en mejorar sus formas de enseñanza, pule sus habilidades de orador, sus estrategias de enseñanza, mide el monto de información que va a transmitir y busca mejorar sus trabajos prácticos. A pesar de esto, el punto débil, es que deja fuera de su análisis los procesos de aprendizaje que se dan en el estudiante.

Los docentes debemos reflexionar acerca de los procesos que generamos a partir de nuestra intervención, de transformar los proyectos curriculares, de enriquecer las estrategias docentes y desarrollar innovaciones, de perfeccionar los instrumentos de evaluación y de desarrollar investigaciones a fin de mejorar la calidad de la educación, facilitar el aprendizaje, optimizar los procesos y resultados y hacer mas gratificante la tarea para los alumnos.

5. Justificación

La enseñanza tradicional esta plagada de problemas, los alumnos están desmotivados en las clases, no asimilan los conocimientos, no cumplen con ciertas exigencias y reglas que se les imponen, como por ejemplo entregar los Trabajos prácticos en tiempo y forma, no asisten a clase, no rinden en los exámenes, etc. A pesar de que estamos mas centrados en como enseñar que en como aprenden los alumnos, los responsabilizamos porque no estudian y son entonces estudiantes irresponsables, nos quejamos de ellos o desplazamos la responsabilidad a la escuela primaria y secundaria.

6. Objetivos

El presente trabajo, a modo de conclusión de los módulos de la Especialización en Docencia Universitaria, tiene como objetivo formular una propuesta pedagógica-didáctica que sirva para mejorar, en la propia practica, el proceso enseñanza-aprendizaje, tratará de mostrar una situación particular, con treinta estudiantes de segundo año de la materia Psicología de la carrera de Medicina, vivida en mi condición de docente y partícipe de la tríada docente-alumno-conocimiento.

Es importante destacar, que si quitamos de ella la carga de matices y elementos personales y singulares, encontraremos que la misma ha sido vivida por muchos de aquellos que ejercemos la docencia y en particular por el resto de los docentes de la cátedra.

No pretende ser un juicio crítico sobre los procesos que tienen lugar en el ámbito pedagógico, sino más bien, una opinión crítica que pretende iluminar o al menos abrir un interrogante sobre situaciones que tienen lugar a diario entre docentes y alumnos en esa situación transferencial particular: ¿por qué y para qué enseñar, que y cómo enseñar, cuándo enseñar, cómo, cuándo, que y para qué evaluar?

Por lo tanto, los objetivos específicos serán los siguientes:

- Analizar mis prácticas pedagógicas implementadas en la Universidad en la que me desempeñé como docente con un grupo de estudiantes de segundo año de la carrera de Medicina.
- Elaborar una estrategia de trabajo grupal con los alumnos que pueda servir como instrumento de perfeccionamiento pedagógico, que produzca un aprendizaje profundo, significativo y no exclusivamente intelectual.
- Elaborar un marco teórico para avalar la propuesta de construcción de grupos de reflexión y de capacitación, considerando al grupo como fenómeno psicosocial y generar espacios de reflexión a través de grupos ad-hoc.

7. Marco de Referencia:

Es importante la determinación espacio-temporal y la descripción del perfil de los actores, ya que la misma nos podrá orientar sobre ciertos fenómenos que de otro modo no podrían interpretarse en forma adecuada.

La situación de referencia tiene lugar en una Universidad Privada, con 30 alumnos de segundo año de la carrera de Medicina. Los aranceles de esta Universidad son inferiores (en hasta un 50%) al resto de las universidades en Capital Federal.- El factor económico y la restricción del ingreso que estableció el C.P.I. a la Carrera de Medicina en la UBA, incrementó el ingreso a esta universidad, incluso de alumnos de otros países limítrofes, fundamentalmente Brasil (aprox. 20%).

La materia Psicología posee contenidos eminentemente conceptuales y actitudinales, además de los procedimentales. La comisión de la materia se dicta en horario nocturno y su duración es cuatrimestral.

Requiere de una apoyatura teórica relevante, que da por sabidos ciertos contenidos (conocimientos previos) que de otro modo deben ser explicados e incorpora una gran cantidad de conocimientos y vocabulario específico desconocido por los alumnos o acerca del cual poseen un conocimiento vulgar.

El objetivo fundamental que propone la materia, es que los alumnos adquieran herramientas que les permitan establecer en el marco de la consulta médica una relación médico-paciente adecuada y contenedora que facilite el proceso

de diagnóstico y tratamiento con el consiguiente alivio del sufrimiento del paciente que consulta por algún tipo de dolencia.

Los alumnos, cuyo rasgo característico es ser adultos-adolescentes, en general jóvenes de entre 19 y 30 años en su media poblacional, se agrupan en comisiones de aproximadamente 30 alumnos.

Podemos encuadrar a los alumnos desde el punto de vista socio-económico, dentro de la clase media; en esta población la mayoría de los alumnos del turno noche, trabajan.

Algunos estudiantes cuentan con títulos de carreras relacionadas con la Medicina y están vinculados directamente en instituciones de la salud con el tema propuesto por la materia y concurren a los cursos después de terminada su jornada de trabajo.

Me desempeño en la cátedra desde hace cinco años, y en mi proceso de formación como docente considero que domino los contenidos de la materia y he consolidado e internalizado los procesos de transposición de esos contenidos. A pesar de ello, surgen dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la relación con los alumnos, sus expectativas en este momento de la carrera no están centradas en la adquisición de conocimientos psicológicos que puedan ayudarlos a realizar mejor su tarea como futuros médicos, sino en “aprobar” las materias troncales, tales como anatomía y fisiología. Reclaman un docente que dicte clases (clases magistrales), sin invitarlos a reflexionar y se ubican en un rol pasivo receptor y reproductor, en el que simplemente toman nota de lo que el docente relata para repetirlo en las diferentes instancias de evaluación (exámenes parciales y finales), su modalidad de estudio es simplemente estratégica (aprobar) y repetitiva con escasa motivación e interés.

Si el docente implementa otro tipo de estrategia didáctica, propiciando la reflexión y el debate, los alumnos se quejan diciendo que el docente no da clase, no enseña.

Esta situación nos llevó a los integrantes de la cátedra a rever los contenidos de la asignatura, la forma de enseñarlos (transposición didáctica y estrategias didácticas) y nuestro rol como docentes, produciendo cambios que redundaron en una mejor relación docente-alumno y mayor motivación e interés por los contenidos y por la materia en general. La motivación comprende la activación, el mantenimiento y el encaminar el interés del alumno hacia los logros previstos, siempre y cuando estos respondan a sus necesidades y sean aplicables a su práctica profesional futura.

Consideramos que cuando un alumno inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de conceptos, concepciones, sentimientos, representaciones y conocimientos que ha ido construyendo en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura, de comprensión y de interpretación que condicionan el resultado de su aprendizaje.

El conocimiento en sí mismo carece de valoración, no podemos considerarlo ni bueno ni malo, sino a través de cómo nos proyectemos en él, es decir, qué es lo que con él haremos, cómo lo usaremos, etc. Desde este enfoque, indudablemente, tanto para los alumnos como para los docentes, el conocimiento en cuestión, de índole eminentemente conceptual y actitudinal, tuvo valoraciones distintas.

Esta discrepancia, fue también base del conflicto vivido. Si docentes y alumnos, no pueden acordar sobre el valor de ciertos conocimientos, si no pueden identificar en el docente su ideal de conocimiento, digamos así: “su líder depositario del saber”, tampoco podrán acordar sobre las formas de transferencia del conocimiento y no existirán recursos por parte del docente para legitimar su autoridad, “el saber por si solo no bastará, la cual fácilmente se suplirá por el autoritarismo o el libertinaje.....”. (M.E.García Arzeno 1995).⁶

Consideramos el análisis de un objeto de la didáctica, que si bien no es “el objeto”, para nuestro caso es el eje de la problemática. Este objeto es “la clase” (M. Souto). No tendría sentido todo el discurso que hemos realizado sobre el docente, los alumnos, el conocimiento, si no fuese observado a la luz de la dinámica donde se desarrolla, donde cada uno de los actores de la tríada y el conocimiento mismo se ven atravesados por instituciones, estado, padres y sociedad. Solo interpretando y conociendo los mecanismos de interrelación de cada uno de ellos en este lugar llamado clase, podremos entender la complejidad del proceso de transposición didáctica, del pasaje del conocimiento erudito al conocimiento enseñado (Y.Chevallard).⁷

Ese entorno que condiciona a actores, lugares y la materia de la transposición, esa “noosfera” (Y.Chevallard) nos puede dar la explicación de los fenómenos que anteriormente se han relatado. Son esos atravesamientos y condicionamientos, los que le dan cohesión a la historia de cada uno de los actores y las diversas situaciones.

Sin una política clara sobre qué es lo que se considera necesariamente bueno como recurso humano, para un país en un contexto globalizado a mediano y largo plazo, con sociedades que tampoco tienen en claro cuáles son los valores que deben priorizarse, como la educación y capacitación, que producen indiferencia, desvalorización y falta de reconocimiento en los componentes de la tríada docente-alumno-conocimiento, también “el conocimiento en sí mismo se ve traspasado y condicionado, el conocimiento no se refunda, no se recrea, sino que se permuta en sus componentes, y como tal, como conocimiento enseñado, al no refundarse termina envejeciendo.....” (S. Barco de Surghi).⁸

Es así, como en esta trama tejida entre alumnos y docente, en esta situación vivida, es determinante el proceso visto “en” el aula, y “traspasado” por todas

⁶ García Arceno M. E., “El Educador como modelo de identificación”. Edit. Tekne. Buenos Aires. 1995

⁷ Chevallard Yves, “La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Edit. Aique. Bs. As. 1997.

⁸ Barco de Surghi, S., “Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica”, en Revista Argentina de Educación. Año VI. N° 12.

las influencias anteriormente citadas. Es el aula un espejo, un modelo a escala que recrea y representa a la sociedad que la contiene, donde el “contexto” será el “texto” de la historia que allí se vivirá.

8. Contexto

8.1 Características Institucionales

La Universidad cuenta con un departamento de capacitación pedagógica aplicada que implementa actividades para los docentes a lo largo del año, ofreciendo apoyo y asesoramiento acerca de:

- 1) *Implementación de la ficha de ajuste de programas*: diseñada con el objeto de flexibilizar las planificaciones de las asignaturas, adecuándolas a la caracterización de cada comisión de alumnos. La flexibilidad se refiere a la posibilidad de reorganizar los contenidos, abordándolos con los tiempos y con las combinaciones que sean más adecuadas a los alumnos. No se podrán modificar por ningún motivo los contenidos enunciados en el programa (contenidos sustantivos), los mismos deberán cumplimentarse en su totalidad.
- 2) *Confeción de los Informes Diagnósticos de cada comisión de alumnos*: con los ajustes de programas suministrados por los docentes y las observaciones realizadas por el departamento de capacitación, se elaborarán informes diagnósticos de comisión con el fin de aunar criterios didácticos de trabajo y abordajes metodológicos de enseñanza para cada grupo.
- 3) *Talleres de Capacitación docente*: con el fin de aunar criterios sobre el abordaje de la metodología de la enseñanza sobre la forma de evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje de los alumnos, y sobre como integrar las asignaturas del plan de cada carrera (articulación horizontal/vertical- Bernstein) se llevan a cabo talleres de carácter obligatorio.

