

UCES

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

**TRABAJO FINAL
PROPUESTA PEDAGOGICA SUPERADORA
DE LA PROPIA PRACTICA**

TUTOR: Dr. Pablo García

AUTORA: Lic. Silvana Fumagalli

**“LA INVESTIGACION COMO RECURSO
PARA LA MEJORA CONTINUA
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE”**

-AÑO 2002-

INDICE

1. Introducción	Pág. 3
1.1. Resultados esperados	Pág. 8
2. La investigación como recurso del proceso de enseñanza aprendizaje	Pág. 9
3. Consideraciones previas a la puesta en marcha de la propuesta	Pág. 17
4. La tarea del docente investigador	Pág. 20
4.1. El conocimiento: Conocimiento o aprendizaje, ¿dónde ponemos el acento?	Pág. 24
4.2. Factores condicionantes de la práctica: Referentes internos y externos	Pág. 27
4.3. La relación docente-alumno, configuración y juego de roles	Pág. 31
4.4. El trabajo áulico	Pág. 33
4.5. La evaluación de los resultados del aprendizaje	Pág. 35
5. El alumno-investigador	Pág. 38
6. Aplicación de la propuesta: resultados posibles	Pág. 46
7. Limitaciones en la implementación de la propuesta	Pág. 48
8. Conclusiones	Pág. 52
9. Bibliografía	Pág. 55
10. Apéndice: Aplicación de la propuesta: primera experiencia	Pág. 59
10.1 Primer caso	Pág. 60
11. Anexo esquemas	Pág. 66

1. Introducción

Una de las creencias que existen en el ámbito universitario, es considerar como principal objetivo de la tarea académica, la ampliación, el enriquecimiento y la acumulación de conocimientos, se supone que un alumno que concurre a la universidad, es porque ha elegido esa carrera, que no es cualquiera, sino la que le gusta. Razón por la cual, estará motivado y podrá escuchar una clase expositiva, durante varias horas sin participar activamente. En este caso, se piensa más en “el qué enseñar” y menos en “el cómo enseñar”, (véase esquema 1 del Anexo: Concepción tradicional del trabajo áulico).

A partir de mi experiencia en la escuela media, en este nivel los objetivos, no sólo tienen que ver con la transmisión de contenidos conceptuales, sino con la adquisición de valores y actitudes que formen a los alumnos, como individuos capaces de vivir en sociedad y construir su propio proyecto de vida.

Para los docentes de ese nivel, en contraposición con los docentes universitarios, los desafíos en la actualidad son más didácticos. Hacer más atractiva la enseñanza; tanto como, seleccionar mejores formas de enseñar, parecerían ser exclusivos de los niveles primario y secundario. La creatividad de los recursos, la experimentación de nuevas técnicas e inclusive las actividades lúdicas encuentran un cauce natural ese ámbito.

Después de realizar la especialización en docencia universitaria, considero que éste desafío también debería ser tenido en cuenta por el docente universitario.

Los docentes contamos con recursos internos y externos (véase esquema 2 del Anexo), que funcionan como referentes desde los cuales concebimos nuestro rol; éstos marcos referenciales, actúan normativamente condicionándonos a pensar, hacer y sentir de una manera particular. Los modelos adquiridos y reconstruidos individualmente nos llevan a repetirnos en la práctica, transformando esa práctica muchas veces, en una ficción que no tiene en cuenta las particularidades del grupo de aprendizaje presente.

Nuestro planteo recupera la advertencia de (Edelstein 1998), esos modelos, en tanto ligados a evidencias desde las que se elaboran otras evidencias, controlan la angustia ante lo desconocido, dan seguridad. Pero también, como esquemas simplificados, avalados por la observancia de comportamientos preestablecidos, estereotipan, convierten en realidad el pronóstico, generan imágenes sin sujeto.

Al iniciarnos en la tarea docente, nuestra preocupación se concentraba en “que hago yo como docente” como preparo los temas, como planifico las clases, que recursos utilizo, como voy a evaluar el aprendizaje. Poco le destinamos al análisis acerca de cual va a ser el rol de nuestros alumnos y cuales serán los procesos que necesitarán atravesar para lograr el aprendizaje tan ansiado “por *nosotros* o por la *institución*”.

En este contexto, lo que debería ser una compleja tarea de evaluación de los resultados del aprendizaje, se simplifica comparando con dudosa objetividad; esos resultados, con parámetros muchas veces fijados por agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje: Estado, directivos de instituciones, departamento docente, etc.

Para el docente operar sobre la realidad es operar sobre las personas; alumnos o grupos y éstos piensan, actúan y aprenden de manera diferente.

En la actualidad, el cambio es una constante, el conocimiento que tenemos acerca de lo que nos rodea, se encuentra en permanente reconstrucción, motivo por el cual es necesaria la búsqueda de recursos que nos permitan actuar y pensar de manera flexible. Como plantea Sacristán (1998), una respuesta a como pensar nuestra tarea en el aula es a partir de un modelo racional que sin caer en tecnicismos nos permita sobre la marcha, ajustar los modelos didácticos elegidos.

El presente trabajo tiene como objetivo, **formular una propuesta pedagógica-didáctica que sirva para mejorar, en la propia práctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierte en la base para evaluar y redireccionar nuestras estrategias de enseñanza.**

Nuestra propuesta implica entender nuestro rol docente como el de docente-investigador, el trabajo de investigación con nuestros alumnos nos permitiría flexibilizar la selección e implementación de modelos didácticos adecuados para cada caso. En este sentido, nos sirve el concepto de “investigación en la acción”, propuesto por Lawrence Stenhouse (1993), la investigación-acción es aquí concebida como una investigación en la que un procedimiento experimental debe ser justificado como un acto en un campo sustantivo de la acción -en este caso la educación- más que puramente en términos de investigación.

Cabe aclarar que “lo experimental” no está sólo referido a un método de investigación, sino al diseño mismo del Currículum como una herramienta hipotética y susceptible de ser puesta a prueba - este aspecto será tratado en el punto 2-

Por otra parte, si hablamos de un docente investigador, capaz de actuar de manera flexible en un contexto de cambio permanente, no podemos dejar de fomentar en nuestros alumnos una actitud similar, promoviendo en ellos la adopción del rol de alumno-investigador, a través del cual el estudiante es responsable de su propio aprendizaje convirtiéndolo en objeto de reflexión crítica.

Los conceptos de docente investigador y alumno-investigador fueron elaborados entre otros por García Inza (1991), quien concibe al maestro investigador como aquel que posee la base del conocimiento del método científico, lo aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella al instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases más científicas.

Resulta complejo elaborar una propuesta pedagógica; que no es ni más ni menos, que la síntesis de los contenidos aprendidos a lo largo de éstos dos años, sin recorrer nuevamente muchos de los conceptos vistos a lo largo de la especialización. Motivo por el cual, fue imprescindible nuevamente analizar, comprender e inclusive cuestionar conclusiones y certezas a las que había arribado en su momento, poniéndose de manifiesto su carácter provisional.

En el trabajo diario como docentes comprobamos que los conocimientos adquiridos a partir de la práctica, no son estáticos; sino que, como la misma práctica, son dinámicos y se reformulan de manera permanente con cada grupo de aprendizaje.

Es en este sentido, es que reconociendo éste aspecto dinámico y no determinista, creemos que a partir de recurrir a procedimientos de la tarea de investigación (véase esquema 3a del anexo), podremos flexibilizar nuestras decisiones y acciones de acuerdo a la especificidad de cada situación de enseñanza-aprendizaje.

Al final del trabajo se incluye un apéndice con una experiencia en el nivel universitario, siendo ésta el primer intento y quedando mucho por aprender. En ella, más allá del método utilizado, el principal objetivo estuvo centrado en realizar un análisis más racional y objetivo para comprender el problema del aprendizaje; como dice E. Durkheim (1976), es mantener una cierta actitud mental hacia el fenómeno estudiado, esto significa establecer una distancia entre objeto y sujeto de estudio, ardua tarea en el ámbito de las ciencias sociales y consecuentemente en nuestro trabajo diario como docentes.

1.1. Resultados esperados:

A partir de la racionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de recursos propios de la tarea de investigación, consideramos que la utilización del modelo propuesto, contribuiría; entre otros, a dos aspectos fundamentales:

- Una mejora del desempeño docente
- Un aprendizaje eficaz y significativo

Entendemos por significativo, a aquel aprendizaje que tiene al alumno como protagonista y como sujeto activo encargado de llevar a cabo un proceso de construcción y reconstrucción de significados.

El modelo adquiere, en éste sentido, la fuerza de un instrumento de control (véase esquema 3b del anexo), que permita a partir de la detección de situaciones problemáticas, reformular las estrategias utilizadas.

2. La investigación como recurso del proceso de enseñanza aprendizaje

En estas últimas décadas, en el campo de la Pedagogía; se concentró la preocupación, en la caracterización de los fenómenos educativos, dirigiendo su interés y generando nuevas ideas básicamente en el ámbito de la Sociología, la Psicología, la Política, la Epistemología y la Gestión; no así, en el campo de la Didáctica.

Si bien el surgimiento de nuevas tecnologías de la información, representan nuevos recursos para la enseñanza, éstos todavía no se encuentran al alcance de todos. Aún hoy, en todos los niveles de la educación formal los docentes recurren a estrategias didácticas individuales y grupales que ya existían antes de la década del 70.

Dice Litwin (1997: pág. 58) “las nuevas corrientes didácticas han desarrollado propuestas que devienen de las teorías interpretativas y críticas acerca de las prácticas de la enseñanza en general, esto es en una nueva perspectiva de elaboración del campo de la didáctica. Sin embargo, no hemos encontrado aún una línea teórica desarrollada en la enseñanza universitaria [...] que reemplace los viejos planteos”.

La ausencia de un método o estrategias aplicables para una situación particular, que de alguna manera prescriban nuestras decisiones metodológicas brindándonos la certeza sobre la obtención de resultados positivos en el aprendizaje; nos induce a considerar a cada situación de aprendizaje como única e irrepetible, se trata de una búsqueda constante de los recursos metodológicos y de los instrumentos de evaluación adecuados.

En este sentido, es que podemos establecer un paralelismo entre la tarea del investigador y el docente, éste deberá elaborar hipótesis de trabajo con el fin de convertir su práctica en objeto de estudio para lograr una mayor comprensión de los fenómenos y en segundo lugar, para operar sobre la realidad a partir de procedimientos menos empíricos y más racionales.

En los Congresos Internacionales de Pedagogía de 1997 y 1999 y en la Tercera Convención Internacional de Educación Superior realizados en Cuba en el corriente año, investigadores de distintos países abordaron el tema sobre la relación entre investigación y docencia, poniendo el acento en la necesidad de adecuar la formación docente, frente a la incorporación de la investigación al rol docente, este aspecto fue abordado desde diferentes problemáticas tales como:

- La elaboración de estrategias que le permitan al docente-investigador adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias.
- El perfeccionamiento permanente de la formación de los docentes.
- Los cursos de superación y capacitación a partir de la práctica.

