

Saber, querer, poder: hacia la formación basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante

María Cristina Quintá



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Proyecto coordinado por
la Universidad Veracruzana,
México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

Saber, querer, poder: hacia la formación basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante

Primera Parte

María Cristina Quintá¹

Agosto de 2010

Resumen

En el presente reporte se describen las experiencias innovadoras diseñadas para la asignatura "Historia de las ideas políticas y sociales II (moderna y contemporánea)". Las estrategias seleccionadas pueden considerarse como experiencias "piloto" ya que se enmarcan en un Plan de Estudios cuyo diseño curricular no está organizado por competencias; además de integrar los llamados "currículos rígidos". Durante el período de preparación de las actividades para este curso, el equipo docente se basó en la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un denso camino de socialización, a través del cual los estudiantes van conformando las diversas competencias y su desarrollo cognitivo y que un diseño y desarrollo curricular basado en éstas constituye un modelo facilitador, por cuanto supone una perspectiva interactivo-sociocultural del mismo, es decir, de un currículo derivado del contexto y de las necesidades e intereses de los destinatarios. En este diseño, y en concordancia con lo propuesto por el Proyecto INNOVA CESAL, se trabaja particularmente sobre las competencias generales -básicas y transversales (incorporando aquí el desarrollo del pensamiento complejo y el uso de las TICs, haciendo hincapié en que estas últimas son implementadas como "herramientas" mediadoras que contribuyen a aquel y no desde un uso mecanicista propio de la lógica de la razón instrumental)

La materia de referencia está ubicada en este segundo cuatrimestre, es obligatoria y forma parte del llamado "tronco común", tanto para la Licenciatura como para el Profesorado Universitario de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. La experiencia ha cumplido la etapa de preparación y diagnóstico y actualmente, se encuentra en la primera fase de aplicación.

Palabras Claves: *Historia y Ciencia Política; Currículo rígido / Currículo flexible; demora/rezago; intervención innovadora; pensamiento complejo; competencias generales y específicas; autonomía en el aprendizaje, Tics.*

1. Contexto de la intervención

Los integrantes de la asignatura ² objeto de la intervención, consideran necesario introducir el trabajo con algunas reflexiones y particularidades de la situación y perspectivas del sistema educativo argentino, reflexiones que traducidas en acciones han sido tenidas en cuenta por la cátedra al seleccionar las estrategias de intervención. Puede afirmarse que las políticas para la educación superior requieren ser consideradas teniendo en cuenta tanto la situación presente como los escenarios futuros, porque los principales efectos de las innovaciones y cambios se visualizan y registran a mediano y largo plazo. De ahí que sea necesario plantearse dichos escenarios a pesar de que las incertidumbres e interrogantes del presente hagan difícil y complejo pensar y diseñar políticas y estrategias para el futuro. Si esta tarea se lleva a cabo en un marco de análisis y de discusiones amplio y participativo, con intervención de los múltiples actores que tienen incidencia en el

¹ Docente-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (carreras de Licenciatura y profesorado Universitario de Historia). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

* Responsable de la asignatura "Historia de las ideas políticas y sociales II (moderna y contemporánea) y de los Seminarios: "Historia de las ideas políticas y sociales de la edad moderna" e "Historia de las ideas políticas y sociales de la edad contemporánea".

² Integrantes de la asignatura, seminarios (citados arriba) y proyectos derivados; titular: Prof. Lic. Cristina Quintá; adjunta: Dra. Eugenia Molina; Jefe de trabajos Prácticos: Lic. Fernando Quesada; Profesor invitado: Lic. Ernesto F. Villanueva (CONEAU). Rector UN A. Jauretche. Buenos Aires); adscripta: Prof. Lic. Gabriela García Garino; Prof. Analía Favero; ayudantes y becarios alumnos: Osvaldo Gallardo, Adriana Hermosilla, Gustavo Figueroa, Diego Barandita, Julio L. Aguirre.

planteamiento y ejecución de estas políticas y con espíritu tendiente a la búsqueda de consensos, quizás interpretar más cabalmente el presente y diseñar los escenarios del futuro cuente con mayores posibilidades de éxito y se logren acuerdos significativos³.

Uno de los factores con mayor incidencia lo constituye el desarrollo tecnológico que ha afectado a la educación en general y a la enseñanza superior en particular. Es claro que la interacción educativa en las IES ha variado fundamentalmente alrededor de dos variables: tiempo y espacio, dando paso a nuevas modalidades educativas. Las modalidades tradicionales de enseñanza se encuentran sujetas a una gran presión derivada de los cambios continuos a los que el mundo está sometido. Por ello, es cada vez más complejo atender las necesidades que se derivan de dichos cambios. Esta situación lleva a que las modalidades de enseñanza deban adaptarse para responder a las nuevas exigencias, incorporando cambios que afiancen las innovaciones orientadas a la mejora de la atención de las necesidades educativas.