El sistema pedagógico que sustenta esta Universidad, se basa en el aprendizaje significativo (Ausubel 1983). Promueve el trabajo grupal, partiendo de que se aprende en interacción con los demás y que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal.

La teoría de Ausubel acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. Hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional. Estima que aprender significa comprender y

para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el sujeto ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. Para detectarlo proponen mapas conceptuales (Moreira y Novak, 1988) para detectar las relaciones que los sujetos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que se denominan “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora”.

La diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre dos conceptos.

Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

- 1) Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales inclusivos y poco diferenciados.
- 2) Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del sujeto, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
- 3) Que los alumnos estén motivados para aprender.

8.2 Actitud de los alumnos frente a la tarea áulica

Las comisiones de alumnos son muy heterogéneas en cuanto a sus conocimientos previos, gran parte de los alumnos, y para una diversidad de materias, poseen conocimientos insuficientes. Otro aspecto importante a tener en cuenta es la dificultad para la expresión escrita (ortografía y redacción).

En cuanto a la participación, suelen depender sobremanera del estímulo del docente, y de su posibilidad de correrse del rol de “transmisor de conocimiento”. Un gran porcentaje de alumnos asume una actitud pasiva. Quienes con más frecuencia manifiestan esta característica son los recursantes y los brasileños, que asumen en general una actitud poco participativa, a pesar de que por su experiencia previa podrían ser los motores del planteamiento de dudas, o respuestas iniciales a diversas preguntas.

Frente a la propuesta de actividades grupales que impliquen mayor compromiso de parte de los alumnos, hemos encontrado una tendencia a la evitación en los alumnos, quienes prefieren las clases expositivas.

Las dificultades que presentan los alumnos se dan en tres áreas fundamentalmente:

- Nivel de Preparación o Inventario de Conocimientos Básicos: en casi todos los casos los alumnos no poseen los conocimientos necesarios que permitan desarrollar los contenidos de la asignatura que dictamos.

- Motivación: desconocimiento de la aplicación de la Psicología a la Medicina, desvalorización de los contenidos y escaso interés por conocer aspectos del ser humano que no estén relacionados con lo anatomofisiológico. Nuestros alumnos participan de una carrera que demanda involucrarse e interesarse por lo psíquico, social y cultural, además de lo biológico, sin otra motivación que hacerlo rápido, esperando solamente adquirir conocimientos técnicos. Asimismo es muy frecuente que desconozcan o confundan los campos de aplicación práctica, posibilidades de desarrollo y requerimientos del mercado respecto de la Psicología. Cuestionan la utilidad y aplicabilidad de los contenidos del programa.

- Cansancio: es muy evidente en el caso de alumnos que cursan la materia luego de la jornada laboral, el rendimiento disminuye notoriamente por el cansancio que acumulan y la participación en clase es escasa debido además a la falta de lectura del material bibliográfico.

8.3 Los supuestos que contienen nuestras prácticas docentes

Serían los siguientes:

-Que nos permitan conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos con relación a los nuevos contenidos.

-Que planteen el modo en los contenidos para que sean significativos y funcionales para nuestros alumnos.

-Que en el abordaje y avance del alumno se tenga en cuenta sus competencias actuales.

-Que se promueva la actividad mental del alumno para que establezca relaciones entre los contenidos y los conocimientos previos.

-Que se fomente una actitud favorable con relación al aprendizaje de los nuevos contenidos y que el alumno pueda experimentar el grado de lo aprendido y que su esfuerzo sea válido.

Los supuestos que contiene esta concepción serían los siguientes:

-Una actividad es preferible a otra si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección, y si atribuye un papel activo en su realización.

-Sí exige al alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y lo estimula a comprometerse con ella y obliga al alumno a interactuar con la realidad.

-Si coloca al alumno y al docente en una posición de éxito, fracaso o crítica y si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.

-Si ofrece al alumno la posibilidad de planificar con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.

9. Formulación de la Propuesta Pedagógica

La Propuesta Pedagógica relacionada con la necesidad de motivar a nuestros alumnos, consistió en:

- una modificación de los contenidos del programa de la asignatura y la edición de un libro de la cátedra, elaborado por los docentes, que incluyera dichos contenidos.
- la transposición didáctica, el paso del saber erudito al saber enseñado, necesaria para lograr en los alumnos las capacidades mencionadas en los objetivos de la materia.
- el trabajo grupal en clase a fin de fomentar la creatividad y la participación.

La enseñanza tradicional se caracterizaba por privilegiar el trabajo con la clase total y la tarea individual, la labor del docente consistía generalmente en una exposición exhaustiva y detallada de los contenidos, más o menos atractiva y estimulante según sus cualidades personales y con mayor o menor participación de los alumnos a través de preguntas realizadas por el docente.

En esta forma de trabajo los alumnos no pueden participar activamente desde el principio expresando ideas, saberes, creencias, dudas, interactuando, dialogando e intercambiando con el docente, con sus compañeros y con los contenidos.

10. Marco Teórico

Las corrientes teóricas actuales consideran que la participación activa del sujeto es una condición necesaria para lograr aprendizajes duraderos, eficaces, sanos y útiles. Todos los momentos de un proceso de enseñanza admiten y requieren de las tres formas de trabajo del alumno: individual, grupal y en clase total.

Grupo de Aprendizaje es un grupo que se constituye en torno a una finalidad pedagógica con un encuadre que difiere de la relación educativa tradicional: el objetivo es lograr un aprendizaje no ya a través de la enseñanza, sino a través de un accionar conjunto en un ámbito participativo y vinculante.

El grupo de aprendizaje ha sido definido por Marta Souto como “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros”.⁹

Son considerados grupos autoconscientes porque en ellos se incluye de algún modo una toma de conciencia de los resortes subjetivos que entraña el aprendizaje. Tienen por supuesto, significativos elementos en común con el encuadre del aula-taller.

El trabajo en grupos pequeños debe estar precedido por una puesta en común a cargo del docente de la consigna que debe incluir precisiones sobre la forma de trabajar: cantidad de grupos, de integrantes en cada uno, tiempo, material a utilizar, lugar de trabajo etc. y de la información temática previa necesaria a tener presente por los alumnos para poder encarar la cuestión.

Esta información no debe obturar los saberes previos de los alumnos sino que debe ser la plataforma de datos necesarios para que aquellos se puedan manifestar. Cada grupo debe designar un coordinador. Durante el trabajo grupal, el docente recorre los grupos, escucha, observa, interviene para resolver alguna dificultad de dinámica grupal, brinda información, va construyendo una hipótesis acerca de cómo deberá ser la puesta en común y que papel tendrá que jugar el en ella.

La puesta en común es necesaria para que cada uno pueda enriquecerse con los aportes de cada grupo, para conocer acuerdos y discrepancias con los otros y construir una síntesis entre todos.

“El papel del docente durante la puesta en común comienza con el planteo claro de los objetivos de la actividad y su organización, y luego su tarea es coordinar la dinámica grupal, escuchar y agregar información sin decir lo que puedan decir los alumnos” (Fasce Jorge 2001).¹⁰

Para actuar en un mundo de cambios como el actual, es necesario un sujeto creativo y para crear es necesario no estar sujeto a ideas preconcebidas, no repetir servilmente lo enseñado o asimilado, no pensar ni hacer mecánicamente, el alumno debe estar atento a penetrar, percibir y delinear nuevas relaciones.

De acuerdo con Novak, por principio el desarrollo de la creatividad dependerá de un cambio de actitudes, tanto por parte de profesores como de los alumnos,

⁹ Souto M., “El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa” en Rev. Arg. De Educación, Asoc. De Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, año V, N° 8.

¹⁰ Fasce, J., “Enseñar bien lo valioso”. Publicación interna de la Cátedra El Sujeto de Aprendizaje, Especialización en Docencia Universitaria. UCES. Buenos Aires.

y se debe considerar que la creatividad es una potencialidad que presenta diferencias cualitativas. De esta manera enseñar para la creatividad presupone inicialmente promover no solo actividades creadoras, sino sobre todo actitudes creadoras, por lo tanto se debe excluir el principio simplista de que el individuo es creador por efecto de la herencia. Es necesario crear una Pedagogía de la divergencia, llevando a los sujetos a realizar descubrimientos por si mismos, poniendo en duda lo ya conocido y enseñando principios que permitan producir mayor número de mejores ideas.

Pensamos que debemos preguntarnos si las pautas de actuación son adecuadas para estimular el deseo de aprender. Nos gustaría que lo que se aprenda sea útil, y analizar nuestro quehacer en el aula, expresando que existe una nueva oportunidad poniendo esfuerzo y comprensión en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta el marco teórico propuesto por la Universidad antes citado, y la experiencia previa obtenida en aplicaciones anteriores, creemos que sería prudente hablar no de una única teoría del aprendizaje sino de varias, que pueden ser aplicadas en diferentes tiempos del proceso de aprendizaje.

El tiempo de enseñanza es limitado y a nuestro entender mas corto de lo necesario, esto deberá ser tenido en cuenta para la elección de la teoría adecuada, siendo también importante la tarea.

El numero, variedad y secuencia de las tareas, así como las peculiaridades de su desarrollo y su significado para los docentes y los alumnos, junto a su congruencia o incoherencia dentro de una filosofía educativa, definirá la singularidad metodología que se practicara en clase. Tendremos así tareas de comprensión, tareas de opinión, tareas de memorización y tareas de internalización.

Las clases serán Teórico Practicas, los contenidos de las lecciones llevadas a cabo en el aula tienen como objetivo básico la nivelación de conocimientos, el análisis de los textos, análisis de casos, y elaboración de conclusiones. Predominan las tareas de análisis y comprensión, discusión y opinión, sin dejar de existir la memorización, aunque en medida relativamente pequeña.

La Teoría aplicada, como ya se menciona anteriormente, es el Aprendizaje Significativo de Ausubel, centrado en el aprendizaje producido en un contexto educativo, siendo allí donde el mismo adquiere un significado. El alumno tiene aquí un rol participativo, activo, que siguiendo una instrucción determinada por el rol de la enseñanza da lugar al proceso de reestructuración del conocimiento.