Laguna Cruz (2002: pág 18), dice:

“Una vía estratégica de resolver los problemas de calidad de la educación es la actividad investigativa (...) El Ministro de Educación de la República de Cuba (1999) ha señalado que la creación de un movimiento científico entre maestros y profesores permitirá una dirección más eficiente del proceso docente educativo sobre la base del desarrollo de una mentalidad científica (...) Tarea esencial de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) es la preparación de maestros investigadores con los conocimientos y habilidades necesarias. La creación científica-pedagógica es una actividad profesional de maestros y profesores. Se sustenta en un pensamiento investigativo claramente expresado y en un interés científico hacia el trabajo cotidiano, en combinación con la necesidad de perfeccionarse profesionalmente de un modo permanente.”

Laguna Cruz establece los antecedentes del concepto de docente- investigador en los siguientes autores:

- Lawrence Stenhouse (1975), relacionado con un enfoque curricular que hace énfasis en la relevancia de los contenidos a procesos de investigación
- García Inza (1991) concibe al maestro investigador como “aquel que posee la base del conocimiento del método científico, lo aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella al instrumentar el proceso de enseñanza aprendizaje sobre bases más científicas”

- Chirino Ramos (1997) el maestro investigador “es aquel que sin abandonar el aula de clase, cuya vivencia es irrepetible, es capaz de buscar alternativas de solución a los problemas de su quehacer profesional por la vía de la ciencia”.
- García Inza (1999) considera que el maestro-investigador se desarrolla en su propia actividad, cambiando la función de instructor a la de investigador.
- Díaz Barriga y Pérez Reynoso (1998); en relación con la formación inicial de investigadores se señalan que estos se forman, a partir de involucrarse e ir aprendiendo en la tarea de investigar, junto con la formación teórico metodológica. “Los investigadores son formadores diferenciados de otros docentes, por el conjunto de habilidades que desarrollan y hacen más eficiente su labor profesional”.
- V. N. Stoletov (1977) “cada maestro y colectivo de alumnos es un laboratorio potencial de investigación. La propia atmósfera convierte al maestro en investigador. El maestro investigador ni perjudica la práctica docente, ni disminuye el tiempo dedicado a la docencia porque el laboratorio de investigación está en él y sus alumnos, son los recursos fundamentales”.

De los anteriores planteos, surge que el docente-investigador es aquel que no abandona el aula para hacer ciencia, la hace en su propia actividad profesional; para ello, debe poseer la base del conocimiento científico y aplicarlo para solucionar los problemas que se manifiestan en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, existen opiniones encontradas sobre la relación entre investigación y educación, para algunos la tarea de investigar debe ser realizada por el investigador profesional, mientras que

el docente debe dedicarse exclusivamente a su trabajo en el aula; para esta corriente, la investigación es concebida desde su rol tradicional como tendiente a lograr la explicación de los fenómenos y la producción de nuevos conocimientos susceptibles de ser aplicados universalmente a partir de generalizaciones. Estas posturas básicamente, se encuentran enmarcadas dentro del llamado paradigma psicoestadístico.

En otra línea, se encuentran aquellos para quienes la investigación aparece asociada a la tarea docente, tal es el caso de la corriente surgida en los años 70, conocida como Investigación en la Acción, dentro de la cual se destaca el aporte de Lawrence Stenhouse, docente e investigador, quien fuera Director del Centro de Investigación Aplicada a la Educación de East Anglia hasta 1982, fecha de su fallecimiento. Cabe aclarar, que a los fines del presente trabajo y sólo en función de los objetivos de esta propuesta, es que nos resulta de gran utilidad esta línea de trabajo.

Stenhouse (1993: pág. 38); contesta a las objeciones realizadas al concepto de profesor investigador, a partir de las cuales algunas de ellas afirman la dificultad para que el profesor se convierta en investigador de su propia práctica debido a que “establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto-observación” y en segundo lugar a que “la implicación en la acción de la escuela y del aula, proporciona a los profesores un interés por la tendencia de los descubrimientos de la investigación y les condena a ser parciales”. Sin embargo, agrega: “según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a sus teorías es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a su práctica (...) surgen más tergiversaciones de las batallas académicas que de los intereses prácticos”.

La observación de la diversidad de situaciones educativas, no hace más que plantear la necesidad de rever y cuestionar lo conocido, puesto que cada situación de enseñanza aprendizaje es única e irrepetible. Dice María Antonia Casanova (1993: pág. 11), “en la investigación en la acción, teoría y práctica aparecen unidas constantemente, ya que ambas se justifican mutuamente y aisladas no tienen sentido (...) Un punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad en el aula, su falta de comprobación en la acción; y ciertamente, si se quiere que cualquier investigación sea útil para los profesores, que repercuta en una mejora de la calidad educativa es necesario contrastarla en el aula” (1)

Este aspecto es fundamental y genera la siguiente pregunta: ¿cual es el grado de eficacia que tienen las generalizaciones surgidas de investigaciones basadas en análisis muestrales aún fundamentadas en pruebas estadísticas de confianza? ¿cómo contribuyen a mejorar el aprendizaje de grupos o sujetos concretos?

Acerca de esto se pregunta Casanova, “si dos o cinco alumnos presentan una misma falla en la realización de un trabajo, ¿significa que todos deben desarrollar igual tipo de actividad para superarlo? ¿O será necesario detectar el momento del proceso de su aprendizaje en que han fallado, para proponer a cada alumno el tipo de actividad que le ayude a remontar la falla? (...), cada profesor, cada alumno, cada grupo de alumnos, cada centro son únicos, por lo que requieren tratamiento específicos, solamente válidos para ellos, pero al menos, efectivamente superadores del problema”

(1) María Antonia Casanova, en el Prólogo de la edición española de Stenhouse L. “La investigación como base de la enseñanza”, ed. Morata, Madrid, 1993

En las últimas reformas educativas tanto en nuestro país; como en otros países de Europa y América Latina, se observa la incorporación de algunas de estas consideraciones al tratamiento del Currículum.

Por ejemplo en España el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987), establece algunos de los siguientes principios: “flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses individuales de los educandos”, “coherencia de los objetivos curriculares así como la diversidad de la oferta educativa”, “la autonomía de las instituciones para establecer materias optativas”, “adoptar métodos de enseñanza”, “organizar actividades escolares y adaptar los programas a las características del medio en que están insertos”, dice en uno de sus párrafos: “ plantear el mismo currículo para todos los estudiantes sólo llevaría a aumentar las desigualdades” (2)

Esto implica, que la demanda sobre el trabajo institucional y del docente en particular, tiene que ver con un trabajo más creativo, flexible, individualizado y participativo.

En toda disciplina aplicada al comportamiento humano podemos identificar al menos cuatro objetivos básicos:

1. Estudiar el comportamiento de los diferentes mecanismos involucrados y detectar los problemas que se producen en el sistema que se está analizando.
2. Identificar los problemas y sus posibles causas; que aunque en el campo de las Ciencias Sociales, sea difícil enumerarlas exhaustivamente, podremos acotar al iniciar nuestro estudio, las principales variables que podrían darle origen.

(2) Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987

3. Cubrir las leyes que rigen el comportamiento humano en un contexto específico; en nuestro caso, el educativo. A diferencia que en las ciencias naturales, estas leyes funcionan como tendencias, pero que pueden o no darse bajo similares circunstancias, en este sentido carecen de carácter determinista y universal
4. Proponer nuevas acciones para eliminar esas causas o atenuar dichos problemas

En el caso de la enseñanza, de éstas cuatro etapas es fundamental que se cumpla la última, caso contrario estaríamos en presencia de una disciplina pura o especulativa. El conocimiento científico presenta limitaciones para la formulación de una teoría de la enseñanza, como dice Sacristán (1998: pág. 59), “no se puede deducir del conocimiento científico una explicación directa sobre la técnica pedagógica (...) si la ciencia tiene como misión la comprensión del objeto, la técnica no pretende esa contemplación, sino la intervención en la realidad”

La investigación asociada directamente al proceso educativo permitiría cumplir en gran parte con estos objetivos.

3. Consideraciones previas a la puesta en marcha de la propuesta

Al iniciar una investigación, el docente debería considerar los siguientes aspectos:

1) Delimitar el ámbito de la misma, ya sea que se trate para buscar respuestas a una situación conflictiva o para buscar argumentos que transformen una situación en principio incomprensible en una situación inteligible.

2) Elegir un método con base científica (como ejemplo: véase esquema 3a).

En el esquema 3a: el gráfico refleja los pasos de una investigación, los cuales dan cuenta además, de las competencias que debe poseer un investigador para la utilización del método científico.

El proceso es un *continuuus* cuyo objetivo es la evaluación permanente de los resultados y la búsqueda de nuevos recursos didácticos para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no debe confundirse con el tradicional modelo de objetivos, que como plantea Stenhouse (1993: pág. 14), “su única ventaja es que es fácil de evaluar”, sino que introduce la concepción de currículum como construcción hipotética y experimental, como un proceso que incluye como paso previo, la negociación con los alumnos de mayor o menor conveniencia, adecuación, interés, etc.

3) Realizar investigaciones con un criterio orgánico; cada parte que compone el proceso de enseñanza, puede ser analizada y estudiada como un sistema en sí mismo, por ejemplo: el rol

docente, especialmente cuando se trata de especulaciones a nivel teórico. Sin embargo, cuando tratamos de encontrar la explicación de un suceso en el campo empírico; podremos acercarnos a una mayor comprensión, en la medida que reconozcamos a ese aspecto como parte integrante de un sistema mucho más complejo.

4) Someter los resultados a un control sistemático, de manera tal que podamos evaluar los nuevos resultados, en función de modificar alguna condición dada en el fenómeno observado con anterioridad.

5) Realimentar el sistema en procura de nuevos resultados trascendentes.

6) Asegurar una buena comunicación con los alumnos:

El docente al realizar observaciones, consignar registros o recurrir a otros instrumentos para la recolección de datos, que puedan ser percibidos por los alumnos como un mero mecanismo de control, deberá informar al alumno, con el fin de que éste tenga la certeza de que todas las acciones que se emprendan, tienen como objetivo prioritario, facilitar y mejorar su aprendizaje. La confianza que se establece en el grupo, es fundamental para que todos contribuyan y participen activamente de éste proceso.

7) Cuando se concibe una investigación dentro del marco del paradigma cuantitativo se privilegia la comprobación de hipótesis y la validez de las hipótesis está sujeta al grado de significación estadística; esto asegura que los fenómenos puedan ser reproducidos en otros contextos. Para el caso de investigación empírica que estamos proponiendo, estos modelos se complementan con otros.