Otro aspecto a tener en cuenta es el planteo metodológico utilizado en la enseñanza, que debe regirse por el principio de la *"multivariedad y flexibilidad"*. Una adecuada combinación del trabajo presencial, del trabajo a distancia, del trabajo del alumno -dirigido y autónomo; individual y grupal- y la pertinente utilización de un entorno virtual, entre otros medios didácticos más tradicionales, serán claves para responder a las exigencias de cada situación formativa, solventando algunos de los problemas de espacio y tiempo que habitualmente se pueden encontrar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es claro que las IES deben tener en cuenta:

- *que "los nuevos roles de la educación superior deben definirse para proporcionar oportunidades de aprendizaje de por vida al más alto nivel (UNESCO, Caracas, 1995:31), adoptando el concepto de educación permanente, acorde con el conocimiento contemporáneo en permanente renovación.*
- *que es necesario superar las desventajas de una organización tradicional del currículo por medio de estrategias flexibles y adecuadas a las actuales demandas, considerando asimismo que la "educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje y formar graduados que aprendan a aprender y a emprender" (UNESCO, Nov. 1996)*
- *que es pertinente definir e implementar políticas de intercambio de experiencias y conocimientos en materia pedagógica.*

1.1 La Universidad Nacional de Cuyo: características generales

La Universidad Nacional de Cuyo, ubicada en Mendoza, República Argentina fue fundada en el año 1939. En su inicio reunió bajo su administración algunos centros educativos ya existentes, creándose otros nuevos, los que al cabo de pocos años tuvieron jerarquía universitaria y reconocido prestigio académico. Presenta como rasgos destacados su carácter de universidad pública, estatal, gratuita, autónoma y con ingreso abierto (sólo la carrera de Medicina tiene un ingreso limitado: acceden 120 aspirantes, luego de aprobar difíciles evaluaciones disciplinares).

Sus fines se encuentran en el Estatuto de la Universidad donde se establece que es esencial el desarrollo y la difusión de la cultura en todas sus formas a través de la enseñanza, la investigación científica, la preparación técnica, la formación profesional y la elevación del nivel ético y estético. Desde su creación orientó su actividad hacia el esclarecimiento de los grandes problemas humanos, con especial referencia a la vida nacional y regional. Está considerada como una las universidades de excelencia en el país.

En la actualidad cuenta con 11 facultades -una de ellas ubicada en San Rafael, departamento del sur de la provincia- , 5 sedes del Instituto Tecnológico y el afamado Instituto Balseiro. También presta servicios educativos en el Nivel Polimodal⁴ a través de 5 colegios, un Departamento de Aplicación -

³ Existe una Ley de Educación Superior en revisión. No hay una verdadera política de Estado respecto del sistema educativo.

⁴ En la década del 90, por la Ley Federal de Educación, se organizó el tradicional "nivel medio" (cinco años) en la llamada: Educación General Básica" con 3 ciclos: el 1º y el 2º de 3 años cada uno (a cargo de docentes no universitarios), el "tercer ciclo de la Educación General básica" , también de 3 años (a cargo de docentes de nivel superior universitario y no

dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras- y 1 Departamento de enseñanza correspondiente a los niveles primario y pre-primario ⁵. Complementa su labor docente con servicios educativos parasistemáticos de lenguas modernas, música, danza y educación física.

1.1.1 Lineamientos de la organización académica-institucional. Especial referencia al rendimiento de los estudiantes

En el marco de los lineamientos establecidos por la Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación⁶, desde el año 2002, las autoridades y miembros de la comunidad académica, a través de Comisiones *ad hoc* plantearon, en una primera etapa, identificar las áreas problemáticas relevantes de los medios naturales, culturales y sociales, determinando los factores, criterios e indicadores, los que permitieron analizar los escenarios futuros de dichas áreas y definir las tendencias de éstas problemáticas señaladas a partir de los factores, criterios e indicadores seleccionados. En la segunda etapa, se propuso la ejecución de acciones significativas de intervención para mejorar dichas áreas y la selección de prioridades formativas (para el Nivel Superior y la Universidad en particular), a fin de que los actores puedan desenvolverse en dichos escenarios y que posean las herramientas necesarias para generar el cambio. En virtud de lo expuesto, la UNCuyo viene trabajando, entre otros temas, en la implementación de un marco conceptual en torno a los problemas de la Pedagogía Universitaria y la Innovación Educativa en contextos de cambios y transformaciones abordándolos desde una perspectiva local, regional, nacional e internacional. La estrategia de privilegiar la dimensión académica con un criterio plural y participativo, ha permitido la constitución de un espacio local y regional de gran significación, potenciando de esa forma el intercambio de experiencias y problemas referidos a la enseñanza superior.