La organización del conocimiento en estructuras y las reestructuraciones que resultan de la interacción entre el sujeto y las nuevas informaciones tienen aquí especial importancia (análisis, reestructuración, donde el papel del error y su “descubrimiento” tienen un lugar fundamental, el error es parte y motor del proceso de enseñanza, pues gatilla el conflicto que lleva al alumno a reestructurar para solucionar ese error).

Se considera aquí que para que esa reestructuración se produzca y favorezca el aprendizaje de los conocimientos elaborados, es necesaria una instrucción secuenciada de informaciones que tiendan a “desequilibrar” las estructuras existentes y resulten apropiadas para generar otras nuevas que las incluyan.

Las lecciones de aula tendrán dos dimensiones fundamentales, la primera el aprendizaje del alumno, que puede ir desde lo meramente repetitivo hasta el aprendizaje plenamente significativo, y la segunda, la estrategia de enseñanza, que irá desde lo puramente receptivo hasta lo basado en el descubrimiento por el propio alumno. Es por ello que caracterizamos a este aprendizaje como significativo, ya que podrá relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe, incorporándose a estructuras de conocimiento que el sujeto ya posee y que adquiere significación en función de sus conocimientos anteriores.

Las lecciones de aula cuidarán así de que el material a aprender posea significado en sí mismo y esté estructurado lógicamente, los alumnos deberán poseer una estructura cognitiva en condiciones de dar significado al nuevo material, es decir, contar con ideas inclusoras relacionadas con el nuevo material, además de tener una predisposición para el aprendizaje significativo (el factor motivacional es imprescindible).

El rol docente adoptado corresponde al “modelo cooperativo” ¹¹(Eggen Paul y Kauchak Donald) y tiene que ver con el aprendizaje significativo:

- Rol activo, introduce y presenta la actividad
- Organiza ejemplos
- Establece pautas y consignas detalladamente
- Pauta el tiempo de trabajo
- Favorece la disposición de los estudiantes y monitorea la tarea
- Se trabaja en colaboración para el logro de metas comunes, la responsabilidad es individual
- Se propicia la participación activa de todos los integrantes

El papel del error, si bien retrasa el aprendizaje, es deseable que no sea considerado aquí como negativo por el alumno, ya que reduciría su capacidad de motivación. Es aquí donde la capacidad del docente, en cuanto a contenido y manejo didáctico, juega un rol fundamental.

El docente debe por ello prestar especial atención al error, para que éste ocurra, pero solo en aquellas situaciones que significarán un gatillo al proceso de reflexión y reestructuración posterior sin entrañar peligro ciertos o potenciales. Es interesante analizar este “momento” didáctico donde se debe lograr que el error en caso de aparecer, no “ocurra”. El error no debe ser nunca traumático u obstáculo del proceso cognitivo.

¹¹ Eggen Paul y Kauchak Donald. “Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Edit. Fondo de Cultura Económica. México. 1999.

El aula se constituye de este modo en el lugar donde la tarea es compartir conocimientos, discutir procedimientos, errores, aciertos, comparar, para llegar a entendimientos sobre aquello que han visto o hecho, reuniendo sus experiencias para llegar a un nuevo nivel de comprensión más alto.

11. La puesta en marcha de un dispositivo grupal

La consideración de dispositivo grupal como hipótesis de trabajo ha sido tomada de Marta Souto en "Grupos y dispositivos de formación", esta hipótesis; está compuesta por distintas perspectivas de análisis, para nuestra experiencia en particular y que no resultan excluyentes de otras que pudieran formularse:

- ✓ Perspectiva subjetiva intrasubgrupo-formador
- ✓ Perspectiva dinámica "subgrupo formador-subgrupos participantes"
- ✓ Perspectiva dinámica "grupo de aprendizaje-docente/coordinador"
- ✓ Perspectiva técnica

Consideramos grupo, al formado por el conjunto de alumnos que cursan la materia Psicología, siendo los subgrupos cada una de las formaciones que participan en el trabajo práctico,

Cada uno de éstos subgrupos, como cada sujeto, trae consigo valores, creencias, deseos y metodologías de trabajo diferentes, que se pondrán en juego en una doble tarea: primero, la de constituirse como un solo grupo, o sea como una nueva construcción. Ya sea interpretándola desde Bion¹² "el grupo es algo más que la suma de los individuos....." o desde Sartre, a partir de una concepción dialéctica de grupo, *donde el movimiento, el conflicto, la lucha es donde se juega la posibilidad de que el grupo exista.*

Parafraseando a Anzieu en cuanto a su noción de grupo: "el grupo es una puesta en común de las imágenes interiores y de las angustias de los participantes....."¹³

Parafraseando a Marta Souto, el dispositivo grupal de formación a diseñar, surge a partir de una institución convocante en demanda de una producción a evaluar, adquiriendo "el valor y el peso de lo instituido". Aparecen involucrados junto al deber formal dado por el objetivo a cumplir, los deseos individuales de todos los que integran el grupo de formación incluido el coordinador.

¹² Bion, Wilfred, "Experiencias en Grupos", Edit. Paidós, Buenos Aires. 1976

¹³ Anzieu, Didier y Martin, J.Y., "La dinámica de los Grupos Pequeños". Edit. Kapeluzs. Bs. As.1971.

Tomando el texto de Nora Goggi, nos planteamos ¿cuál es la función del coordinador? ¹⁴

Rescatamos tres funciones fundamentales:

- ✓ Mediación: entre sí mismo, el grupo y entre todos los participantes, en función de favorecer la interacción y la comunicación a partir de su intervención
- ✓ Señalamiento: rescata lo que ocurre en el plano de lo manifiesto y llama la atención sobre un hecho asignándole importancia a los emergentes
- ✓ Interpretación: construye hipótesis sobre el contenido latente de los hechos. Los procesos de transferencias que se dan entre los miembros de un grupo pueden ser analizados, permitiendo lo que Anzieu describe como *“un placer particular, el de comprender”*

Nos parece importante rescatar el significado central que le atribuimos al concepto de *“dispositivo”*.

“Un dispositivo es un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica” (M. Souto), asociado a una intencionalidad de lograr transformaciones a nivel individual y grupal

La elección de una técnica prediseñada para lograr nuestros objetivos surge de la consigna dada por el docente, la cual “racionaliza” la metodología de trabajo, pero no excluye la subjetividad de cada uno de los integrantes.

La técnica no permanece inocua, neutral, en el entramado de relaciones que se generan.

Cada uno desempeña un rol asignado a partir de una dinámica grupal, donde cada integrante, rescata una función que le permite actuar dentro del proceso de producción a partir de sus propias expectativas, pero también, a partir de las expectativas que los demás miembros del grupo depositan en él.

Como dice Ana María Fernández “los dispositivos grupales son “espacios tácticos” que generan efectos en el grupo”. “Un grupo inventa sus formaciones, es decir inventa las formas o figuras de sus significaciones imaginarias”. ¹⁵

¹⁴ Souto M., Barbier J. M., Gaideulewicz L., Goggi Nora y MazzaD., “Grupos y dispositivos de formación”. Edic. Novedades Educativas. U.B.A. 1999.

¹⁵ Fernández, Ana María. “La competencia comunicativa del docente” Edit. Eudeba. 2000.

Es importante definir el eje central de nuestro objetivo, en función de enmarcar la elección de la técnica, el tema y las particularidades en la dinámica del dispositivo seleccionado.

12. Planificación de enseñanza propuesta

Pensamos la planificación como un proceso cíclico posible de ser modificado, como un proceso de investigación que supone la elaboración de hipótesis, refutación y conclusiones.

El programa de la materia fue modificado inicialmente en función a la reducción de la carga horaria (pasó de ser anual con 5 horas semanales a ser cuatrimestral con 3 horas semanales)

Consideramos que la selección de los contenidos no tuvo en cuenta los propósitos y los objetivos, manteniendo “casi” la totalidad de los “contenidos conceptuales”, faltando tiempo para los “contenidos procedimentales” descuidando la producción, lo que vale la pena ser enseñado y que los alumnos aprendan (Díaz Barriga 1984).

La selección se debería haber hecho manteniendo aquellos contenidos que puedan ser transferidos a la actividad concreta del médico, de lo cotidiano (Bruner 1997), por lo tanto se realizó una nueva modificación del programa con los siguientes propósitos:

Propósitos:

Por que y para que enseñamos Psicología a los alumnos de Medicina?

- Nos proponemos enfocar la salud en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales a través de una mirada interdisciplinaria.
- Pensar en una medicina holística que ayude a conformar una mirada más integral del ser humano.
- La formación del médico general debe considerar un enfoque científico, antropológico, social y humanístico, para lo cual se deberán tener en cuenta los aspectos psicológicos, sociales, éticos, culturales, económicos y políticos, además del científico-técnico, que lo capaciten para la atención de pacientes.

Los propósitos enunciados van a dar sentido al proyecto que se elaboró para saldar la necesidad, la carencia que identificamos en la formación tradicional del médico, lograr una formación interdisciplinaria y humanística con el propósito de neutralizar dicha necesidad y capacitar al médico para la atención integral de los pacientes (Zabalza 1991).

Una de las estrategias utilizadas para alcanzar este propósito es la articulación con otras asignaturas de la carrera, fundamentalmente Antropología. Los contenidos de ambas asignaturas presentan una relación abierta entre sí, el aislamiento entre ellos es reducido y se les asigna una cantidad de tiempo diferente a algunos contenidos dándoles un estatus diferencial, por ejemplo el tema Entrevista.

El aislamiento reducido entre los contenidos apunta a un curriculum de tipo integrado. La clasificación, o sea el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos, es débil, y la enmarcación, o sea el rango de las opciones disponibles al docente y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica, es fuerte (la selección, organización, ritmo y temporalización del conocimiento están predeterminados en el curriculum). Por otro lado, es menor la fuerza de la delimitación entre el conocimiento educativo y el conocimiento cotidiano comunitario del docente y el alumno.

Objetivos:

Qué esperamos que los alumnos logren producir, hacer, como resultado del proceso de enseñanza:

- Que el estudiante de Medicina pueda acercarse a otros sujetos desde una mirada de su propia subjetividad.
- Que el estudiante de Medicina sea capaz de estructurar una entrevista a una persona
- Que el estudiante de Medicina sea capaz de volcar un perfil psicológico del paciente en una historia clínica.

La idea de los objetivos es clarificar un proceso, haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situaciones formativas que se pretende crear, el tipo de resultados a los que se pretende llegar. Lo fundamental, es que los objetivos sirvan como ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo.

Toda situación de enseñanza supone la existencia de un problema para el alumno, que es capaz de resolver si recibe la ayuda y el contenido necesario para enfrentarlo. Los objetivos de este programa se formularon vinculando un contenido a enseñar (concepto de salud) con algún tipo de actividad (toma de una entrevista a una persona).