En la investigación social, bajo el paradigma cualitativo, se otorga preponderancia a la participación de los sujetos que forman parte del objeto de investigación; se pone el énfasis en la investigación documental y se le otorga un gran peso a la observación en

el trabajo de campo y a la significación de las acciones en el contexto específico de su desarrollo. Proponer tomar el modelo de investigación empírica para mejorar nuestra práctica, tendrá que ver con orientar nuestras acciones fundamentalmente hacia la resolución de problemas concretos del aprendizaje.

La investigación en este contexto, tendrá que ver menos con los modelos relacionados con la experimentación y la explicación y más con el estudio de casos y su dimensión comprensiva.

En el caso de plantear hipótesis, éstas sirven básicamente, como ideas previas que encausan nuestras acciones a partir de su contrastación con la realidad, mientras que el análisis e interpretación de resultados, surge a través de técnicas de análisis de contenido que hacen inteligible el problema.

4. La tarea del docente investigador:

A diario, las personas formulan hipótesis que les sirven para comprender el mundo que las rodea y tomar decisiones con respecto a su entorno. A los fines de esta propuesta; definimos hipótesis de trabajo, a aquellas ideas que basadas en ciertos indicios permiten realizar conclusiones y brindar un punto de partida para diversas acciones; en nuestro caso, estas acciones serán el resultado del análisis sistemático del proceso educativo con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo del alumno.

Para los fines de este trabajo, también resultó muy útil la noción de hipótesis de trabajo que utiliza Marta Souto (1999) en su trabajo, a partir de la cual podemos reconocer la dimensión hipotética del proceso de enseñanza-aprendizaje -y del currículum como la expresión formalizante de ese proceso- siendo en realidad una construcción intersubjetiva en el campo de la acción educativa. (3)

Stenhouse (1993), presenta a la investigación en la acción como la base de la enseñanza y la actividad educativa como hipótesis, para lo cual es imprescindible que el profesor conozca en todo momento lo que está llevando a cabo y para ello es necesario redactar un currículum, en este sentido el problema del currículum reside en la relación de las ideas con las realidades. Una cosa es lo que habitualmente se plasma por escrito en un proyecto y otra distinta lo que ocurre en el aula

(3) Souto M.: acerca de la idea de seminario como hipótesis de trabajo en "Grupos y dispositivos de formación", ed. Novedades educativas, UBA, 1996

De esta manera, Stenhouse denomina currículo hipotético a una estructura sistemática de procedimientos. El currículo es el procedimiento experimental apropiado a través del cual es aplicada la investigación mediante la comprobación, el perfeccionamiento y la generación de teorías en el aula funcionando ésta como laboratorio.

En este sentido, es que la acción educativa se convierte en hipotética y experimental de manera tal que su validez pueda ser comprobada en la práctica.

La pregunta que surge es: ¿a partir de que aspectos de la práctica se comprobaría la validez de las acciones educativas? Si nuestro objetivo es que los alumnos logren un aprendizaje significativo, cabría plantearse que en la medida que esto se logre, se habrá alcanzado el éxito y en esto radicaría la validez.

Diaz E. (1997: pág. 106) realiza un planteo similar con respecto a la relación entre ciencia y tecnología, la primera trató de validar el conocimiento científico a través de innumerables e infructuosos caminos, ya sea por problemas internos a cada disciplina y al modo de conocer de cada una; como a conflictos externos, en su relación con la sociedad, en tanto que la ciencia a partir de sus aplicaciones produce bienestar pero también destrucción, dice Esther Diaz: “en teoría cada ciencia se legitimaría a sí misma por su eficacia gnoseológica. Pero dentro de la modernidad; en la práctica, el respaldo proviene de la técnica. Pues sólo confrontándose con la experiencia las teorías demuestran su eficacia, que cada vez más es sinónimo de verdad (...) por lo tanto más que dividir, conviene integrar y tal vez lo más atinado sería dejar de hablar de ciencia por un lado y tecnología por otro y comenzar a referirse al proceso tecnocientífico o a la tecnociencia”

Esta preocupación también aparece en Sacristán (1998: pág. 46), al tratar de vincular ciencia y técnica en la tarea educativa, dice: " el enfoque tecnológico para la acción puede convertirse, y lo hace en muchos autores, no ya sólo en una estructura ordenadora del conocimiento científico pedagógico sino como instrumento de análisis de la enseñanza y con la pretensión de generar conocimiento, ciencia sobre la enseñanza (...) La planificación de la acción para que sea científica debe establecer una relación entre medios y objetivos apoyada en fundamentos científicos"

Tanto en el planeamiento, ejecución como en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos planteamos hipótesis y realizamos evaluaciones de los distintos aspectos involucrados. La tarea realizada en el marco de una realidad específica nos plantea la necesidad de adecuar nuestro marco teórico a la práctica puesto que como dice Sacristán (1998: pág. 51): "la propia teoría no puede contar con lo particular, algo que, sin embargo, es una exigencia para nosotros, la práctica exige por lo mismo una investigación más concreta de tipo laboratorio que supla los inconvenientes señalados. Pero además de esta investigación, lo particularísimo de las situaciones reales y el carácter cambiante de la realidad, que no puede preverse desde un primer comienzo, exige una actitud científica en el técnico-pedagogo que guía la acción para suplir ese hiato que se presenta como irreductible"

En este sentido, reconocemos que en el proceso educativo intervienen innumerables variables, que frente a resultados inesperados y a la hora de rever estrategias, nos sirven como punto de partida para la formulación de hipótesis.

Tomando como referencia la dinámica planteada en el Esquema 2 del Anexo, mencionaremos sólo algunos de los aspectos a tener en cuenta:

- 1.El conocimiento:** es resultado del aprendizaje y el objetivo principal de nuestra tarea.
- 2.Factores que condicionan nuestra práctica:** presentan dos dimensiones: la interna y la externa.
- 3.La relación docente-alumno, configuración y juego de roles:** se considerarán las mutuas expectativas, se incluirán en primer lugar; lo que esperan del docente: alumnos, directivos y la sociedad en general como así también la expectativa del docente sobre su propio rol.
- 4.El trabajo áulico:** involucra el proceso de construcción del conocimiento y la puesta en marcha de los modelos didácticos seleccionados.
- 5.La evaluación de los resultados del aprendizaje:** comprende los instrumentos de evaluación seleccionados por el docente, así como la autoevaluación que el alumno debería realizar sobre su propio desempeño

4.1. El conocimiento: Conocimiento o aprendizaje, ¿Dónde ponemos el acento?

Muchos especialistas han reconocido que la universidad ya no posee el monopolio como institución generadora de conocimientos, comparte este rol, con otros actores sociales: PYMES, grandes empresas, medios masivos de comunicación, etc. situación que demanda de ella un mayor acercamiento a la sociedad.

Por su parte el Estado, si bien en las últimas décadas tuvo como rol fundamental estimular la competitividad, promoviendo la diversidad de la oferta académica, en el futuro deberá garantizar: el acceso a los niveles más avanzados del sistema educativo, posgrados, maestrías y doctorados, así como también la calidad y eficiencia de las universidades, muchas de las cuales deberán renunciar a ser simples expendedoras de títulos, para proveer un conocimiento acorde a las nuevas demandas sociales.

Como docentes, toda vez que nos encontramos en la tarea de diseñar un plan para una asignatura o de planificar los contenidos y actividades para el ciclo lectivo, debemos considerar cuales son los contenidos más relevantes, aquellos que van a permitir que los alumnos logren los saberes y las competencias necesarias.

La inclusión o exclusión de ciertos temas implicará una toma de decisiones en la cual estará en juego entre otras cosas, por lo menos dos aspectos: el qué enseñar y el cómo enseñarlo.

En este sentido, se impone repensar el rol de las universidades como proveedoras de conocimientos tradicionalmente reconocidos, así como también el rol del docente en función de enseñar

para el desarrollo de competencias socialmente demandadas y capacidades individualmente deseadas.

En estas últimas décadas, se ha hecho tanto hincapié en la educación para el mundo del trabajo, que pareciera desde algunos pensadores, que sólo son relevantes aquellos contenidos que tienen una directa aplicación en el ámbito productivo. A medida que vamos avanzando en los niveles de la educación formal, primaria, secundaria y universitaria, esto es cada vez más evidente.

Resulta obvio que la educación superior, es una formación de tipo profesional, pero también, debiera adecuarse a contextos cada vez más cambiantes y a situaciones de crisis recurrentes en distintos ámbitos locales e internacionales. En éste sentido, es fundamental formar en actitudes, valores y comportamientos que si bien tienen una estrecha correspondencia con los contenidos conceptuales seleccionados, no pueden ser adquiridos por los alumnos, sino es a través de su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Caso contrario, incurriremos en la misma fantasía-error que comenten las empresas, cuando al incorporar un nuevo empleado, suponen que a partir de un curso de capacitación de corta duración, el empleado habrá borrado sus experiencias, conocimientos, valores y creencias, adquiridos en sus experiencias laborales anteriores, adhiriendo de un día para el otro a la nueva cultura organizacional.

¿Cómo lograr la adaptación a situaciones de cambio permanente?

En primer lugar, se exigirá a las Universidades la revisión y el rediseño constante de sus planes curriculares.

El objetivo básico de la educación es que las personas; aprendan a aprender, siendo necesaria la capacitación constante a lo largo de toda la vida. Por otra parte, será necesario brindar a las personas los recursos necesarios para que sean responsables de su propio aprendizaje.

Además de los contenidos previstos para cada disciplina, deberá asegurarse que cada alumno logre un aprendizaje autónomo y responsable, que le permita desarrollar un pensamiento crítico y posiciones individuales flexibles frente a distintas concepciones e ideologías.

Son de gran importancia las reflexiones realizadas por Litwin sobre el pensamiento de Perkins, acerca de algunos aspectos a tener en cuenta para una buena enseñanza. (Litwin E. 1997):

La buena enseñanza tiene como principal objetivo desarrollar una enseñanza comprensiva, (Perkins D, 1995) siendo sus características más importantes:

- La reflexión como el camino hacia la construcción del conocimiento
- La resolución de problemas con el fin de detectar conocimientos previos, ideas a partir de las cuales se construyen nuevos conocimientos
- La selección de estrategias que aseguren un aprendizaje duradero frente al conocimiento corto plazo, de mala calidad, aquel que es olvidado rápidamente por el alumno, producto de la falta de comprensión y la memorización

En algunas ocasiones, esto es el resultado de privilegiar la cantidad sobre la calidad de los contenidos. En muchos casos, el docente se encuentra en ésta situación a partir de condicionamientos externos; políticos, sociales e institucionales.