Un tema preocupante lo constituye la situación del egreso en las Universidades Nacionales de nuestro país y en la UNCU, en particular. Este tema y sus posibles soluciones se viene analizando desde perspectivas cuantitativas y cualitativas desde hace varios años. Como señala Aparicio (2008) “el promedio general de egresados de las Universidades públicas es del 20% de los ingresantes de igual cohorte, considerando que en muchos casos no se supera el 12%”. El resto de los alumnos de dichas cohortes demoran su egreso. En algunos casos migran hacia otras propuestas académicas en la misma o en distinta institución o, definitivamente desertan del sistema universitario como última expresión del fracaso académico. Las causas de tal fenómeno pueden atribuirse a múltiples *factores*, que van desde los personales (Morchio: 2002), dificultades económicas, familiares, psicopedagógico-cognitivas, de estilos de aprendizaje y hábitos de estudio, de salud, laborales, estructurales, tales como las deficiencias en la formación del Nivel Medio, ausencia de orientación vocacional previa a la elección de una carrera, devaluación de la importancia de los títulos universitarios, de la mano de la situación política y social del país-, hasta los factores institucionales, entre los que pueden mencionarse ciertas deficiencias pedagógicas, el nivel científico, las metodologías empleadas, los criterios de evaluación, los planes de estudio y las normativas administrativas.

Desde un enfoque cuantitativo, Aparicio ⁷ identificó qué factores entre los más citados en la literatura internacional son, efectivamente, predictivos de logro académico y profesional en el contexto de la universidad. Los resultados muestran un modelo interactivo que rompe con ciertos mitos que enfatizan ya el impacto de factores económicos y socioculturales y/o esquemas deterministas inscriptos en el plano sociológico; ya de modelos individualistas, inscriptos en el plano psicológico. Entre dichos factores predictivos de logro ingresan, de manera privilegiada, los psicosociales, particularmente interesantes ya que pueden ser “formados” desde el sistema educativo. Dicho de otro modo, no se nace con determinadas habilidades y/o competencias sociales; antes bien, ellas deben ser formadas, y de modo continuo, si se espera que el universitario pueda responder a las

universitario –Institutos Superiores-) y un ciclo “polimodal”, de 3 años, con varias orientaciones. Actualmente, por otra ley nacional, se vuelve al sistema tradicional de educación primaria, secundaria, terciaria y universitaria. Los colegios dependientes de la universidad se encuentran en un proceso de transición para adaptarse a la nueva norma. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, el llamado “Departamento de aplicación” concentra a los alumnos del 3º ciclo de la Educación General Básica.

⁵ Las Facultades son: Artes y Diseño, Ciencias Agrarias, Ciencias Aplicadas a la Industria, Ciencias Económicas, Ciencias Médicas, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Educación Elemental y Especial, Filosofía y Letras, Ingeniería, Odontología; Institutos: Balseiro, Instituto Tecnológico Universitario, Instituto de Ciencias Básicas.

⁶ Ver: www.spu.gob.ar

⁷ Aparicio, M. (2010) La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa. Mendoza, EDIUNC.

exigencias del propio sistema educativo de cara al logro así como a las cambiantes demandas contextuales. En esta línea, resultaron importantes en relación con logro –considerados globalmente para los demorados sin distinción de carreras- la alta resiliencia y las estrategias positivas de afrontamiento así como un estilo optimista y una fuerte alineación a las pautas del micro-sistema institucional. También resultaron valiosas las representaciones sociales en relación con el valor de la educación universitaria hoy: quienes más valoran la educación superior como canal de progreso, demoran menos. En lo relativo al factor necesidad de logro, los hallazgos muestran -contra lo esperado- que la motivación por el aprendizaje (intrínseca) no explica el rendimiento académico; en cambio, si influye negativamente la motivación inhibitoria por el miedo al fracaso, la que efectivamente reduce las posibilidades de éxito en los estudios (esto de manera más marcada en algunas unidades académicas próximas a las ciencias “duras”).

Asimismo, la posición jerárquica, satisfacción y movilidad profesional -relacionados con el mundo del trabajo- predicen alargamiento, corroborando lo sustentado desde la teoría de la “gratificación diferida”: ante un mercado conflictivo y una relativa devaluación de los diplomas, el estudiante consigue un trabajo, logra alguna promoción y se halla relativamente satisfecho, “decide” extender sus estudios bajando su nivel de expectativas en relación con la obtención de un título universitario.