Los objetivos terminales adoptan la forma que R. Tyler ¹⁶ recomendara como la adecuada para la correcta formulación de objetivos: la descripción tanto del tipo de conducta esperado como del ámbito de contenido al que se aplicará.

Los objetivos terminales están referidos al aprendizaje de: *hechos, conceptos y principios* (identificar personalidad, reconocer mecanismos de defensa,

¹⁶ Tyler, R. "Principios básicos del Curriculum". Edit. Troquel. Buenos Aires. 1986

clasificar patologías, describir síntomas), *de procedimientos* (manejar la contratransferencia, confeccionar una historia clínica, aplicar principios, utilizar técnicas de abordaje, elaborar informes, demostrar hipótesis diagnósticas), *de valores*, o su referente comportamental, las actitudes (comportarse éticamente, respetar el sufrimiento del otro, apreciar su colaboración, aceptar su resistencia, preocuparse por el otro).

12.1 Contenidos:

Según Zabalza, hablar de los contenidos no es solo referirse a que enseñar, sino que supone situarse en una plataforma decisional, que, al igual que sucedía con los objetivos está condicionada por una serie de posturas previas respecto a que es la escuela y para qué, que peso ha de adquirir cada disciplina, con que actitud nos debemos acercar a los conocimientos, si disciplinas singulares o interdisciplinaridad, etc.

El contenido es la base a través de la cual las actividades de aprendizaje están unidas entre sí.

Se consideran como espacio de toma de decisiones en el desarrollo curricular.

El enfoque de los contenidos en este programa, es el denominado por Zabalza como “De Síntesis”, es una modalidad que destaca la función social de los contenidos culturales y las tareas instructivas a desarrollar. El sentido de los contenidos se hace instrumental y a la vez sustantivo, la configuración de diseño se basa en la búsqueda aplicativa de la situación.

La realidad próxima se toma como fuente prioritaria de materiales sobre los que se trabaja en clase. Se busca mayor calidad educativa, traducible por mayor científicidad.

La preocupación principal del profesor al abordar el tema de los contenidos, no se reduce solo al *qué*, sino al *cómo* (qué tipo de recurso, de forma de presentación, de planteamiento, de organización, etc.).

Se toman tres tipos de decisiones:

- a) Selección
- b) Secuenciación
- c) Organización funcional

a) Selección:

A través de la acumulación de lo nuevo sobre lo antiguo lo que se produce es un amontonamiento de áreas de trabajo, y una dispersión de la implicación

didáctica de los sujetos, por ello se requiere una selección de contenidos, reestructurando las divisiones del conocimiento y redefiniendo las condiciones de su transmisión, eliminando las nociones caducas o poco pertinentes e introduciendo nuevos saberes impuestos por los avances de la ciencia, la tecnología, los cambios sociales y económicos.

Se privilegió en la selección de contenidos aquellos que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos por los alumnos y aplicables en su práctica profesional (concepto de salud, ciclo vital, aparato psíquico, mecanismos de defensa, personalidad, entrevista, relación médico-paciente).

Se privilegió la enseñanza destinada a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales (P. deductivo, P. histórico), y también la forma de pensamiento reflexivo y crítico con el cual se asocia: revisión de la literatura especializada, investigación documental, discusión de casos, preparación de una monografía..

Los contenidos seleccionados son representativos de la Psicología y se despliegan en un avance progresivo en profundidad y coordinación entre los elementos, a excepción de “Escuelas Psicológicas” que es un contenido del programa anterior que se mantuvo y no guarda conexión con el resto de los contenidos ni con los objetivos del programa.

La enseñanza de la Teoría Freudiana constituye lo elemental, lo representativo, fundamental, el núcleo privilegiado de la disciplina. Funciona como eje de organización de los contenidos permitiendo avanzar al alumno adquiriendo nuevos conocimientos.

Por su sentir instrumental el alumno podrá usarlo para su propio desarrollo cognitivo, y por su sentido lógico para estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo.

En la selección se respetó la estructura propia (sustantiva) de la Psicología y los nudos estructurales, los conceptos claves que actúan de sistemas de conexión de la estructura temática.

Se privilegio aquellos aspectos con mayor poder de transferencia instructiva, aquellos datos, conceptos y habilidades cuyo dominio será beneficioso para la práctica médica.

No se dejaron fuera de la selección aspectos difícilmente abordables desde otras materias. Tampoco se repitieron contenidos de otras materias, el tema *Entrevista* de la asignatura “Antropología” (correlativa) amplía y complementa lo dado en Psicología.

La intención de consolidar la coherencia de la enseñanza favorece las enseñanzas impartidas en común por profesores de distintas materias (Comunicación Oral y Escrita – Psicología – Antropología) actuando de manera progresiva y articulada.

b) Secuenciación:

El orden en que se presentan los contenidos va a incidir en los resultados del aprendizaje, a nivel cualitativo (tipos de aprendizaje, más o menos significativos, con diverso nivel de estructuración interna) y a nivel cuantitativo (cantidad de aprendizaje logrado).

La secuencia del programa se organizó teniendo en cuenta la importancia de cada elemento del contenido (cada tema, cada tarea) y el tiempo que se dedicará al desarrollo de dicha secuencia.

La secuenciación elegida es *heterogénea* por que existen diferencias en cuanto a la relevancia otorgada a los contenidos, es *no equidistante* por que hay diferentes tiempos otorgados a cada elemento, y es *convergente* por que el mismo contenido se trabajo desde diferentes puntos de vista y diferentes planos de análisis.

Como la mayoría de los docentes de la Cátedra disienten en cuanto a la relevancia del contenido “Escuelas Psicológicas” y el tiempo asignado, se producen en la práctica cambios en la secuencia, otorgándole menos tiempo a dicho contenido y utilizándolo para contenidos más relacionados con los objetivos (Entrevista, Relación medico-paciente).

c) Organización Didáctica de los contenidos:

Nos referimos al ensamblaje general de los contenidos, a como incorporarlos a la estructura del proceso didáctico. Los contenidos que se seleccionaron se organizaron de tal modo que resulten funcionales al conjunto del proyecto curricular.

Nos decidimos por una secuencia convergente que nos dará pie a la estructuración de alguna fórmula interdisciplinar.

El diseño curricular adoptado, como conjunto integrado, permite y exige volver atrás para retomar “sentido” (para constatar si las decisiones o soluciones que en ese momento se están adoptando tienen sentido, si son congruentes con las ya tomadas, si interpretan bien las perspectivas generales del proyecto educativo) o para revisar aquellas previsiones iniciales y modificarlas en caso necesario.

Se agruparon los contenidos de tal manera que permitan conectar permanentemente la teoría y la práctica, lo general y lo específico, es decir, componentes perceptivos y operativos por un lado, y abstractos y formales por el otro.

El conocimiento adquirido puede utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar el aprendizaje (acto médico).

El principio de gradualidad, está conectado con la didáctica piagetiana de la asimilación – acomodación. Los contenidos están organizados avanzando de lo más simple a lo más complejo, partiendo de los esquemas mentales de los alumnos para ir estructurando nuevos contenidos, de allí que se establecieran grados sucesivos de profundización conceptual y complejidad metodológica en el trabajo sobre la disciplina.

Se combinaron estrategias de aprendizaje dirigido (clases teóricas, lecturas de textos, grupos de reflexión) y estrategias de descubrimiento (trabajos de campo, análisis de videos, dramatización, discusión de casos), que permitan una comprensión y fijación de los nuevos conocimientos y la posibilidad de su uso posterior.

En lo metodológico se actúa por aproximaciones sucesivas, en cada una de las cuales se busca profundizar más y ser más riguroso en el conocimiento de la realidad abordada (tener criterios fundados, ser capaz de intervenir).

Stenhuose (1987), analiza los campos de conocimiento como comunidades de “gentes especialistas” (con sus intereses, su capacidad de influencia, con su dinámica interna y sus relaciones externas, etc.) más que como comunidades de datos neutros y disponibles para su uso social.

La enseñanza de la Psicología en la carrera de Medicina, encuentra cierta resistencia en los alumnos, debiendo los docentes justificar su relevancia y el tiempo que le dedican a la materia.

A su vez el programa oficial redujo la carga horaria respondiendo a un juego de intereses que se expresa a través de la exclusión e introducción de unos u otros contenidos en el desarrollo curricular, derivando en consecuencias a nivel formativo.

La escuela-institución transmisora, pone a disposición del alumno una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad.

Un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un curriculum para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas.

La tarea de selección de modelos apropiados es compleja y las formas de enseñanza “buenas” son numerosas según los objetivos.

Pensamos que la enseñanza es un proceso en el que los docentes y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias (acuerdos acerca de lo que es importante) que a su vez colorean nuestra percepción de la realidad.

Los modelos de enseñanza elegidos están en relación con el tipo de realidades que impulsa a profesores y alumnos a trabajar juntos.

Ningún método de enseñanza conocido tiene éxito con todos los alumnos, no alcanza todos los objetivos. Nuestra tarea, consiste en aportar un medio ambiente en el que podamos enseñar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo.

La definición del contenido enfrenta el problema básico de proporcionar un conocimiento adecuado al contexto escolar. El valor de una forma de conocimiento se determina en situación y a situaciones diferentes le corresponden conocimientos diferentes.

El contenido es producto de la transformación del conocimiento en versiones adecuadas a sus propósitos y sus alumnos.

Como señala Fenstermacher, al enseñarle a un estudiante cierta materia, el propósito no es simplemente convertirlo en un experto o especialista en tal materia, el propósito es poner a disposición del estudiante el conocimiento y comprensión de la materia, a fin de que él pueda utilizarla para liberarse de las fuerzas opresoras del dogmatismo, el estereotipo y los convencionalismos.

La materia no se enseña con el fin de preparar al estudiante para que sea un especialista en ello (Salud Mental), sino para aumentar su capacidad de comprender su mundo e influir sobre él.

La selección que se realice debería ayudar a que la escolaridad pueda expandir y ampliar el horizonte cotidiano, diversificar los intereses y promover la circulación por mundos diversos, o sea, por múltiples experiencias culturales.

Podemos decir que una *buen*a enseñanza es aquella que enseña bien algo bueno, tanto en el sentido epistemológico de la acepción (que sea pertinente desde el punto de vista científico, que se encuentra validado por la ciencia) como en un sentido ético-social y personal (que sea ético y moralmente justificable su enseñanza en relación con el ideal de mundo y de hombre que se quiera transmitir.

Podemos decir que una buena enseñanza es aquello que es eficaz en la tarea de brindar buenas ayudas para el aprendizaje.

No podemos decir científicamente como debe ser una buena enseñanza, lo que esta sea, no está al margen de los valores, las formas de vida, las preferencias culturales o de las opciones políticas.