4.2. Factores condicionantes de la práctica: Referentes Internos y Externos

Muchos de nosotros –profesores universitarios– nos hemos iniciado en la tarea docente, en forma paralela a nuestra actividad profesional, contamos para ello con los conocimientos brindados por la disciplina, aprendida básicamente en la carrera de grado. Aún hoy, son pocos los que cuentan con formación docente o han iniciado una carrera de posgrado en docencia.

Para desempeñarnos con solvencia e inclusive para ser seleccionados para un cargo docente, fue importante haber ocupado puestos de cierta jerarquía en el ámbito público o privado.

Al iniciarnos en la docencia, a la hora de planificar la materia, diseñar las clases y confeccionar las evaluaciones; los conocimientos y la experiencia profesional, resultaron ser nuestros principales aliados. Además de éstos recursos, de alguna manera conscientes, conocidos por nosotros, contamos con otros; la ideología, los valores y creencias que nos condicionan a pensar y a actuar de determinada manera.

¿Cuántas veces nos pusimos a reflexionar sobre cuál era nuestra concepción de alumno? ¿Cómo concebíamos nuestro rol docente? ¿Cuál sería el recurso más apropiado ante el fracaso

de un alumno para resolver un problema? y más aún ¿en qué nos pudimos haber equivocado cuando el aprendizaje finalmente no se produjo como esperábamos? Es probable que pocas veces nos hayamos formulado éstas preguntas, o tal vez lo hemos hecho a menudo; pero no pudimos encontrar las respuestas.

El sentido común y la intuición nos ayudan a percibir cuando son efectivos o no, los recursos elegidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero son escasas las ocasiones donde nos sirve como recurso racional para poder explicar un fracaso.

Podríamos preguntarnos: ¿aceptaríamos viajar en un avión sabiendo que el piloto sólo conoce como funcionan algunos instrumentos?

Si bien este ejemplo es un tanto extremo, nuestro planteo apunta a afirmar que, tener el conocimiento sobre el contenido de una disciplina, no asegura estar en condiciones de ejercer la docencia. La profesión docente requiere dominar “el que” y “el como” se enseña. Por otra parte, desarrollar la capacidad para planificar, diseñar, organizar y orientar las actividades del alumno, son tan importantes como el dominio de los contenidos a enseñar.

En estos últimos años, desde distintos ámbitos, la propuesta recurrente fue replantearnos cual es nuestro rol como docentes. En el caso del docente universitario, la reflexión requiere comenzar desde un escalón más atrás. Esto es, pensar acerca de la profesión docente, lo cual implica reflexionar acerca del desempeño de una tarea, que además de construirse desde la práctica, requiere de una formación específica de contenidos que le brinden a aquel que la desempeña, los instrumentos idóneos para auto-evaluar su desempeño.

Estas competencias que le permitan al docente analizar objetivamente las diversas dimensiones que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben ser enseñadas desde las instituciones encargadas de la formación docente.

Otro aspecto a tener en cuenta, son los referentes externos, a partir de los cuales concebimos nuestra práctica. La realidad internacional, la situación local económica, política y social, la política educativa vigente, así como el marco institucional, intervienen fuertemente en nuestra actividad, condicionando en primer lugar la selección de contenidos.

Sin una formación adecuada, sólo sabemos que como miembros de una institución; tendremos que adecuar nuestra práctica, lo cual nos lleva a considerar aspectos tendientes a eliminar desacuerdos. Estos factores no analizados objetivamente; suelen presentarse difusos, difíciles de identificar y por lo tanto imposibles de prever.

Por otra parte, también debemos tener en cuenta que una cosa es plantear lo que queremos hacer –nuestras intenciones sobre la puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje y sus objetivos- y otra será, lo que las condiciones materiales de realización nos permiten llevar a cabo. Es decir, por un lado tendremos el diseño curricular propuesto para una determinada carrera o curso, y por el otro el desarrollo real del currículum en un momento determinado.

A esta cuestión podemos agregarle como factores que intervienen en nuestra práctica, la posibilidad o no, de interactuar con otros docentes. La actividad docente en general es concebida como un trabajo en equipo pero llevada a cabo como una tarea solitaria, diversos son los factores que intervienen en esta situación,

sólo enunciaremos algunos. En primer lugar la fragmentación de la actividad de cada docente, son pocos los docentes que se desempeñan a tiempo completo en una misma institución e inclusive que sólo se dedican a la docencia, teniendo en muchos casos su fuente de ingresos compartida con la actividad profesional.

Esto dificulta la posibilidad de conformar verdaderos equipos de trabajo dentro de las instituciones; a partir de los cuales, se promueva el intercambio de conocimientos no sólo de tipo académico, sino de experiencias personales de la práctica que hayan resultado o no exitosas.

Cuando éstos intercambios son posibles, funcionan como verdaderos referentes vivenciales que nos nutren de experiencias ajenas, tal vez impensables para nosotros, pero sobre las que podemos reconocer un importante potencial de aplicación.

En este sentido, la identidad como grupo debería verse más allá de situaciones reivindicatorias a nivel salarial o de las condiciones de trabajo, nuestro rol docente debería partir de valores compartidos, tales como la humildad para aprender constantemente de las experiencias propias y ajenas, compartir nuestros conocimientos con otros, la cooperación, la disposición para el trabajo en equipo y la flexibilidad necesaria para escuchar distintas ideas. Después de todo se supone, que eso también es lo que tratamos de transmitirle a nuestros alumnos.

No obstante, estos referentes conservan en sí mismos el sólo valor referencial, ya que fueron desarrollados en situaciones diferentes, de ahí la necesidad de contrastar nuestras hipótesis en el aula con nuestros alumnos.

4.3. La relación docente-alumno, configuración y juego de roles

El significado y sentido que le otorgamos a la práctica docente, se relaciona con el reconocimiento de Gimeno Sacristán (1991: pág. 16) de la práctica como "algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y además complejas, en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja".

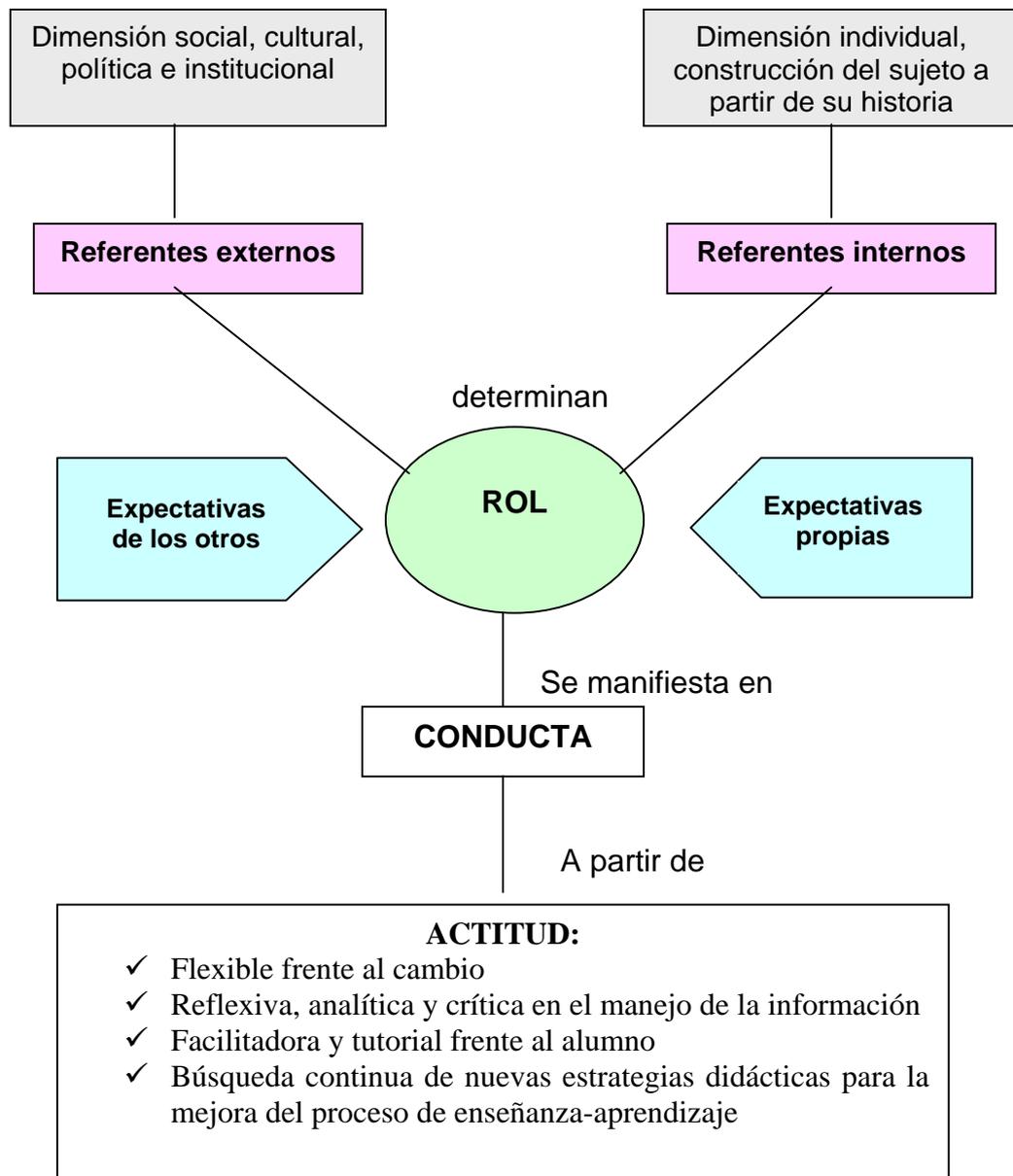
En las ciencias sociales se recurre frecuentemente a la noción de rol, por ser un concepto que articula la relación entre el individuo y la sociedad. Este es un constructo multidimensional, que debe su complejidad a su construcción social e individual.

Pichón-Riviere define el rol como un modelo organizado de conducta relativo a una cierta posición de un individuo, en una red de interacción, ligado a expectativas propias y de los demás.

Tanto los referentes internos como externos nos permiten construir nuestro rol docente, puesto de manifiesto en distintas situaciones; en nuestra relación con los demás, alumnos, padres, directivos, colegas; en la elección de los contenidos que van a integrar una asignatura; como así también, en la concepción y planificación de nuestras actividades.

El análisis del rol docente se torna más complejo al considerar, las expectativas de los otros y las propias, puesto que nuestro desempeño puede satisfacer a algunos integrantes de la comunidad educativa y a otros no, e inclusive satisfacer a los demás y no a nosotros (véase figura 1).

Figura 1



4.4. El trabajo áulico

Este aspecto involucra el proceso de construcción del conocimiento y la puesta en marcha de los modelos didácticos seleccionados.