En este marco no aparecen los factores socio-culturales como factores predictivos de demora; factores enfatizados desde los hiperculturalismos/hiperfuncionalismos. Tampoco los hábitos y técnicas de estudio ni los estilos de aprendizaje (factores psicopedagógicos). Por fin, la mayor edad se asocia al alargamiento de estudios. No obstante, hay que tener presente que se trata de una variable atravesada por una impronta del momento histórico, social, económico, educativo (marco macro) así como por variables psicológicas u otras ligadas al sujeto (plano micro); todo lo cual se trasluce en el rendimiento académico. Por lo demás, en relación con esta variable, habría que aclarar que si bien los estudiantes que alargaron sus estudios se ubican en franjas más altas de edad, no podría asegurarse que la marcada presencia de esta franja etárea en la UNCU -un dato muy preocupante- se explique solo por la demora: una multitud de factores podrían estar influyendo en el fenómeno. Por dar un ejemplo, la importancia concedida hoy al nivel de posgrado y la necesidad de contar con diplomas de licenciatura o afines, mueve a varios sujetos con edades superiores a las habituales de ingreso a la universidad, a insertarse en estas carreras, aumentando la media de edad de los alumnos en ellas y en las respectivas facultades.

En concordancia con el trabajo de Aparicio y a través de una experiencia micro, se abordó la problemática que desde un enfoque cualitativo permitió conocer algunos de los problemas existentes entre estudiantes y profesores (comunicación, interacción, apoyo), y dificultades con las exigencias de la carrera de Historia. De este modo, se pudieron identificar, las metas de los estudiantes, sus aspiraciones, sus preocupaciones, sus frustraciones, particularmente ligadas a la demora observada. También, las representaciones sobre el valor del diploma versus el valor del trabajo; la valoración de los saberes y competencias formadas por la universidad vs las demandadas por el mercado; las creencias y expectativas, más o menos ajustadas a las propias capacidades y a las exigencias de las carreras; sus esperanzas, sus necesidades de realización, sus intereses; los valores privilegiados en la vida y en relación con la realización de sus estudios; aspectos todos que confluyeron llevándoles a hacer a veces otras opciones que, finalmente, incidieron en el alargamiento o abandono de la carrera.

Es importante remarcar que se observó una neta confluencia de las variables/dimensiones abordadas en un sentido u otro según la carrera, lo que puso al descubierto la fuerte impronta institucional con sus fortalezas y debilidades. Los resultados, transferidos a los decisores, han derivado en programas de intervención tendientes a disminuir los tiempos de demora (plano meso-institucional) y los niveles de frustración derivada de los estudiantes (plano micro).

Un tema no menor es el de la edad de alumnos que hoy estudian en la UNCU. El 22% de los inscriptos tiene más de 30 años y las facultades con mayor número son: Educación Elemental y Especial, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. Según Estela Zalba -Secretaría Académica de la UNCU-, los factores que influyen para que haya personas de más de 30 años estudiante en la universidad obedecen a que se demoran en recibirse y también a la mayor oferta de ciclos de licenciatura. El grueso de los estudiantes tiene entre 20 y 25 años y son unos 11.500 que representan el 36 % de la matrícula compuesta por 31.659 alumnos.

Sin embargo, en varias ocasiones y por múltiples factores, los diagnósticos, propuestas y teorías no pueden efectivizarse y quedan en eso: diagnósticos, propuestas y teorías. Al respecto, Zalba considera que desde la gestión, se ha tratado de introducir mejoras en todos los aspectos que hacen al sistema, pero que, por diversas causas, las acciones y los resultados esperados encuentran trabas que retrasan los objetivos planteados⁸. Acota también, que el desarrollo de transformaciones en lo curricular, tanto en el diseño de planes como en su implementación efectiva, requiere ser impulsado desde políticas académicas sostenidas en el tiempo y sustentadas en investigaciones empíricas que profundicen el diagnóstico y orienten en las alternativas elegidas. Asimismo se debe realizar un trabajo previo, de difusión, capacitación y consenso, con los profesores, quienes cumplen un papel fundamental en toda transformación. En este sentido es clave la estrategia comunicativa que se establezca para que toda la comunidad educativa involucrada conozca el qué, el para qué y el cómo de las transformaciones propuestas, auspiciando su participación y compromiso. El componente investigativo, además, debe ser mantenido como metodología de seguimiento y monitoreo de las modificaciones que se realicen⁹.