Se trata de ser coherente con nuestra propia concepción de la enseñanza como una acción de andamiaje y retirada (Bruner 1997).

La necesidad de la selección de los contenidos, nos confronta con la cuestión de la extensión y la profundidad, con el problema de la cantidad y calidad. Se eligió brindar panoramas amplios y promover trabajos temáticamente más

acotados y complejos sobre aquellos contenidos considerados sustanciales (Entrevista).

El propósito de enseñarle a los estudiantes Psicología, no es convertirlos en expertos en el tema, sino poner a su disposición el conocimiento y la comprensión de la materia a fin de que puedan utilizarla para liberarse de estereotipos, dogmatismos y convencionalismos, para aumentar su capacidad de comprensión de los pacientes y su posibilidad de influir sobre ellos, ayudándolos a recuperar la salud.

Cronograma de Clases

1ª. Semana	Presentación – Objetivos – Proceso Salud-enfermedad – Salud Mental
2ª. Semana	Ciclo Vital
3ª. Semana	Crisis Vitales
4ª. Semana	Aparato Psíquico – Mecanismos de Defensa
5ª. Semana	Entrevista
6ª. Semana	Historia Clínica
7ª. Semana	Examen Parcial
8ª. Semana	Relación Medico-Paciente
9ª. Semana	Personalidad
10ª. Semana	Atención Primaria de la Salud
11ª. Semana	Examen Parcial
12ª. Semana	Escuelas Psicológicas
13ª. Semana	Escuelas Psicológicas
14ª. Semana	Escuelas Psicológicas
15ª. Semana	Alcoholismo. Drogadependencia
16ª. Semana	Anorexia y Bulimia - Sida

12.2 Evaluación

Según Litwin, “el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas, no solo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y didáctica. Estudia la evaluación en relación con las prácticas de los docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes”.¹⁷

Una buena evaluación requiere la formulación y explicación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de información obtenida en clases o a partir de lecturas, resolución original de problemas o resolución que da cuenta de un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles diferente de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc.

Construir y exponer los criterios también permite reconocer si existen criterios implícitos referidos a las normas de presentación, prolijidad u ortografía, y cual es el valor de estos criterios, y si se reconoce el crecimiento de los estudiantes.

Si el docente tiene que contar con teorías explicativas acerca de cómo aprenden los alumnos y sabe que es enseñar, también deberá trabajar con teorías acerca de la evaluación, su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el lugar que ocupa la evaluación en la administración de un proyecto de enseñanza, que alcances y que límites debe tener.

“La actitud del docente frente a la evaluación deberá ser abierta, coincidiendo con su teoría de la enseñanza” (Camilloni A.).¹⁸

La evaluación proporciona información que permite tomar decisiones de manera más racional y fundamentada, tanto de lo que ocurre con los aprendizajes de los alumnos, como también con las formas en que se enseña.

Constituyen objeto de la evaluación, los contenidos ligados con la acreditación, (con los logros de los alumnos en términos de capacidades, conocimientos o mayor dominio en ciertas prácticas) pero también todos los aspectos presentes en los objetivos y en los contenidos, incluyendo el análisis de las relaciones entre los propósitos y las condiciones reales de enseñanza.

El recorte y la selección de aspectos evaluados brindan un mensaje claro sobre la valoración de cada componente del proyecto, que es independiente de los propósitos que se hayan enunciado.

¹⁷ Litwin E., “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad”, Rev. Pensamiento Universitario, N° 6. Buenos Aires. 1997

¹⁸ Camilloni A., “Corrientes didácticas contemporáneas”. Ed. Paidós, Buenos Aires. 1997

La definición de objetivos o de propósitos son maneras de delimitar el contenido desde el punto de vista de aquello que la enseñanza se propone ofrecer. Los mecanismos de evaluación son importantes dispositivos de definición del contenido.

En nuestro caso, en la medida que damos participación al alumno y éste manifiesta su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo, en el proceso de evaluación, permanente y continua, el alumno tiene un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva, para valorar su capacidad de producción personal (autoevaluación) y los instrumentos de evaluación que utilizamos son coherentes con esta postura (exámenes escritos, exámenes orales, clases dadas por los alumnos, trabajos prácticos, grillas de seguimiento, fichas de autoevaluación).

13. Resultados de la aplicación de la Propuesta

Para la evaluación de los resultados de la aplicación de la Propuesta se utilizaron instrumentos de registro y cotejo mediante los cuales se evaluó la aplicabilidad del proceso y el resultado de la implementación de grupos de aprendizaje coordinados por docentes observadores-participantes:

- Relevamiento de evaluaciones grupales
- Grillas de evaluación en las que se evaluó la conducta de los alumnos
- Grillas de autoevaluación para los alumnos
- Registro anecdótico: evaluación de un grupo tomado como muestra durante toda la cursada de la asignatura (con la colaboración de otros docentes)
- Evaluación de los resultados del aprendizaje mediante exámenes parciales, participación en clase y exámenes finales.

Se observó:

- Una nivelación en los conocimientos previos de los alumnos.
- Una superación de la dificultad para la expresión oral y escrita.
- Mayor grado de participación y compromiso de los alumnos al convertirse en sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Incremento de la motivación de los alumnos y reducción del ausentismo y llegadas tarde.
- Disminución de la resistencia a participar en la clase y la demanda de clases expositivas
- Una mejoría en el clima de trabajo en el aula a partir de la integración de los distintos subgrupos y la relación de los alumnos entre si y con el docente.
- Aumento de los conocimientos, habilidades y competencias.
- Mejora en los resultados en el aprendizaje evaluados en los exámenes parciales y finales.

Como cada situación de aprendizaje es única e irrepetible, debemos analizar cada grupo de alumnos en particular y el contexto en que se produce el proceso de enseñanza- aprendizaje para aplicar diferentes estrategias didácticas que optimicen dicho proceso.

14. Conclusiones

La formación y la búsqueda de docentes críticos-creativos es uno, entre tantos, de los problemas no resueltos de la Educación Superior Argentina. Estamos convencidos que se han intentado soluciones, se han buscado salidas. No señalarlo sería desconocer especialmente el trabajo esforzado de muchos profesionales que han tratado de aportar su saber y encauzar en mas de una oportunidad el caos educativo. Lamentablemente, sus buenas intenciones han chocado irremediabilmente contra el muro de las improvisaciones y la incompetencia.

Deberíamos preguntarnos si dentro del marco de deterioro total del país, de inseguridad, de miedo, de indignancia económica, si el perfeccionamiento de la autocrítica y la reflexión de los docentes importan algo. Pensamos; que es el momento de plantearse posibles soluciones para la formación de docentes reflexivos cuya tarea no es fácil. Creemos que se debe "jerarquizar" esta formación a los efectos de profundizar el rol de este docente crítico-creativo. Esa jerarquización, a nuestro entender; debe impartirse a una profunda revisión de los objetivos, contenidos, y estrategias metodológicas.

La incertidumbre y el cuestionamiento que caracterizan al momento actual, llevan al replanteo de viejas cuestiones en cuanto a la formación del docente universitario: La sobreestimación del saber científico frente a la capacidad para enseñarlo, el peso relativo de las funciones de docencia e investigación con referencia a los criterios de selección, promoción y valoración académica y económica, la revalorización de la función docente, la recompensa salarial y el reconocimiento social, y el compromiso y la motivación institucional con respecto a estas cuestiones; ya que las características de las instituciones en las que se desarrollan los procesos formativos permiten acentuar las características del modelo tradicional en el que la función docente se identifica generalmente con las actividades desarrolladas en el aula, desconociendo las dimensiones de práctica social, política e institucional.

El ámbito laboral docente continúa distanciado del proceso formativo, ya que se lo considera genéricamente como un campo de aplicación de lo aprendido. La tendencia a aceptar la necesidad de la formación pedagógica de los docentes es nueva pero creciente, sin dejar de reivindicar por eso el valor de los conocimientos de la propia disciplina, sobre esta base, y en consonancia con lo que ocurre en Europa y el resto de América, a partir de la década del sesenta aparecen numerosas y variadas propuestas de formación, destinadas a los docentes en actividad y a los jóvenes graduados que se incorporan a la función docente universitaria.

Existen propuestas a favor de una formación ocasional y otras que aspiran a una formación sistemática e integral; pero ninguna pretende transformar a todos los docentes universitarios en pedagogos, sino brindar la formación necesaria para el desempeño eficiente y eficaz de la función docente.

En relación a la formación reflexiva del docente, las necesidades impuestas por la caducidad del conocimiento llevan a la propuesta de un sistema de educación permanente que sea una respuesta coherente e integral a las necesidades, y no simplemente para remediar situaciones de urgencia. Podríamos proponer un plan de formación que tienda a rescatar los valores fundamentales por parte de la población docente con experiencia, y que apunte, en carácter de obligación a un mejoramiento de la calidad del docente en ejercicio y del docente que se incorpora al sistema.

En otro orden, existen algunas opiniones que establecen que en las instituciones de formación docente, se formalicen centros de investigación, experimentación científico-educativa y de actualización didáctica, con lo cual; habrá que tener cuidado en este sentido. La problemática situación por la que atraviesan este tipo de centros tiene mucho que ver con la doble relación que mantienen con el mundo de la práctica y el de la universidad, que se refleja en la relación de aquellos componentes del centro que o bien se orientan hacia las disciplinas, o bien hacia la práctica.

La escisión de la educación superior en dos mundos habitados respectivamente por profesores orientados a la disciplina y aquellos otros orientados al campo profesional, es decir; el sistema social de los prácticos, por un lado, y el sistema social de los científicos en las disciplinas pertinentes, por otro; no debería existir.

Para evitar este destino, los centros deben dejar de respetar los departamentos y cultivar la comunicación entre estos dos grupos, lo que es más aún, deben construir una ciencia de la práctica docente-profesional en la que basar su investigación y su enseñanza, esto último, a través del asesoramiento del pedagogo.

Otro factor que altera la comunicación entre los grupos, es el comportamiento del docente en la universidad ya que existe una norma poderosa de individualismo y competitividad. Los profesores tienden a considerarse como representantes independientes del mundo intelectual (sobre todo en el terreno de la investigación). La colaboración en grupos de más de dos es extraña. El prestigio tiende a asociarse con el ser capaz de traspasar los límites de un departamento para intervenir en otros contextos académicos o de las prácticas existentes en el mundo. De ahí que resulte extremadamente difícil en un contexto universitario el conseguir una prolongada y permanente atención y un compromiso para trabajar sobre los problemas institucionales e intelectuales de un determinado centro.

Algunas instituciones universitarias le asignan un alto grado de importancia a los centros de formación, estos lugares de formación deberían ser adaptados, de acuerdo a las prácticas pedagógicas, a la luz de las modificaciones institucionales que se van produciendo, y teniendo en cuenta los cambios sociales, además de ordenar las redes comunicacionales entre los profesionales-docentes y autoridades.