Es donde se genera lo que Stenhouse (1993: pág. 48) denomina acción significativa, “ésta es una acción cuya definición no cabe inferir de la conducta observada sin una interpretación de los significados atribuidos en la situación por los participantes. Tales “acciones” no pueden ser muestreadas excepto como “conductas” que son entonces tratadas como si fuesen atributos de poblaciones, una simplificación que aunque las falsifique, resulta apropiada para fines de actuación. Tanto la acción de los profesores como las (re)acciones de los alumnos y actores contextuales (padres, directores, otros profesores) son acciones significativas de este género”.

Es a partir de este concepto que tanto la tarea docente como la investigación de la práctica o la investigación en la acción, como la denomina Stenhouse, se desarrollan fundamentalmente sobre el análisis situacional.

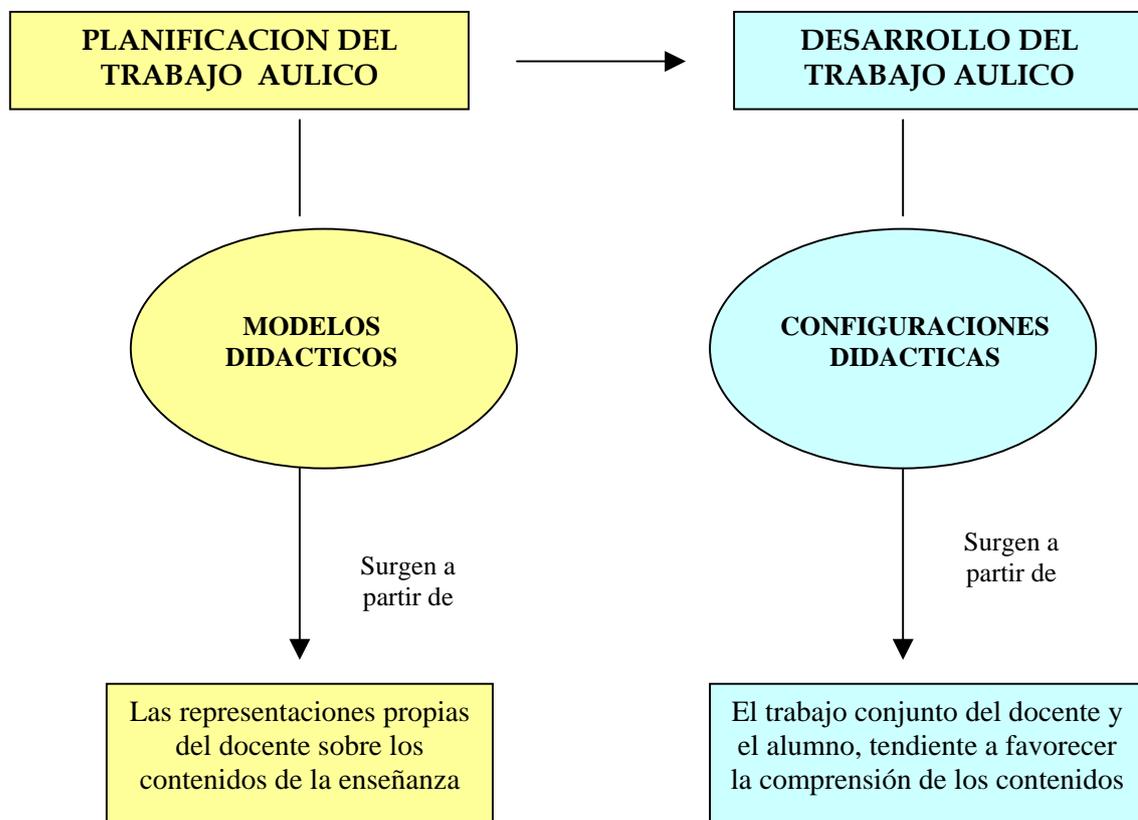
En el trabajo áulico, el aprendizaje de calidad es el objetivo central que guía nuestra tarea docente. Si entendemos que así como existen distintos estilos de docentes; o al menos, existen diferentes formas a partir de las cuales cada docente interpreta y desempeña su rol, resultará sencillo comprender que los alumnos difieren entre sí tanto en sus conductas como en maneras de acceder al conocimiento.

La preocupación por generar distintos modelos didácticos, implica tener en cuenta la posibilidad de que cada alumno aprenda a partir de diferentes estilos, tiempos de aprendizaje, posibilidades, intereses y motivaciones.

Según Litwin (1997: pág. 62): "entendemos por configuraciones didácticas las propuestas de enseñanza que se implementan para determinados contenidos en la unidad de la práctica con la teoría y sin que la propuesta pueda ser trasladada a manera de esquema para la enseñanza de otro contenido".

Preferimos utilizar el término modelos didácticos para diferenciar, aquellos recursos que el docente concibe en el proceso de planificación -que surgen como productos de sus propias representaciones acerca de los contenidos a enseñar- de los que resultan de la práctica concreta, en donde esos modelos, pensados de manera ideal, adquieren una nueva forma de acuerdo a las condiciones materiales en las que son aplicados (figura 2).

Figura 2



Cabe aclarar, que reconocemos en los términos teóricos utilizados; un mero valor instrumental, en la medida que constituyen atajos para brindar una rápida caracterización de los fenómenos observados en la realidad concreta.

4.5. La evaluación de los resultados del aprendizaje

Tradicionalmente es aceptado; pensar en la evaluación, como una situación a partir de la cual se mide al finalizar una unidad o un tema, el aprendizaje realizado por los alumnos.

En el mundo del trabajo, se plantea en las empresas la necesidad de la evaluación permanente para la mejora continua de los procesos productivos. El desempeño en entornos de cambio constante y el peligro a desaparecer del mercado, lleva a realizar no sólo controles al final de los procesos, sino mientras estos se llevan a cabo. A partir de técnicas de Reingeniería, una vez detectados los errores, desviaciones y principalmente la existencia de procedimientos ineficientes e improductivos, se procede a su eliminación o reemplazo por otros que generan mayor valor.

En la actualidad; en el ámbito educativo, se hace referencia a la evaluación como un proceso, a partir del cual el docente no sólo evalúa los resultados, sino que monitorea el avance de los alumnos en la apropiación del conocimiento.

A esta evaluación debería seguir otra, con el objetivo de investigar acerca de los modelos didácticos seleccionados y su relación con los resultados del aprendizaje. En este sentido, no sólo es el alumno el que dentro de la investigación se constituye en unidad de análisis sino también el propio docente.

En términos generales; de acuerdo a su objetivo, podemos reconocer dos tipos de instrumentos de evaluación destinados a:

1. evaluar el aprendizaje del alumno
2. evaluar el desempeño del docente

El tema de la evaluación, por su complejidad excede los objetivos del presente trabajo, por lo cual limitaremos su análisis a un aspecto que tiene relación con las diferencias que de hecho se producen; entre lo que podría llamarse, evaluación externa y evaluación interna o autoevaluación –con respecto al alumno y con respecto al docente-

El sistema de relaciones de poder existente dentro del sistema educativo considera como factor determinante; lo que hemos llamado; evaluación externa, siendo esta la realizada por un agente que no es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al desempeño docente, los encargados en evaluar, serán los directivos y en algunas instituciones la opinión de los alumnos tendrá un peso significativo en la evaluación del docente.

Con respecto a la evaluación del alumno será el docente el encargado en determinar si los objetivos fueron alcanzados.

Estos recursos son importantes, pero consideramos que además, debería darse mayor importancia, a la autoevaluación ya sea del alumno como del docente; especialmente en aquellos casos en donde se determinen falencias en la performance.

En este sentido, reconocemos en la autoevaluación un doble aporte, en el cual intervienen dos dimensiones de análisis; por un lado, aquella que sirve como confirmación o rechazo de la evaluación externa, y la otra, que tiene como objetivo la toma de conciencia del actor acerca de sus aciertos y desaciertos, esto contribuye a convertirse en el protagonista de la mejora de su desempeño.

5. El alumno-investigador

El proceso racional llevado a cabo por el docente en su propia práctica es transferido al alumno, convirtiéndose en gestor de la puesta en marcha de las diversas estrategias para lograr el aprendizaje.

Stenhouse (1993: pág. 23), plantea: “la responsabilidad de los profesores, en todos los niveles, estriba en liberar a los estudiantes de sus propias mentes, en impedir que se acomoden en las confortables ramas del pensamiento del profesor y en que, por el contrario, traten de alentar una exploración menos cautelosa y confinada del conocimiento y que confiera a quienes la buscan, en un espíritu de indagación crítica, el poder de su empleo”

El alumno debe sentirse responsable de los logros alcanzados, como así también de los desaciertos, en éste sentido el docente se convierte en facilitador del proceso de aprendizaje, y el alumno en partícipe activo, capaz de realizar propuestas concretas de trabajo, al comprobar que los caminos propuestos por el docente no le resultan favorables a sus intereses, estilos y capacidades.

Así como se espera que el docente transforme su práctica en objeto de análisis; de producción de conocimiento científico además de empírico, también se espera que el alumno, convierta el proceso de aprendizaje en objeto de reflexión crítica, de investigación y producción de nuevos conocimientos.

De la misma forma que en el mundo del trabajo se valora y reconoce la capacidad para innovar y el espíritu emprendedor, como factores claves del desarrollo económico, es razonable pensar que dentro del ámbito educativo sea imperiosa la necesidad de desarrollar estas habilidades desde las épocas más tempranas de la formación.