1.2 Presentación del espacio académico de la Intervención: la Facultad de Filosofía y Letras.

La Facultad de Filosofía y Letras es la unidad académica más antigua de la universidad¹⁰. Cuenta con 18 carreras de grado (Profesorados y Licenciaturas en: Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Ciencias de la Educación, Inglés, Francés, Portugués e Italiano); además ofrece 2 tecnicaturas, 3 ciclos de licenciatura y profesorado y una Diplomatura Universitaria. El posgrado cuenta con 6 doctorados, 6 maestrías y 2 especializaciones¹¹.

En la “Descripción de las Carreras y Campo Ocupacional” se establece que la Carrera de Historia¹² ofrece apertura para la integración de saberes y orientaciones para una especialidad. Se organiza en áreas que contemplan los conocimientos científicos fundamentales de los distintos procesos históricos, ámbitos geográficos y culturas diferentes de la Historia Universal, Americana, Argentina y Regional, de la teoría del saber histórico y de la evolución historiográfica de las nuevas tendencias de la Ciencia Histórica, de las Ciencias Sociales, Antropología, Teoría Política, Economía, Sociología y Geografía.

La Formación General Pedagógica y Especializada integra el área de las Ciencias de la Educación y representa el 30% de la carga horaria del Plan de Estudio. Se considera que la docencia, la investigación y la práctica de ciertas funciones que exigen un conocimiento cultural histórico, constituyen las tres principales salidas profesionales del universitario que ha cursado una carrera de Historia.

La Ordenanza de 1997, que dio lugar al Plan de Estudios vigente, establece el régimen de promoción, equivalencias, correlatividades, la distribución por años y cuatrimestres. Esta normativa

⁸ Posibles causales: autonomía de cada Facultad para implementar sus Currículos, resistencia al cambio, manejo de teorías sin praxis.

⁹ Informe Síntesis.Propuesta Metodológica. “Proyecto Ejecutivo del Contrato Programa SPU-UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO”. Síntesis Ejecutiva por cada Subeje y Macroactividad comprendidas en cada Eje Estratégico. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. FUNDAR, Argentina, desde 2006. Directora: Mg. Estela M.Zalba. Integrante de equipo investigación: Lic. Cristina Quintá.

Título del Subproyecto, “Duración real de las carreras de la UNCuyo y desarrollo de un sistema de créditos académicos para la Universidad Nacional de Cuyo”.

¹⁰ Ver: www.ffyl.uncu.edu.ar

¹¹ **Doctorados** en: Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible; **Maestrías** en: Literatura y Lengua Inglesa; Literatura Argentina Contemporánea. Docencia Universitaria; Psicología Social, Historia de las Ideas Políticas Argentinas y Ordenamiento Territorial con Orientación en Planificación Estratégica; **Especializaciones** en: Filología Clásica y Docencia Universitaria (a distancia)

¹² Desde mi óptica debe hablarse de Carreras de Historia, puesto que los perfiles de la Licenciatura y el Profesorado son diferentes.

impide la introducción de cambios de fondo que pudiera realizar el Consejo Directivo ¹³, lo que permitiría solucionar con mayor agilidad los problemas que plantea la realidad institucional y la implementación del citado Plan. Sin embargo, a través de Resoluciones pueden realizarse ajustes al Plan.

El Profesorado Universitario de Historia tiene una duración formal de 4 años, más un semestre destinado a la Práctica Profesional. En tanto que la Licenciatura, con cuatro orientaciones: Arqueología; Historia Universal; Historia Americana y Argentina; Regional, se extiende a cinco años, más la elaboración de una Tesis de Licenciatura.

La licenciatura en Historia se articula con el nivel anterior, es decir, con el profesorado. Al concluir la misma, el estudiante opta por una de las cuatro orientaciones mencionadas anteriormente. Esto le permite al estudiante, canalizar sus inclinaciones dándole la posibilidad de escoger un campo específico para investigar. **La labor investigadora va unida a la docente si se inclina por ser profesional universitario.**

1.2.1. Licenciatura en Historia

La Licenciatura en Historia, con las orientaciones mencionadas, tiene una duración de 5 años distribuidos en 10 cuatrimestres, con ingreso abierto (solo tiene un curso de nivelación en el que se introduce a los estudiantes, en un período muy breve, en el tema de las competencias básicas: comprensión lectora, producción de textos y resolución de problemas). La dificultad que se presenta es que al no estar elaborado el Plan de Estudio por competencias, lo iniciado en el curso de nivelación luego no escasa continuidad a lo largo de la carrera.