Esto tiene que ver precisamente, con el papel o rol del docente en función de su relación con el alumno, el conocimiento que imparte y las vinculaciones sociales que enmarcan su actividad.

En la práctica es difícil encontrar una tipología pura de enseñante. Así, un mismo docente puede encontrar su definición en tipologías pertenecientes a más de una clasificación. Esta nos servirá, sobre todo, para situar la problemática del papel y el rol del profesor y la configuración del ámbito de su proyección profesional.

A la concepción del enseñante como profesional puede criticársele su falta de autonomía, es decir; los docentes no tiene ningún poder dentro de su profesión: por tanto no tienen ninguna responsabilidad, pues esto, ha sido interpretado como uno de los factores desencadenantes del malestar docente, el cúmulo de decisiones que los enseñantes tienen que tomar, sin una preparación y unas condiciones de trabajo adecuadas, en cuanto a la infraestructura, la dedicación, la remuneración etc., no están regidas por pautas o condiciones de profesionalización, sino por un reclamo voluntarista o de desconfianza hacia los enseñantes.

La concepción voluntarista ha sido hasta ahora la visión dominante sobre los docentes. En estos momentos aunque ésta adopte formas menos dramáticas, la profesionalidad del profesor (formación pedagógica) sigue considerándose una amenaza. La idea que subyace a esta visión es que si este se profesionaliza se hará reivindicativo, no estará dispuesto a trabajar en condiciones difíciles o inadecuadas y demandará mejores condiciones de trabajo, con lo que creará problemas al sistema administrativo de cualquier institución educativa superior. Por el contrario, si solo las muestra en su comportamiento en la institución, dedicando a su trabajo solo las horas estrictas, dejando de hacer actividades extrauniversitarias no remuneradas, no aceptando participar en planes de formación fuera del horario de clases, etc., la calidad de la enseñanza, mantenida a costa de su entrega altruista, caerá en un progresivo deterioro.

Desde esta óptica, creemos, que la noción de profesionalidad y reflexión crítica pueden utilizarse para mejorar la imagen, el prestigio y la recompensa de la práctica educativa. Además, aunque la concepción del docente como profesional parece tener como principal argumento en contra el de su falta general de autonomía, deberíamos señalar que en lo que se refiere a los valores de su profesión hay que ubicarlos en la utilidad social y de creatividad. No olvidemos que el trabajo del docente es algo creativo en el que se tiene bastante libertad de acción, ofrece un cierto grado de gratificación y utilidad social, si esta bien remunerado y adecuadamente reconocido.

La tarea del docente es de absoluta responsabilidad social, en tanto interviene en el crecimiento y formación de los alumnos, según lo hemos mencionado. En una clase hay sujetos muy diferentes, el docente debe atender a las múltiples y simultáneas dimensiones de su quehacer: explicar, responder preguntas, atender los cuestionamientos, guiar el trabajo de los alumnos, evaluar, etc.

A esto se suma la imposibilidad de predecir la secuencia de eventos que se irán sucediendo. Los profesores aprenden a responder a los imprevistos en base a la experiencia a sus conocimientos sistemáticos y a su situación. Ser capaz de manejarse simultáneamente con este triple marco de exigencias significa tomar la complejidad y no simplificarla.

En esta sociedad de conocimientos, asumir la complejidad de las tareas y trabajar con ella, significa confrontarnos día a día con un conocimiento capaz de desafiar nuestros propios supuestos y modelos mentales, modelos que nos permitan reconocer, dilucidar y afrontar los desafíos constantes que plantean los nuevos conocimientos. Por ello, la capacitación continua puede contribuir en este sentido para reforzar, cuestionar, criticar, afianzar y legitimar el conocimiento científico.

Es necesario constituir espacios de capacitación compartidos entre disciplinas diversas que permitan aprender, desarrollar estrategias, analizar y reflexionar sobre la práctica de la enseñanza. Es decir, construir puentes, que, si bien se iniciarán a partir de decisiones y necesidades absolutamente individuales, promuevan la integración entre especialistas de distintas disciplinas. Esto ayudará a que los docentes formen parte de la misma institución, compartan tiempos y espacios comunes, tengan similares preocupaciones en relación al ejercicio de la docencia, entre otras cosas. Los enriquecerán las experiencias diversas, la posibilidad de interpretar de manera diferente las situaciones, de valorarlas, de idear formas de enfrentarlas y de crear alternativas.

Solo a través de la capacitación continua el docente podrá adquirir un grado de formación profesional que le permita trocar sus incertidumbres o fracasos en experiencias positivas de aprendizaje que repercutan en su propio rol docente.

En todos los tiempos ha sido manifiesta la necesidad de actualizar los conocimientos que cada docente desde su propio campo profesional, ha desarrollado. Sin embargo, esta necesidad aparece con más énfasis hoy en día. Esto es evidente para aquellos que desempeñamos la docencia universitaria. Es por ello, que creemos importante que la "capacitación" debe ser entendida como un proceso de formación continua, necesaria a lo largo de toda la vida del profesional, como un intento de potenciar y promover una actualización constante de los conocimientos y competencias adquiridos. Una formación constante, en torno a la cual se van estructurando y conformando los nuevos conocimientos, actitudes y habilidades requeridos para el desempeño profesional.

Para lograr docentes capaces de adaptarse al cambio, y al nuevo contexto y lograr de esta manera que la pedagogía universitaria sea mas crítica, evaluativa y progresiva, el docente debe actuar profesionalmente, y desarrollar formaciones adecuadas semiestructuradas.

Será importante la formación de carreras de posgrados para mantener actualizadas las especializaciones. No solo se jerarquiza la formación del profesor universitario de esta forma, también debería adiestrar sus habilidades no profesionales con cursos, seminarios, etc.

La capacitación continua no implica convertirse en un “experto en pedagogía”, sino como lo venimos expresando en un “profesional de la docencia”. Como lo afirma también Marta Souto.

15. Bibliografía

Ander-Egg, Ezequiel, "Un puente entre la escuela y la vida". Edit. Magisterio del Río de la Plata, Argentina 1995

Argumedo, Manuel, "De entornos, planes de estudios y curriculum". Pensamiento universitario (artículos), pp. 27 –46

Asch, M. S. de, "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en Rev. Arg. De Educación, Asoc. De Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, año V, N° 8

Ausubel, D. P., "La educación y la estructura del conocimiento". Ed. El Ateneo. Buenos Aires. 1973.

Ausubel, D. P., Novak, J.D., Hanesian H., "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo". Ed. Trillas. México. 1983.

Barco S., "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", en Camillioni y otros ficha del CEFYL, U.B.A.

Bleger, J., "Temas de Psicología (entrevista y Grupos)", Buenos Aires, Nueva Visión, 1985, Cáp.: Grupos operativos en la enseñanza.

Brenson, Gilberto y Sarmiento, Mercedes; "La facilitación de procesos sinérgicos". Edit. Fundación Neo-humanista, Colombia. 1990.

Bruner, Jerome, "La educación, puerta de la cultura". Ed. Visor Madrid. 1997.

Brusilovsky, Silvia, "Criticar la educación o formar educadores críticos". Quirquincho 1994, pp. 31 – 36.

Braslavsky, Cecilia "Una función para la escuela". Norma 1993, pp. 33 – 46

Braslavsky, Cecilia "Un desafío fundamental de la educación durante los próximos 25 años". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, año XXXI N° 101, 1987, pp. 67 – 82.

Camilloni, Alicia, "Corrientes didácticas contemporáneas", Ed. Paidós, Bs. As., 1997.

Coria, Adela – Edelstein, Gloria, "El pedagogo en la Universidad. Un discurso posible". Pensamiento Universitario mes de Noviembre, Buenos Aires. (Artículos), pp. 29 – 40.

Díaz Barriga, A., "Didáctica y curriculum", Cáp. IV. Nuevomar, 1984.

Edelstein G., "Seminario-Taller de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza". Maestría en Didáctica, U.B.A., Buenos Aires, 1998.

Edelstein G., "El Análisis didáctico de las practicas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión critica sobre el trabajo docente", Rev. Del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación N° 17, Buenos Aires, 2000.

Elichiry, Nora, "Aprendizaje de niños y maestros", Ed. Manantial, 2000.

Fasce, J. "Enseñar bien lo valioso". Publicación interna de la Cátedra El Sujeto de Aprendizaje, Especialización en Docencia Universitaria. U.C.E.S. Buenos Aires.

Fernández Pérez M. "Hacia una construcción crítica de una didáctica universitaria", Hispagraphis (1989).

Fullat, Octavi, "Filosofía de la educación". C.E.A.O. Barcelona 1979, pp. 7-15

Frigerio, Graciela - Poggi, Margarita y otros, "Las instituciones educativas: cara y ceca". Troquel Serie Flacso 1992 Cáp. III.

Geneyro Juan Carlos, "Educación y Creatividad", Rev. Educación Artística N° 5, México 1994.

Gimeno Sacristán, J., "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum". Ed. Anaya. Madrid 1985.

Giroux, H. (1990)) "Los profesores como intelectuales". Editorial Paidos.

Hidalgo, Juan Carlos "La universidad actual", Ediciones de la cortada 1992 Cáp. Financiamiento universitario, pp. 82-83

Lesser, Gerald; "La psicología en la práctica educativa", de. Trillas Méjico, 1era edición 1981.

Litwin E., "Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad", Rev. Pensamiento Universitario, N° 6. Buenos Aires, 1997.

Lopez A., Salvatierra D., "Los Proyectos didácticos para la educación formal". Publicación Cátedra Problemática Curricular, Especialización en Docencia Universitaria, U.C.E.S., Buenos Aires, 2001

Mendes de Campos, Luiz H., Los métodos activos de la enseñanza, en "Desarrollo del Potencial humano" de Lafarga J. y Gómez del Campo J., De. Trillas, Méjico 1991.

Menin, O. "Pedagogía y Universidad"Homo Sapiens (1992).