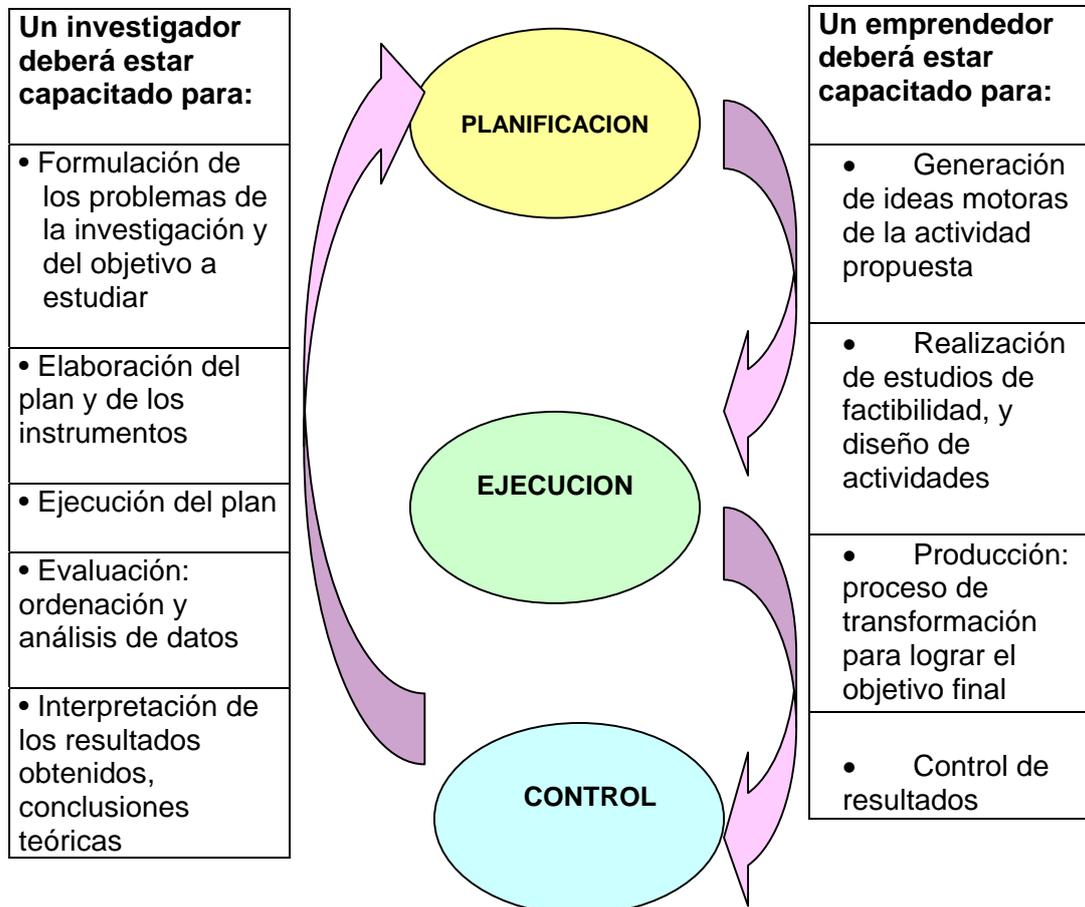
Existe una estrecha relación entre el carácter emprendedor y el del investigador, por supuesto que no nos estamos refiriendo a los fines, sino a determinadas acciones racionales que deberán llevarse a cabo para lograr cada uno sus objetivos (figura 3).

El emprendedor no es una persona que busca sólo el interés lucrativo, sino que puede tener además un interés social y personal. El alumno no debiera pensar que cuando finalice su carrera podrá aplicar su iniciativa y creatividad en las actividades que le toque desempeñar, es ahí donde muchas veces no podrá hacerlo plenamente.

Es el ámbito educativo en sus distintos niveles de enseñanza, donde el alumno debe encontrar la posibilidad de dar vuelo a su iniciativa. Para ello, es necesario dotarlo de técnicas autogestivas, liderazgo, trabajo en equipo, administración del tiempo y de estrategias para planificar, ejecutar y controlar el logro de sus objetivos.

Por lo tanto, la habilidad emprendedora no es sólo importante para la economía sino también para otros aspectos de la vida personal y social.

Figura 3



¿Pero como lograr estas habilidades en el alumno?

El método como las estrategias didácticas seleccionadas juega un rol fundamental en la adquisición de estas competencias, pero sin duda es necesario el compromiso institucional que considere esta problemática en el diseño del curriculum.

Proponemos sólo algunas estrategias de enseñanza, que creemos pueden contribuir a ese objetivo:

- a) Diseño y ejecución de emprendimientos
- b) Aprendizaje basado en situaciones problemáticas
- c) Aprendizaje basado en estudios de casos
- d) Aprendizaje en contexto
- e) Aprendizaje por proyectos

Estas técnicas tienen como propósito fundamental, no sólo el resultado al que se arriba, sino cómo se realiza el proceso de aprendizaje.

a) Diseño y ejecución de emprendimientos:

La propuesta proviene de la corriente formativa en Estados Unidos llamada Entrepreneurship, es una formación de carácter finalista, cuyo objetivo es la creación de empresas por parte de los alumnos al finalizar su formación. El enfoque se centra en la formación personal por encima de la formación técnica, esto quiere decir que se pone el acento en aspectos formativos de carácter personal y social, y no tanto en otros contenidos de carácter informativo. El enfoque es eminentemente práctico.

Las personas con capacidad de liderazgo y dotadas para la resolución de problemas nuevos, son cada vez más demandadas desde distintos tipos de organizaciones y sectores, ya sea privado, público u organizaciones sin fines de lucro. Por otra parte, en la actualidad las posibilidades de trabajar en el sector formal de la economía en condición de asalariado son cada vez menores, los índices de desocupación se encuentran en constante ascenso en la mayoría de los

países, con lo cual la posibilidad del autoempleo como fuente de ingresos es cada vez mayor.

La metodología de enseñanza se plantea a partir de clases participativas y no como clases magistrales, los docentes brindan pocos materiales de estudio, en cambio orientan en la búsqueda de información.

Los alumnos se encargan de preparar temas y exponerlos al resto de sus compañeros, el intercambio de información y el trabajo en equipo son valores fundamentales en este tipo de metodología.

b) Aprendizaje basado en situaciones problemáticas:

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje que motiva y guía el pensamiento, tiene carácter de búsqueda y se basa en la creación de expectativas en los estudiantes para llegar a conocer un determinado fenómeno. De tal manera, a partir de la construcción de situaciones problemáticas expresadas en preguntas se organizan los contenidos a aprender. Presenta para el estudiante un nuevo objeto de actividad intelectual, no necesariamente un nuevo conocimiento, permite relacionar contenidos, siendo la evaluación del aprendizaje esencialmente de carácter formativa.

El estudiante tiene conocimientos previos, pero estos no son suficientes y se ve obligado a buscar nuevos caminos e inclusive a profundizar en otros contenidos afines con el objeto de estudio.

c) Aprendizaje basado en estudios de casos:

Dentro de esta metodología, el sujeto se encuentra ante la descripción de una situación real; compuesta de hechos referentes al campo particular de conocimientos que se desea enseñar, esta situación ha de ser analizada y evaluada a partir de un proceso de discusión para la toma de decisiones.

El objetivo que se persigue muchas veces, no es la resolución del caso, sino promover la discusión alrededor del mismo, permitiendo dar paso a la iniciativa y la creatividad.

d) Aprendizaje en contexto:

Es una situación concreta de relevancia y actualidad que es usada como marco motivacional y conductor en la presentación, desarrollo y evaluación de contenidos.

Como contexto puede ser escogido un problema concreto, un concepto, fenómeno, equipo o tecnología, el requisito fundamental es que tenga actualidad y relevancia y sirva de hilo conductor del tema.

e) Aprendizaje por proyectos

Dice Mayntz (1990: pág. 27): "El científico no se enfrenta con una realidad –en sí- cualquiera, sino con un mundo empírico más o menos intencionado preformado mediante conceptos [...] el concepto no es nunca, por más que esto pueda parecer evidente, idéntico a los fenómenos a los que se refiere su contenido figurativo. Y

por ello, tampoco se puede derivar de un mero concepto un enunciado sobre la realidad”.

El análisis conceptual nos ubica en relación a determinados contenidos en un tiempo, lugar y sentido, lo cual significa que nuestro conocimiento sobre determinados hechos es en principio incompleto y provisorio.

Llamamos aprendizaje por proyectos, aquel que se basa en la investigación empírica de los fenómenos que permitirán a partir de su observación, la comprensión de los contenidos del aprendizaje.

La propuesta apunta a poner en acción el método científico, a partir del cual el alumno deberá ser capaz de:

1. Plantearse un objetivo a alcanzar
2. Elaborar hipótesis, susceptibles de ser confirmadas o rechazadas
3. Diseñar un plan de actividades
4. Confeccionar un informe de resultados obtenidos
5. Difundir los resultados obtenidos

¿Qué posibilidades tiene el estudiante para desarrollarse, como alumno-investigador en el nivel universitario actual?

Obviamente, que una respuesta con fundamentación, resultaría luego de realizar un profundo trabajo de investigación, sin embargo, a partir de la experiencia adquirida como docente tanto en universidades privadas como públicas, considero que existen algunas limitaciones que tendrían relación con los siguientes aspectos:

- Ausencia de una política educativa a nivel nacional que permita articular las demandas sociales de nuevas competencias, con las posibilidades materiales de desarrollo en el ámbito educativo.
- Insuficiencia de fondos destinados a la educación e ineficacia en el manejo del presupuesto asignado, la aplicación de algunos recursos enumerados en los párrafos anteriores, requieren el uso de nuevas tecnologías y equipamiento, docentes capacitados en nuevas tecnologías educativas y con mayor dedicación horaria.
- Ineficacia de los mecanismos de control de la calidad educativa en el ámbito público y privado, que asegure el cumplimiento de las condiciones de estudio explicitadas en el proyecto institucional. En muchos casos y en particular en el ámbito privado, con el fin de atraer a los estudiantes se ofrece el uso de tecnología de punta, cuando en realidad no se cuenta con ella, colocando al alumno en situaciones de aprendizaje tradicionales y poco enriquecedoras.
- Pautas culturales, de tipo autoritario que condicionan la relación docente alumno, asignando al docente el rol de poseedor y proveedor de conocimiento y al alumno el de receptor pasivo de ese conocimiento
- Falta de articulación entre los distintos niveles educativos, en donde esas habilidades, conocimientos y competencias puedan ser desarrolladas progresivamente en los alumnos desde su ingreso al sistema escolar.

Estos son sólo algunos de los obstáculos más evidentes, que a partir de un estudio más profundo, seguramente podrían ser ampliados.

6. Aplicación de la propuesta: Resultados posibles

Puesto que esta propuesta es el resultado de la elaboración de los contenidos estudiados en la especialización y el análisis de bibliografía relacionada con el tema elegido, es que resulta difícil realizar la evaluación de los resultados que surgen de la aplicación de la propuesta, para ello sería necesario llevar a cabo un trabajo de investigación y esto excede los requerimientos planteados para este trabajo.

Sin embargo, nos hemos encontrado con experiencias importantes, entre ellas las de Lawrence Stenhouse que dan cuenta de las posibilidades del modelo.

Consideramos que la utilización de la investigación como base del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiría lograr resultados como:

- Aumento de la eficacia y la eficiencia, tanto individual como grupal, definimos eficacia como el logro de los resultados esperados y eficiencia como el logro de los resultados, utilizando menores recursos (tiempo, materiales, dinero, etc.) en este último caso, no sólo es importante; que se logra, sino como se logra
- Mejor calidad de las producciones de los alumnos, no se trata de la simple reproducción de conceptos, sino del desarrollo de procesos intelectuales de niveles superiores: análisis crítico, comparaciones, generalizaciones y síntesis, entre otras
- Incremento de la motivación del alumno al convertirse en sujeto activo del proceso de aprendizaje
- Mayor asistencia del alumno a las clases con un incremento en la participación y el compromiso

- Reducción de fracasos y deserción estudiantil
- Aumento de los conocimientos, habilidades y competencias
- Mejora en el clima de trabajo en el aula, a partir de una relación más participativa entre docente-alumno, entre los mismos alumnos y los demás integrantes de la comunidad educativa
- Optimización de la calidad de la enseñanza, en la medida en que el docente sustituye el modelo de enseñanza por objetivos por el de procesos, flexibilizando su práctica y poniéndola en función del aprendizaje del alumno
- Reestructuración de las relaciones de poder tradicionales que existen en las instituciones, integrando investigación y docencia y haciendo que ambas lleven a cabo un trabajo más integrado

Finalmente, habrá que establecer para cada caso concreto, si existe o no una relación causal, entre la aplicación de la propuesta como forma de trabajo permanente y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa comprobar hasta que punto a partir de la utilización de esta metodología se producen los resultados esperados.