1.2.1.1. Perfil

El Licenciado en Historia debe ser un graduado universitario con una sólida formación científica en el área de la orientación elegida, que le permita encarar con idoneidad las tareas de investigación y el trabajo profesional. Sobre esta base, asumirá una actitud crítica, reflexiva y creativa frente a la realidad y una actitud abierta y de cooperación en el ejercicio de su profesión. En cuanto a sus “habilidades y competencias”, el licenciado debe tener:

- Creatividad para innovar en el ámbito de su disciplina y competencia para concretar una adecuada transferencia
- Capacidad para dirigir trabajos de investigación
- Aptitud para formar investigadores en búsqueda histórica, a través de una sólida formación metodológica

1.2.2. Profesorado de Historia

El Profesorado de Grado Universitario en Historia tiene una duración de 4 años y un semestre adicional, distribuidos en 8 cuatrimestres más 1 semestre en el que se desarrolla la práctica profesional. Presenta la misma forma de ingreso.

Es de destacar que un 5 % de los estudiantes se inscribe solo en la Licenciatura.

1.2.2.1. Perfil

El profesor de grado universitario tendrá una adecuada formación para el ejercicio de su profesión docente. Estará capacitado para comprender la problemática educativa, conocer la institución donde actúe, los procesos de desarrollo y su vinculación con el aprendizaje, los aspectos socio-culturales, los fundamentos del currículo, la organización del sistema y las características de la investigación educativa.

¹³ El Consejo Directivo es el órgano superior de autoridad está integrado por 4 profesores titulares, 2 profesores adjuntos, 2 jefes de trabajos prácticos (efectivos u ordinarios, es decir, por concurso de antecedentes y oposición); 2 graduados y 2 alumnos . Está presidido por el Decano. A su vez, éste cuanta con un vice decano y cinco secretarios

Terminará de definir su perfil con la práctica profesional para los distintos niveles del sistema educativo.

En cuanto a sus “habilidades y competencias”, el profesor debe:

- Conducir con eficacia los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Elaborar planes, programas y proyectos
- Seleccionar y secuenciar contenidos
- Utilizar correctamente métodos y estrategias didácticas
- Producir, diseñar y evaluar materiales educativos
- Participar en los aspectos organizativos administrativos propios de la gestión de las instituciones educativas.

1.2.3. Hacia un currículo con mayor flexibilidad. Reflexiones y propuestas

Como resultado de la participación personal en el Proyecto “6x4 UEALC. Un diálogo Universitario” y del intercambio de experiencias con el entonces Vicerrector de la Universidad del Rosario (Colombia), Dr. José Manuel Restrepo, se trabajó¹⁴ en un Proyecto bianual¹⁵, a través del cual se propuso construir un espacio de discusión y reflexión -con directivos, docentes, egresados y alumnos- acerca de la necesidad de realizar transformaciones en los Currículos de la carrera de Historia. Se concluyó en que un tema central en su apertura radica en considerar las múltiples causas que inciden en el desgranamiento o rezago, así como en la demora en la finalización de estudios o retardo. De acuerdo con los diversos diagnósticos elaborados por especialistas de la misma universidad y corroborados en el trabajo de campo, el problema psicopedagógico responde a las falencias en las competencias y destrezas cognitivas de los ingresantes que les impide cursar con éxito los estudios universitarios en las diferentes carreras. Pueden señalarse también otras causales que inciden en las problemáticas indicadas: 1- de naturaleza académico-educativa: dificultades inherentes a ciertas asignaturas específicas, ya sea por su complejidad cognitiva que implica su aprendizaje, ya por ciertas falencias en las metodologías didácticas de enseñanza, y la falta de hábitos pertinentes para encarar los estudios superiores; 2) de naturaleza social y/o socioeconómica; 3) de índole individual.

Si bien la propuesta fue aceptada por las autoridades no ha sido tenida en cuenta a la hora de introducir modificaciones. Por ello, desde la asignatura se decidió aplicando distintas metodologías, iniciar un proceso de cambio.

En porcentajes las trabas detectadas fueron:

1. Problemas personales y familiares:	17, 79 %
2. Problemas psicológicos y psicopedagógicos :	29, 33 %
3. Problemas económicos y laborales:	27, 40 %
4. Factores pedagógicos institucionales:	23, 08 %
5. Desajuste en el mundo laboral:	2, 40 %
	100, 00 %

Profundizando el análisis de los estudios de campo se pudieron detectar:

Problemas planteados por los estudiantes en relación con la Institución:

- Diseños curriculares rígidos (número muy limitado de asignaturas optativas; no hay electivas ni de libre configuración)
- Régimen de equivalencias que obstaculiza la movilidad de los estudiantes incluso dentro de la universidad (si los alumnos de otras unidades académicas o de otras universidades la solicitan, éstas son analizadas por un docente que se basa en los programas de estudio y no en los contenidos mínimos del mencionado Plan para de cada carrera).