- Nassif, Ricardo "Teoría de la educación". Kapeluz 1984, pp.309 –319.
- Miguel de Asua, "Evolución de la formación medica en las Facultades de Medicina, Argentina. 1900 – 1982". Educación medica y salud (PSOMS) Vol. 20 N° 2. 1986. Buenos Aires.
- Novak J., "Aprendiendo a aprender", Martínez Roca, 1989.
- Novak, Joseph "Teoría y Práctica de la Educación", Alianza Editorial 1990, pp.69-79.
- Obiols G. A., Gallo M. F. de, "La enseñanza filosófica en la escuela secundaria". A – Z editora S.A. Buenos Aires 1991.
- Pérez Gómez, A., "La cultura en la sociedad neoliberal", Ed. Morata, 1998.
- Pichon Riviere, E., "El proceso Grupal" T.I., Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Buenos Aires, Nueva Visión, 1985, cap.: Teoría de los grupos operativos.
- Plastinos, Ángel, "La universidad actual". Ediciones de la cortada. 1992 Cáp. La universidad incomprendida, pp. 46 – 49.
- Pucciarelli, Eugenio, "La universidad como agente de cultura" Revista del Instituto de Investigaciones Educativas Marzo 1980.
- Ricon Lia, Di Segni S., "Problemas del campo de la Salud Mental", Paidós, Buenos Aires. 1991.
- Sacristán, Gimeno J., "Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa posmoderna" Universidad de Valencia. España, 1997.
- Sacristán, Gimeno J. y Pérez, Gómez, "Comprender y transformar la enseñanza". Morata 1993. Cáp. I.
- Sacristán, José, "La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia", Cáp. IV, Análisis de la Pedagogía por Objetivos, Ed. Morata, Madrid 1997.
- Santoyo, R. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". Revista Perfiles educativos, México, CISE UNAM, 1981.
- Saviani, Dermeval, "Las teorías educativas". Revista argentina de educación, Bs. As. 1983. Pp. 7 - 15
- Smyth J. "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula", Revista de Educación N° 294, Madrid 1991
- Souto, Marta, "Formación de profesores universitarios. Condiciones y formulación de una carrera docente". Revista Iglú, octubre 1996

Souto, Marta, "Grupos y dispositivos de formación". Formación de Formadores, Carrera de Especialización de Posgrado, 1999

Souto, Marta, "Las formaciones grupales en la escuela", Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000.

Stenhouse L., "Investigación y desarrollo del currículum". Ediciones Morata. Madrid, 1987.

Zabalza Miguel Ángel, "Diseño y desarrollo curricular" Ed. Narcea. Madrid 1991.

16. Apendice: Aplicacion de la Propuesta: Primera Experiencia

Trabajo Práctico N° 1

La propuesta didáctica que se presenta a continuación corresponde a la Primer Unidad de la asignatura Psicología de la carrera de Medicina.

La materia Psicología se cursa en forma cuatrimestral y tiene una carga horaria de 3 horas semanales. Las clases son Teorico.Practicas.

El grupo esta integrado por 30 alumnos, poco motivados hacia la materia, y que actúan como receptores pasivos de la información que les brindan los docentes. En las otras asignaturas, en particular las troncales, la metodología de trabajo de los docentes consiste fundamentalmente en clases expositivas.

La propuesta consiste en tres partes: una primera de tipo introductoria-explicativa del tema a abordar, una segunda con aportes de diferentes autores y finalmente una propuesta de actividades individuales y grupales.

Eje temático: “Aproximación a la problemática de la Salud Mental en la Argentina”

Contenido: Concepto de Salud Mental

Objetivos:

- Mostrar la relatividad de todas las concepciones, ya que cada época, cada filosofía y cada teoría política, puede defender distintos valores que deben ser tenidos en cuenta para definir la salud mental de una comunidad.
- Que el alumno conozca el concepto de Salud Mental
- Que incorpore el concepto de teoría como modo de aproximación a la realidad
- Que pueda identificar en su futura practica la utilización de modelos-teorías
- Que pueda reconocer la imposibilidad de abarcar nuestra practica con un solo modelo explicativo.

1) Breve introducción conceptual a cargo del docente

2) Textos de cuatro autores

3) Actividades:

a) Analizar la situación de otros países en relación a la Salud Mental

b) Para hacer en grupo:

- Organización de la actividad: Se divide al curso en cuatro grupos. Cada grupo trabajara con un texto, correspondiente a las opiniones de los cuatro autores (Ricon L., Materazzi M., Freud S., Bleger J.)

Consigna de trabajo para los pequeños grupos:

- Leer el texto y debatirlo
- A partir de la lectura y luego de la discusión grupal, elaborar por escrito una pregunta (en función de las dudas, cuestionamientos, inquietudes, etc.)
- Entregar la pregunta elaborada al grupo que esta a su derecha (al mismo tiempo, reciben la propia del grupo de su izquierda)
- Responder por escrito a la pregunta
- Elegir un alumno para que lea en voz alta y para todo el curso, la pregunta recibida y la respuesta redactada.

Consigna final de trabajo para todo el curso:

Entre todos los textos con los que trabajaron los pequeños grupos elegir uno o dos para ser debatidos entre todos.

- d)** Elaborar una conclusión personal sobre el concepto Salud Mental, a partir de las opiniones de los autores citados, las de los compañeros y las propias averiguaciones sobre la situación de otros países.

Evaluación de los Resultados

Se logro:

- Un aumento del grado de participación y compromiso de los alumnos, asociado a un incremento de la motivación al convertirse en sujetos activos del proceso de aprendizaje.
- Una reducción del ausentismo y las llegadas tarde asociado a una mejora en el clima de trabajo en el curso y en el vínculo afectivo y la comunicación docente-alumnos.
- Un aumento de la eficiencia individual y grupal, se lograron los resultados esperados con pocos recursos.
- Una mejora en la calidad de las producciones de los alumnos, pudieron realizar un análisis crítico de los textos, comparaciones, generalizaciones y síntesis, tanto en la actividad individual como la grupal.

17. Anexo: Esquemas

Esquema 1:	Tipos de Aprendizaje
Esquema 2:	Evolución de la Educación
Esquema 3:	Diferencia entre Enseñanza y Formación
Esquema 4:	Aprendizaje y Enseñanza
Esquema 5:	Criterios para el diseño curricular
Esquema 6:	Evaluación en una etapa del proceso de aprendizaje
Esquema 7:	Momentos de la Evaluación
Esquema 8:	Cuadro comparativo de Resultados

1. Tipos de Aprendizaje

Cognitivo	<ul style="list-style-type: none">-Información Verbal-Conceptos-Principios o generalizaciones-Resolución de Problemas-Pensamiento Critico
Psicomotor	<ul style="list-style-type: none">-Destrezas
Afectivo	<ul style="list-style-type: none">-Actitudes

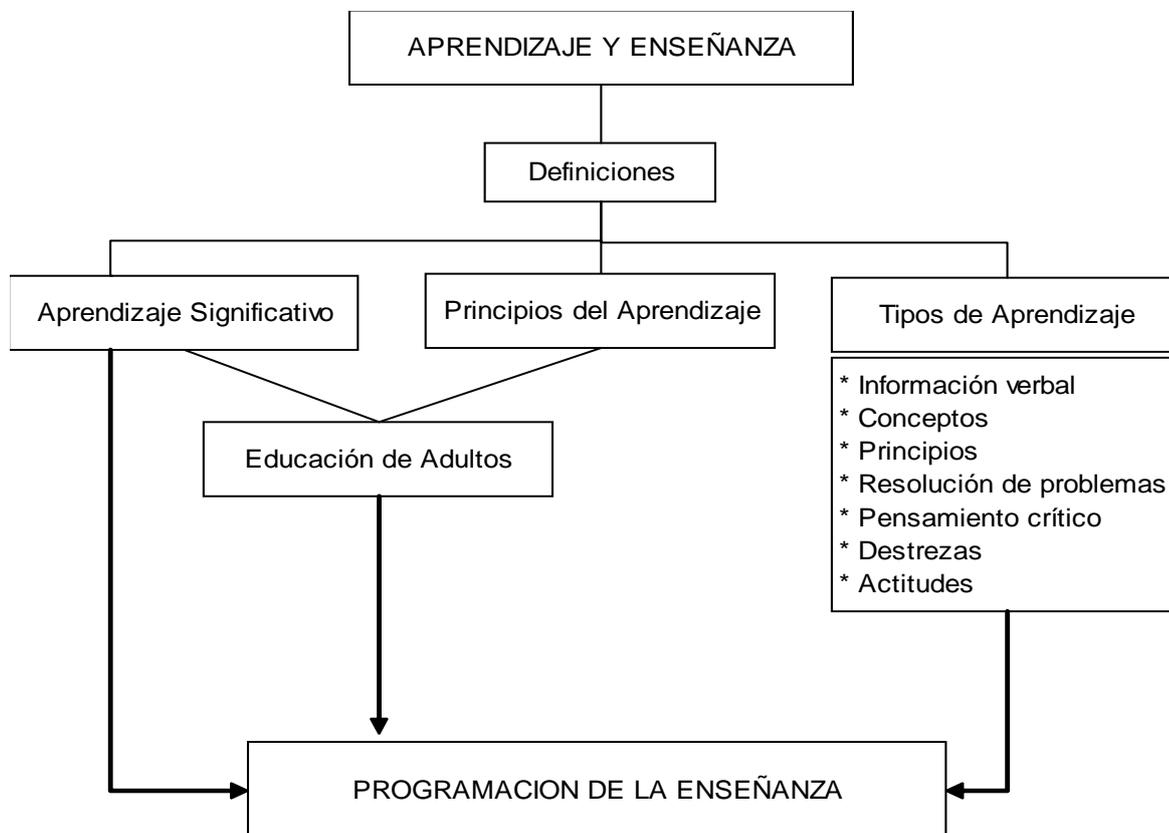
2. Evolución de la Educación

Criterio	Educación Tradicional	Educación Moderna
Definición de Hombre	Animal Racional (individuo)	Organismo inteligente que interactúa con otros. Sujeto – en –un - grupo
Rasgo Intelectual mas importante	Memoria	Capacidad para resolver situaciones nuevas (plantear problemas, buscar datos, organizarlos, lograr soluciones)
Objetivo: Adquirir	Conocimientos	Experiencias
Concepción de la actividad	Enseñanza: Transmisión y repetición del contenido de libros	Aprendizaje: Solución de problemas
Rol del Profesor	Portador de información Evaluador Activo	Guía, asesor, experto, Observador, entrenador, Evaluador. Alternativamente Activo y Pasivo
Rol del Alumno	Receptor y repetidor de información Pasivo	Elaborador, vocero Director, experto Observador, receptor De información Activo
Concepción de la cultura	Estática: Los conocimientos cambian poco	Dinámica: Las transformaciones son tan importantes que se torna mas valiosa una adecuada metodología de aprendizaje que una información que se desactualiza
Liderazgo	Autocrático	Democrático