7. Limitaciones en la implementación de la propuesta

Como venimos sosteniendo, cada situación de aprendizaje es única e irrepetible, por lo cual es necesario antes de formular afirmaciones, analizar los hechos en el contexto en el cual se producen; no obstante, reconocemos la existencia de diversos factores que pueden influir para que la propuesta no pueda ser aplicada con eficacia, a continuación mencionaremos solo algunos de ellos:

- Que el docente no tenga la intención de convertirse en docente-investigador, limitando su tarea a la de enseñar bajo pautas más tradicionales
- Mucho tiempo de dedicación, la tarea de enseñar asociada a la investigación, requiere una dedicación a partir de la cual la profesión docente sea una actividad de tiempo completo
- El involucramiento del docente puede llevar a establecer hipótesis que se conviertan en objetivos que lleven a forzar la acción y a dirigir los datos recolectados en función de probar las propias hipótesis, el docente en este sentido no analiza objetivamente la realidad, sino que la modifica a partir de las representaciones que construye de ella
- Ver a los alumnos como simples unidades de análisis, afectando el vínculo afectivo necesario entre docente y alumno
- Abusar de la experimentación sin tener muy claras las consecuencias, perdiendo de vista los casos individuales que no se encuadran en las generalizaciones
- La utilización de pseudo-procedimientos de investigación por parte del docente inexperto o carente de capacitación necesaria

No obstante, creemos que las limitaciones que se enumeraron podrían en parte ser resueltas, con una adecuada capacitación, a partir de la modificación de los planes de formación docente, que tengan como objetivo el desarrollo de los conocimientos y herramientas necesarias para convertirse en docente investigador.

Por otra parte, es fundamental la incorporación de esta perspectiva en el Proyecto Institucional, donde las áreas pedagógicas y de investigación estén formalmente integradas en el trabajo académico.

Como bien lo plantean Coria y Edelstein (1993: pág. 32): “los pedagogos forman parte de “unidades” discriminadas, en general bajo la dependencia (orgánica o funcional) de las Secretarías Académicas. Lugar de relativa separación, que hace compartir (aún no siendo una pretensión consciente) los avatares de las decisiones político-académicas”.

De esta forma la presencia del pedagogo es percibida como un mecanismo de control institucional y de hecho muchas veces forma parte de la estructura de poder.

Por su parte, a los investigadores puede no interesarles trabajar junto a los docentes en la tarea de investigar en el aula.

En sus investigaciones, Lawrence Stenhouse (1993: pág. 49) advierte que, tanto en las escuelas como en la universidad, “para los investigadores reconocer la investigación del docente significa una disminución de su poder respecto de los profesores. A no ser que se trate de un buen teórico, puede llegar a convertirse simplemente en un buen asesor técnico. Porque más allá de aquí, su posición depende de su capacidad para lograr significaciones a partir de

los datos a los que también tienen acceso los profesores, las cuales sean mejores que las que puedan hacer los propios docentes”

En este sentido, su preocupación junto con otros investigadores de su época, entre ellos John Elliott, fue la de democratizar la investigación, integrando y complementando ambas tareas.

No obstante, creemos que en el ámbito universitario, existen mayores posibilidades para que el profesor se convierta en docente investigador, en relación a otros niveles de la educación, ya que el docente contaría con una mejor formación desde las carreras de grado, a diferencia de los docentes de los niveles primarios y secundarios. En este caso, sería necesario reformular el currículum de los Institutos de Formación Docente, en función de que le permitan adquirir las competencias requeridas para esa tarea.

Sin embargo, a partir de las experiencias llevadas a cabo por Stenhouse, parecería que es en el ámbito universitario es donde existen mayores obstáculos. Esto se debe al sistema de creencias y valores dentro de las universidades y a su lógica en términos de status y relaciones de poder; a partir de las cuales, el investigador goza de mayor prestigio y parecería no estar dispuesto a compartirlo con los profesores

Por último, y no menos importante, para que el profesor pueda desempeñarse como docente investigador, es necesario la revalorización social y material de la profesión docente, de manera tal que le permita vivir dignamente de su trabajo, sin verse obligado a realizar otras actividades fuera de la docencia o a peregrinar de una institución a otra para incrementar sus ingresos, esto permitiría que el docente cuente

con más tiempo y recursos para una capacitación continua y sobre todo, para reflexionar día a día de manera crítica sobre su propia práctica.

8. Conclusiones

Es común que se recurra a la palabra; *práctica*, para hacer referencia a las acciones emprendidas por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En sus distintas acepciones encontramos en primer lugar; que práctica es “el ejercicio de alguna facultad o arte”, este significado podríamos asociarlo a la concepción tradicional; a partir de la cual el docente, como portador del conocimiento, transmite a sus alumnos la información necesaria para lograr un cierto aprendizaje.

Sin embargo nos encontramos con otra acepción que alude a “ensayar algo para perfeccionarlo”, es a partir de este concepto que le otorgamos significación al presente trabajo.

El proceso de investigación con nuestros alumnos nos permite objetivar la experiencia, marcando claramente la diferencia entre el uso del método empírico y el método científico, como fuente de generación e interpretación del conocimiento adquirido.

Dentro del método empírico, la explicación de un fenómeno surgirá a partir de la asociación de dos sucesos que se producen repetidamente; mientras que a partir del método científico, se buscará analizar cada hecho participante de un fenómeno más complejo, que aún presentándose de manera reiterada, puede entenderse a partir de la interacción de múltiples variables.

Tratar de conocer esa interacción, demanda la aplicación de métodos de base científica, que observen algunos principios fundamentales tales como:

- Principio de la objetividad
- Principio del estudio del fenómeno en su relación con otros
- Principio del estudio del fenómeno en su desarrollo

La mera reflexión crítica sobre nuestra práctica es insuficiente, es necesario contar con las herramientas adecuadas para llevar a cabo un verdadero control sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a medida que este se desarrolla, esperar al final del ciclo lectivo, de la cursada de una materia o del período de exámenes puede ser demasiado tarde para nuestros alumnos y también para nosotros.

La investigación asociada a la enseñanza; permite que ésta encuentre en la teoría que resulta de la investigación, la interpretación de los casos concretos y la investigación se justifica en la práctica a partir de sus aportes. Estos no son aportes de cualquier índole sino que son contribuciones significativas para esa y sólo esa situación de aprendizaje que se está estudiando.

La necesidad de comprender cada situación dentro de su especificidad, posibilita pensar y actuar flexiblemente frente a lo imprevisible y esto sólo es posible si se mantiene una actitud de búsqueda y de autocrítica. Por lo cual creemos que la investigación asociada a los procesos de enseñanza, permitiría mejorar el proceso de aprendizaje, tanto del alumno como del docente sobre su práctica. Como dice María Antonia Casanovas (1993: pág. 16), “lo que exige la enseñanza es la presencia de la duda”, y esto es lo que nos impulsa.

Varios autores advierten que la enseñanza es una tarea imposible, puesto que en ese proceso; no existe una meta final; cuando se llega a un objetivo, deben perseguirse otros nuevos. En este sentido, surge la pregunta que dio origen a la presente propuesta ¿si la

tarea docente es una búsqueda constante para lograr un aprendizaje de calidad; cómo puede perseguirse este fin, si no es asociando la investigación a la enseñanza?

9. Bibliografía

- Altbach, P. (1999): "Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo XXI" en Rev. Pensamiento Universitario Nro. 8. Buenos Aires
- Carretero, M. (1994): "Constructivismo y educación", Buenos Aires, Aique
- Coria A, t Edelstein G. (1993): "El pedagogo en la universidad. Un discurso posible", en Revista Pensamiento Universitario mes de Noviembre, Buenos Aires
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: "Las exigencias del mundo del trabajo, (1998), París
- Diaz Barriga A. (1987): "Didáctica y currículo", Cap. IV: Lo metodológico: un problema sin respuesta, Madrid, Nuevomar
- Díaz E. (2000): "Metodología de las ciencias sociales", Buenos Aires, Biblos
- Durkheim E. (1976): "Las reglas del método sociológico", Buenos Aires, Schapire
- Edelstein G. (2000): "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente", Rev. Del Instituto de investigación en ciencias de la educación, nro. 17, Buenos Aires
- Edelstein G. (1998): Seminario - Taller de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza. Maestría en Didáctica. UBA, Buenos Aires
- Elliot J. (1997): "La investigación-acción en educación", Madrid, Morata
- Fasce J. (2001): "Enseñar bien lo valioso", publicación interna de la Cátedra El Sujeto de Aprendizaje, Especialización en docencia universitaria, Uces, Buenos Aires

- Fasce J. (2001): "Las buenas rutinas", Revista El monitor de la educación. Ministerio de Educación de la Nación, nro. 2, Buenos Aires
- Feroso García, J. (1995-1996): "Relaciones Universidad-Estado. Tendencias en Europa, Rev. La universidad ahora, nro 9. Buenos Aires, PESUN
- García Inza, M.L. (1999): "Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar", curso 42, Pedagogía '99, La Habana, Palcograf
- García Martínez A. (2002): "De la didáctica centrada en el método, a la didáctica centrada en los procesos", trabajo presentado en el III Taller de Pedagogía de la Educación Superior Tercera Convención Internacional de Educación Superior , La Habana
- Geneyro, J. C. (1994): "Educación y creatividad", Rev. Educación Artística nro. 5, México
- Gento Palacios S. (1998): "Instituciones educativas para la calidad total", Madrid, La Muralla s.a.
- Kazez R. (1998): "Pautas formales para la presentación de trabajos finales y tesis de maestría" , Taller de diseño de tesis, Uces, Buenos Aires
- Klimovsky G.; Hidalgo C. (1998): "La inexplicable sociedad", Buenos Aires, A-Z editora
- Klimovsky G.; Shuster F. (2000): "Descubrimiento y creatividad en ciencia", Buenos Aires, Eudeba
- Laguna Cruz J. A. (2001): "El maestro investigador: alternativas didácticas para su preparación inicial". Curso 44, Pedagogía '01, La Habana
- Litwin, E. (1997): "Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad", Rev. Pensamiento Universitario, nro. 6. Buenos Aires