¹⁴ Entre los años 2005-2009.

¹⁵ Proyecto avalado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU).

- Múltiples y variados sistemas para obtener la regularidad en una asignatura (parciales, prácticos, trabajos escritos, exposiciones individuales y/o grupales, etc.)
- Falta de articulación entre las asignaturas de la carrera.
- Dificultades frente al sistema de correlatividades (asignaturas que deben aprobarse para poder cursar otras)
- Heterogeneidad y superposición de los diversos sistemas de evaluación aplicados.
- Desproporción en el número de asignaturas que se cursan por año y por cuatrimestre.
- Asignaturas anuales y cuatrimestrales superpuestas.
- Inexistencia de la categoría de “alumno libre” (sí está considerada en otras unidades académicas de la universidad). El estudiante queda “libre” si no cumple los requisitos -variados- que exige cada asignatura.
- Exámenes finales muy subjetivos y materias “filtros”
- Superposición de horarios/asignaturas, tanto para el profesorado como para la licenciatura
- Desproporción del número de asignaturas “orientadas” (mayores para el profesorado; mínimas para la licenciatura)

Consideraciones y aportes de los docentes:

El pensamiento del cuerpo docente se concretó a través de un Seminario-Taller del que participaron también, expertos de otras unidades académicas. No obstante, el análisis de los resultados se centró en la carrera de historia. Las conclusiones se presentan en el siguiente cuadro:

¿Qué factores externos son hoy determinantes en el proceso de renovación curricular y renovación del rol profesional?

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Voluntad de implementar conocimientos transdisciplinarios. - Recuperación de la conciencia del rol institucional y del rol docente. - Adaptación a nuevas exigencias del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formación en competencias. - Poca oferta de intercambio cultural. - Falta de jerarquización del profesor universitario. - Falta de compromiso social y político. - Fragmentación del sistema educativo. - Falta de comunicación entre el mundo académico y el mundo del trabajo. - Falta de políticas gubernamentales en el ámbito educativo. - Superposición de ofertas académicas y falta de otras innovadoras.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Talleres y Seminarios de renovación curricular. - Nuevo rol del profesor. - Formación de redes intra e interinstitucionales, regionales, nacionales e internacionales. - Superación de su formación estrictamente disciplinar para que su rol pueda ampliarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios en el mercado laboral. - Falta de estabilidad económica, política y legal. - La educación académica compite con los medios de comunicación. - Dificultades para manejar las Tics.

¿Qué implicaciones tiene este nuevo contexto en nuestro rol de profesores? (marco propio)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Vivir con pasión pedagógica el desempeño del rol docente. - Estar abierto a las necesidades de los alumnos. - Desarrollar y transmitir el humor como modo de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga del trabajo del profesor (tareas administrativas, entre otras) - Dicotomía entre el mundo académico y el mundo profesional. - Desconocimiento del planteo de desarrollo de capacidades. - Falta de divulgación de los resultados de diferentes experiencias por distintos medios. - El profesor debe estar más abierto a las realidades de sus alumnos. - Resistencia a revisar la práctica docente.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Ir hacia un modelo que permita clasificar, analizar y valorar la información y el conocimiento. - Repensar el rol del profesor a través de asumir riesgos, con apertura mental y espíritu de tolerancia. - Auto, co y hetero evaluación constante. - Diseñar tácticas y estrategias para adecuarse al nuevo contexto. - Incorporar el rol del tutor para alumnos. - El docente debe jerarquizar los contenidos disciplinares y elegir los métodos adecuados a estos tiempos para que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes. - Promover procesos formativos en contextos no formales. - Compartir experiencias en las distintas cátedras con los colegas. - Trabajar en microrredes para superar las anomias profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de actualización de los contenidos y en el uso de nuevas tecnologías. - Adecuar la excesiva información al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Qué factores internos son hoy determinantes en el proceso de renovación curricular y renovación del rol profesoral?