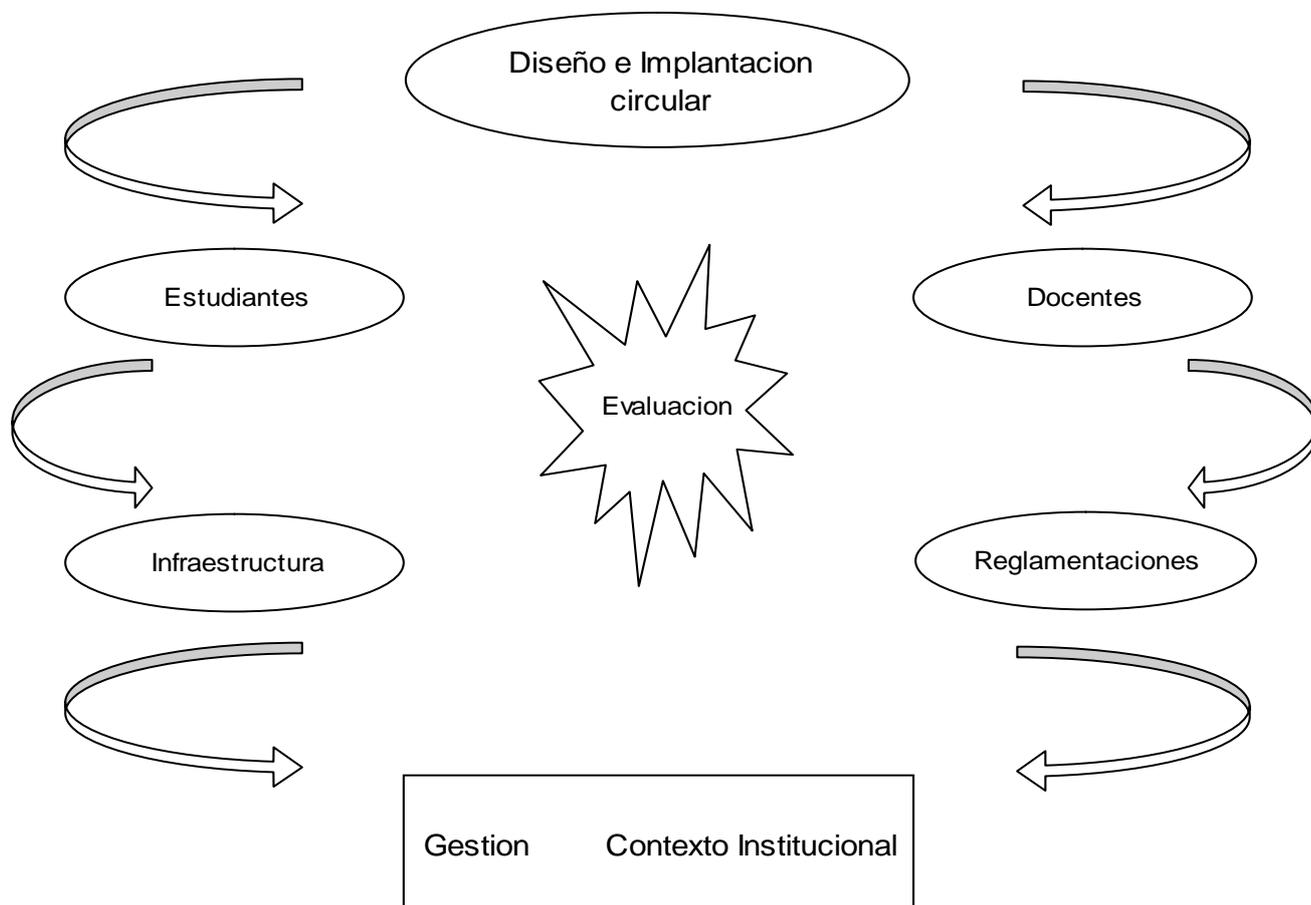
3. Diferencia entre enseñanza y formación (Marta Souto).

ACTIVIDAD	OBJETIVO	CARACTERISTICAS	ROLES	TECNICAS
ENSEÑANZA	Transmisión de conocimientos para su socialización y participación en la cultura	<p>Intervienen niños o jóvenes en proceso de escolarización</p> <p>Se priorizan procesos cognitivos (atención, percepción, memoria) sobre los afectivos</p> <p>Acciones de apropiación (de saberes)</p> <p>Se trabaja sobre el plano de lo consciente</p> <p>Relativa autonomía del alumno</p>	<p>Formador/sujeto en formación</p> <p>Relación vertical asimétrica</p>	De producción
FORMACION	Desarrollo de la persona en sus roles profesionales para su desempeño en el campo productivo	<p>Intervienen adultos con distintas experiencias</p> <p>Se prioriza la movilización de procesos primarios (emociones, fantasías, deseos, defensas, representaciones)</p> <p>Acciones de transformación, puede producir secundariamente efectos terapéuticos</p> <p>Reflexión sobre la realidad propia y ajena</p> <p>Relación directa de la formación con el contexto social, económico y político</p> <p>Autonomía del sujeto</p> <p>Espacio para la representación y la toma de conciencia del lugar ocupado y del poder de sus propios actos</p>	<p>Docente/alumnos</p> <p>Relación horizontal simétrica, asimetría transitoria</p>	Facilitación de producción de elucidación

4. Aprendizaje y Enseñanza



5. Criterios para el diseño curricular



6. Evaluación en una etapa del proceso de aprendizaje

QUE?	<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos• Habilidades/Destrezas• Actitudes	Conceptual Procedimental Valorativo Socio/afectivo
PARA QUÉ SIRVE?	<ul style="list-style-type: none">• Para obtener información• Para formular un juicio de valor• Para tomar decisiones• Para conducir a la autoevaluación y al ajuste de la enseñanza (Retroalimentación)	
COMO?	<ul style="list-style-type: none">• Exámenes escritos• Exámenes orales• Trabajos prácticos• Grillas de seguimiento• Fichas de autoevaluación	

7. Momentos de la Evaluación

EVALUAR	INICIAL	FORMATIVA	SUMATIVA
Par qué sirve?	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico y Pronóstico • Toma de Decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Realimentar el proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar y Promocionar • Control de logros
Qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y Habilidades <p>Que el alumno domina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progresos • Dificultades • Bloqueos <p>En el proceso de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los tipos y grados de aprendizaje que plantean los objetivos en función de los contenidos seleccionados
Cuando?	<ul style="list-style-type: none"> • Al comienzo de la nueva fase de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Al término de una fase de aprendizaje
Cómo?	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de la historia académica del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos ante preguntas y situaciones de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la aplicación de los contenidos aprendidos.

8. Cuadro Comparativo de Resultados

Experiencia con un grupo de 30 alumnos de la materia Psicología de la Carrera de Medicina, para detectar las dificultades que presentan en el aprendizaje de la asignatura y generar nuevas estrategias didácticas más efectivas. Cada clase semanal tiene una duración de 3 horas cátedra.

Características	Enseñanza Tradicional	Propuesta Superadora
Clase	Reglas de enseñanza. Obediencia de normas. Individuos Indiferenciados.	Orientación del Aprendizaje. Responsabilidad y aceptación de las normas sociales. Grupos de sujetos con diferentes historias, personalidades y experiencias
Trabajo áulico	Clases expositivas Reproducción individual del conocimiento	Sesiones de estudio, trabajo individual y grupal Producción colectiva del conocimiento, Presentación de las situaciones de aprendizaje en formas variadas orientadas a la comprensión.
Docente	El que sabe. Transmisor de conocimientos. Autoridad. Da información y conocimientos elaborados e impuestos.	El que dirige el aprendizaje. Orientador de las actividades Colaborador, orienta las actividades del alumno, lo ayuda a aprender a aprender. Presenta situaciones reales en términos de experiencias a ser vividas (análisis de casos)
Alumno	Receptor pasivo. Aquel que no sabe. Acción individual. Competencia.	Sujeto que actúa, participante dinámico. Esta en una etapa del proceso general de desarrollo. Acción individual y en grupo. Colaboración
Materia	Fin en si misma. Programa a ser cumplido por el alumno. Información y conocimientos impuestos.	Instrumento y medio para el desarrollo del alumno, contenidos que lo permitan. Presentación de situaciones reales.

Evaluación	En términos de cantidad de información retenida. Resultados de los exámenes.	En términos de desarrollo total del alumno.
Método	Empirista, mecanicista, lógico. Pasivo: expositivo, verbalista, intuitivo. Idea de que enseñar es transmitir conocimientos. .	Activo, fundado en las necesidades e intereses del alumno. Idea de que enseñar es ayudar al alumno a aprender. Activo: investigar, experimentar, redescubrir, reflexionar para resolver un problema práctico, aplicar un saber a una nueva situación, poner en juego la creatividad, crear nuevas soluciones a problemas.
Consecuencias en relación con la clase	Disciplina basada en la inmovilidad y el silencio. Autoritarismo versus Tránsito de las normas (llegadas tarde, ausencias reiteradas) Escasa Motivación para la tarea. Incumplimiento de la entrega de Trabajos Prácticos en tiempo y forma. Escasa participación y compromiso con la tarea.	Disciplina basada en el interés y la participación activa del alumno. Aceptación de las normas consensuadas, disminución del índice de deserción, llegadas tarde y del tiempo de demora en la entrega de los Trabajos Prácticos. Mayor participación y compromiso.
Consecuencias en la relación con el Docente	Dificultades de comunicación de los alumnos entre si y con el docente Clima de trabajo hostil, no aceptación de las consignas. Quejas reiteradas. Cuestionamiento permanente de los contenidos de la asignatura (“¿Esto para que me va a servir?”)	Mejoría en el clima de trabajo en el aula a partir de la integración de los distintos subgrupos y la relación de los alumnos entre si y con el docente. Disminución de la hostilidad y las quejas. Mayor comunicación con el docente. Aceptación de los nuevos contenidos y mejor disposición para su aprendizaje.

<p>Consecuencias en relación al Alumno</p>	<p>Falta de integración de los miembros de los subgrupos entre si.</p> <p>Escasa comunicación con sus pares.</p> <p>Dificultades en la comunicación oral y escrita.</p> <p>Conocimientos previos heterogéneos.</p> <p>Dificultades para el análisis y la síntesis de los textos.</p>	<p>Nivelación en los conocimientos previos de los Alumnos.</p> <p>Superación de la dificultad para la expresión Oral y Escrita</p> <p>Mayor grado de participación y compromiso</p> <p>Disminución de la resistencia a participar en la clase</p> <p>Mejora en la calidad de las producciones de los alumnos, análisis crítico de los textos, comparaciones, generalizaciones y síntesis, tanto en la actividad individual como grupal.</p>
<p>Consecuencias en relación con la Materia</p>	<p>Escasa motivación</p> <p>Altos índices de deserción</p>	<p>Comprensión de las consecuencias de la aplicación de la Psicología en la práctica profesional de la Medicina.</p> <p>Disminución del numero de Alumnos recursantes.</p>
<p>Consecuencias en relación con la Evaluación de los Resultados</p>	<p>Fracaso en los exámenes Parciales y Finales</p>	<p>Mejora en los resultados en el Aprendizaje evaluados en los exámenes Parciales y Finales.</p> <p>Aumento de los conocimientos, habilidades y competencias de los alumnos</p>