- Londoño J. (1996): "Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina", Banco Mundial
- Lopez A. y Salvatierra D. (2001): "Los proyectos didácticos para la educación formal", publicación Cátedra Problemática curricular, Especialización en docencia universitaria, Uces, Buenos Aires
- Mayntz R. (2002): "Introducción a los métodos de la sociología empírica", publicación Cátedra Pensamiento científico, CBC-UBA, Buenos Aires
- Navarro Elola L. y otros (2002): "Una propuesta de formación para fomentar la iniciativa personal, ", trabajo presentado en el III Taller de Pedagogía de la Educación Superior Tercera Convención Internacional de Educación Superior, La Habana
- Padua J. (1995): "Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales", México, Fondo de Cultura económica
- Pasillas M.; Furlán A. (2001): "El docente investigador de su propia práctica", publicación Cátedra rol docente, Especialización en docencia universitaria, Uces, Buenos Aires
- Pozo I. (1996): "Aprendices y maestros", Cap 11, Madrid, Alianza
- Sacristán, J. (1997): "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna". Universidad de Valencia, España
- Sacristán, J. (1998): "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo", Cáp. 2: La estructura de la teoría científica de la enseñanza y su proyección normativa, Universidad de Valencia Madrid
- Sacristán, José (1997): "La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia", Cap. IV, Análisis de la pedagogía por objetivos, Madrid, Morata

- Samaja J. (1997): Epistemología y metodología “Las condiciones de realización del proceso de investigación” Parte V, Buenos Aires, Eudeba
- Scott, P., (1999): “El rol cambiante de la universidad en la producción de nuevo conocimiento”, Rev. Pensamiento universitario, Nro.8, Buenos Aires
- Souto M. (1996): “Acerca de la idea de seminario como hipótesis de trabajo en “Grupos y dispositivos de formación”, Buenos Aires, Novedades educativas, UBA
- Stenhouse L. (1993): “La investigación como base de la enseñanza, elección de textos de Rudduck J. y Hopkins D.”, Madrid, Morata
- Tedesco, J.C. (1998): “Universidad y sociedad del conocimiento”, Rev. Criterio mes de Noviembre, pág. 604, Buenos Aires
- Wasserman, S. (1994): “El estudio de casos como método de enseñanza”, Buenos Aires, Amorrortu editores

10. Apéndice

Aplicación de la propuesta: Primeras experiencias

A fin de dar contenido práctico a la propuesta presentamos una experiencia, que constituye un primer intento para racionalizar nuestra práctica a partir de la indagación sistemática. El objetivo fundamental es lograr una mayor comprensión del proceso educativo para mejorar el aprendizaje del alumno.

En el caso que se menciona, existe a priori un conocimiento de la problemática a estudiar, que se va adquiriendo de manera empírica, y que luego se tratará de analizar objetivamente, con el fin de confirmar o rechazar ese supuesto saber.

En este sentido, el contexto sobre el cual se basarán nuestras hipótesis, está dado por la dinámica entre los actores que forman el grupo de aprendizaje. El concepto de grupo de aprendizaje varía en los distintos autores que han trabajado sobre este tema, rescatamos la advertencia de Marta Souto (1999), a partir de la cual plantea que cuando pensamos en grupos de formación, está siempre el interrogante acerca de qué noción de grupo se maneja. Los grupos de formación variarán tanto desde la teoría como desde la técnica, en función del marco epistemológico y teórico en el que se los enuncia, piensa y realiza.

En este sentido concebimos al grupo de aprendizaje como aquel que está integrado tanto por alumnos como docentes a cargo del curso.

12.1. Primer caso

Institución: CBC-UBA

Materia: Sociología

Cursada: cuatrimestral

Tipo de clases: trabajos prácticos a cargo de un docente, el dictado de las clases es dos veces por semana y cada una tiene una duración de dos horas.

Caracterización del grupo:

- 120 alumnos en promedio, en el 90% de los casos los alumnos terminaron la escuela media el año anterior, sus edades se encuentran entre los 18 y 20 años
- Escasa comunicación docente-alumno
- Los alumnos actúan como receptores pasivos de la información
- La metodología de trabajo del docente consiste en clases expositivas

Contexto:

Cada cuatrimestre se realiza una encuesta a todos los alumnos que cursan la materia, a partir de la cual se trata de conocer los siguientes aspectos:

1. Motivaciones sobre la elección de la carrera
2. Si trabajan o no, y en caso de no hacerlo, si les interesaría hacerlo mientras cursan la carrera
3. Expectativas con respecto al CBC
4. Expectativas con respecto a nuestra materia
5. Aspectos que consideran deben mejorar los docentes en el dictado de sus clases

6. Cómo evalúan sus experiencias en el CBC

7. Como evalúan sus experiencias en las materias cursadas hasta ese momento

Los datos obtenidos de la encuesta nos revelan que existe:

- un número importante de estudiantes que manifiestan seguir una carrera universitaria, ante la imposibilidad de ingresar al mercado laboral.
- un porcentaje considerable elige la carrera por sugerencia familiar, siendo la que probablemente les dará mayores posibilidades de inserción laboral.

El compromiso con el conocimiento, la motivación para investigar, analizar, cuestionar y de hecho participar en las clases es bajo.

La mayoría de los alumnos egresaron el año anterior de la escuela media. La función de la universidad y la nuestra como docentes en ese nivel universitario, va mucho más allá de conformarnos con transmitir información. Nuestra propuesta pedagógica debe incluir la adquisición de nuevas habilidades y actitudes, indispensables para lograr un resultado académico exitoso y también para superar la transición de la escuela media a la universidad.

Otros aspectos se ponen de manifiesto a partir de los siguientes ítems:

- Aspectos que consideran deben mejorar los docentes en el dictado de sus clases.

- ¿Cómo evalúan sus experiencias en las materias cursadas hasta ese momento?

En estos items, se destaca la observación que realizan los alumnos sobre el tipo de metodología utilizada en las clases, destacando lo “aburridas que resultan las clases expositivas”, tradición que caracteriza la enseñanza universitaria.

Hipótesis de trabajo:

Cabe recordar, que en el marco de este trabajo una hipótesis de trabajo, deriva de un conocimiento obtenido a partir de la experiencia, que nos sirve como guía de acción para detectar los problemas en el aprendizaje y generar nuevas estrategias didácticas.

En este caso, creemos que “La creación de vínculos docente-alumno más estrechos y la puesta en práctica de estrategias didácticas utilizadas en la escuela media”, funcionarían como mediadoras para facilitar la transición hacia la vida universitaria y mejorar el rendimiento del alumno en esta etapa”.

Las técnicas de trabajo grupal son muy utilizadas en la escuela secundaria y los alumnos están entrenados en el uso de este recurso.

Nuestro objetivo se planteó en función de comprobar; si, con el propósito de mejorar el aprendizaje, era posible con un solo docente trabajar con esa metodología en grupos tan numerosos, a pesar de que la teoría sobre dinámica grupal afirma lo contrario.

Recolección de datos:

Durante tres cuatrimestres, se utilizaron distintas técnicas de trabajo grupal. En la mayoría de los casos el docente inició la clase con una introducción teórica de los contenidos y luego los

alumnos en grupos de no más de cinco personas, trabajaron a partir de distintas estrategias, por ejemplo:

- Análisis y aplicación de conceptos a un artículo del diario
- Elaboración de guías de abordaje bibliográfico
- Identificación de conceptos claves en la bibliografía
- Estudio de casos: aplicación de conceptos a una situación problemática de actualidad

Para la recolección de datos se utilizaron: registros de las clases, evaluaciones escritas de los contenidos de la materia y encuestas a los alumnos.

Análisis de los datos y propuesta de trabajo para futuros cursos:

En el período que duró la experiencia, se observaron sistemáticamente, seis grupos de 120 alumnos -en promedio- cada uno.

No es fácil el trabajo grupal, en un curso de 120 alumnos; sin embargo, si el espacio físico lo permite, es posible intentar esta metodología.

La exigencia tanto para el alumno como para el docente es muy alta en varios aspectos. En este contexto las condiciones de trabajo, demandan del alumno un alto grado responsabilidad y de concentración en la tarea propuesta, para evitar la dispersión en una situación de aprendizaje, donde los mecanismos de control sobre las producciones, están básicamente en manos de cada grupo de trabajo.

Por parte del docente, la demanda es tanto física como intelectual, su tarea no es quedarse sentado hasta que los grupos concluyan el trabajo, sino que cumpliendo el rol de asesor y

facilitador del aprendizaje; recorre los grupos respondiendo preguntas y orientando la tarea.

Desde mi experiencia personal, pude comprobar que en las primeras clases hay alumnos que no participan e inclusive si no se controla la asistencia, se van de la clase, otros hablan de temas no vinculados a la materia; pero un buen número aprovecha el intercambio con sus pares y con el docente.

En las clases sucesivas, se observa que participan de la actividad cada vez más alumnos en la medida que ésta resulta productiva y los incentiva a lograr un mayor protagonismo en su aprendizaje. Es vital, para aplicar éstas técnicas en grupos numerosos, contar con una clara planificación de la actividad y con la orientación permanente del docente en el desarrollo de la misma. El planteo de una situación problemática inicial ayuda a concentrar y dirigir los esfuerzos hacia una meta concreta

Es importante prever un tiempo final para la puesta en común de las conclusiones de cada grupo, que apunte a la comparación entre distintos tipos de análisis y a la construcción colectiva del conocimiento; como así también, a la valoración de las producciones grupales, puesto que resulta muy frustrante y poco motivador para actividades futuras, no poder compartir el resultado del propio trabajo, porque el tiempo no es suficiente.

A partir del análisis de las evaluaciones de los alumnos, y los registros de clase, se comprobó que los resultados en el aprendizaje mejoraron, el porcentaje de alumnos que promocionaron la materia sin examen final fue mayor que en los cursos anteriores, al igual que se incrementó el porcentaje de aprobados con examen final.

Por parte, las encuestas revelaron un cambio positivo en la opinión de los alumnos con respecto a la metodología de trabajo, el desempeño docente y la relación docente alumno.

Se observó además, que los alumnos de los cursos que se dictan en el horario de 7 a 9 hs. por la mañana, tienen mejor desempeño que los que cursan de 9 a 11 hs. también por la mañana. Desde que se realizó la observación sistemática, se sigue aplicando la metodología de trabajo grupal, quedando por investigar los motivos por los cuales persisten estas diferencias de rendimiento cada cuatrimestre.

11. Anexo Esquemas

- ESQUEMA 1:** Concepción de la práctica antes de la especialización
- ESQUEMA 2:** Propuesta superadora de la propia práctica
- ESQUEMA 3a:** Fases del proceso de investigación
- ESQUEMA 3b:** Proceso de evaluación para la mejora continua