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Apertura al medio 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia de los pares al cambio. - Los temores. - Dificultades de los responsables de las cátedras para abrirse. - Cambiar la gestión en el ámbito de la comunicación institucional (distribuir mejor la información para que llegue a todos). - Resistencia y queja de los alumnos hacia las cátedras desorganizadas. - Poco compromiso con la tarea. - Existencia de tribus académicas. - Falta de tiempo para actualizarse. - Necesidad de reformular las currículas.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de autocrítica. - Revalorar lo positivo de lo viejo y de lo nuevo. - Concientizarse en el rol del docente-investigador y el de investigador-docente. - Ampliar el criterio del profesor. - Aumentar las responsabilidades del alumno como sujeto del aprendizaje. - Formación de posgrados para los docentes. - Jerarquización del rol docente en base al reconocimiento académico (carrera docente y dedicación). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasas preocupación por la tarea docente desde lo institucional. - Escasa articulación entre el modo 1 y el modo 2 propuesto por el Prof. Restrepo. - Mala situación económico-financiera. - Resistencia desde los responsables de la gestión (autoridades) a la recepción de propuestas innovadoras en las prácticas docentes. - No ver a la universidad como parte de un proceso educativo continuo y para toda la vida.

2. Abriendo caminos: incorporación de estrategias innovadoras en la asignatura. Historia de las ideas políticas y sociales II (Moderna y Contemporánea)

2.1 Consideraciones previas

Desde el equipo de la asignatura y con una visión prospectiva, se tiene conciencia que *“la única constante es el cambio”*. La sociedad, la economía, la ciencia y la tecnología, la cultura y la ética se transforman vertiginosamente. Por lo tanto, ya no se puede enseñar y aprender de memoria toda la teoría que se ha generado alrededor de cada disciplina; si se continúa haciendo, los profesionales de muchas de las carreras estarán desactualizados antes de graduarse. Para cumplir con su misión, la universidad contemporánea debe brindar a sus estudiantes una educación que los prepare tanto para las exigencias de hoy, como para el futuro. La capacidad de análisis, inferencia, interpretación, explicación y evaluación, sustentadas por la autorregulación y actitud investigativa, vigilante, honesta y flexible se convierte en lo que distingue al profesional que está capacitado para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna. El mundo actual, que es de gran complejidad, demanda de un pensamiento de alta calidad. Este factor obliga a la docencia universitaria a enfocar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo del pensamiento complejo, para lo cual es necesario redefinir los roles de los actores del proceso educativo y seleccionar los métodos y medios adecuados. Es una tarea urgente y difícil y este es el camino emprendido. En cuanto a las necesarias innovaciones pedagógicas, Norberto Fernández Lamarra sostiene que en el sistema universitario argentino, es más una excepción que una práctica habitual¹⁶. La universidad en el país es poco innovadora, tanto en lo institucional -no hay ni ha habido instituciones de carácter experimental como en otros países- como en lo organizativo (2003).

El contexto descrito, lejos de provocar desánimo y desinterés, ha constituido para los docentes de la asignatura no solo un incentivo sino también, un gran desafío. Sin embargo, para conocer, comprender, comparar, seleccionar y aplicar adecuadas estrategias que permitieran alcanzar aprendizajes significativos, fue necesario efectuar una serie de actividades previas, desarrolladas en el primer semestre del 2010:

- 1- profunda revisión de la mediación pedagógica implementada hasta el momento. Objetivos: a) conocer las nuevas tendencias en el desarrollo curricular de las carreras en el marco de los procesos de globalización y los nuevos modos de producción del conocimiento b) reflexionar sobre las implicancias de las actuales tendencias en educación superior en el desempeño docente.
- 2- revisión y actualización de la investigación realizada en el marco del proyecto “6x4 UEALC. Un diálogo Universitario”, entre los años 2005 y 2007¹⁷. Objetivo: realizar aportes concretos sobre las dificultades académicas, personales e institucionales detectadas en dicho trabajo.
- 3- concreción de cinco encuentros -reflexión, comprensión, comparación, crítica-, con especialistas en pensamiento complejo, competencias, TICs e investigación científica. Objetivos: conocer y comprender los distintos enfoques que se manejan en la IES nacionales e internacionales, sobre el tema “competencias” (se adoptó la óptica trabajada en la UNCU) y valorar la importancia de un buen uso de los sistemas de información y comunicación.
- 4- análisis exhaustivo del documento presentado por el Profesor José Horacio Rosales Cuevas (Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia) para el Proyecto INNOVA CESAL. Objetivos: tener un buen marco de referencia y adoptar un vocabulario pedagógico pertinente a la hora de realizar la planificación de este semestre¹⁸.

¹⁶ Se sostiene que la UNCU constituye una de esas excepciones.

¹⁷ Ver: Problemáticas pedagógico-institucionales/sistema de créditos académicos. Estudio desde la perspectiva de la asignatura “Historia de las ideas políticas y sociales de las Edades Moderna y Contemporánea.

Se tuvo en cuenta principalmente: 1- “el desarrollo de un proceso de intervención en el aula universitaria, con miras al fomento de las competencias de los participantes en el ámbito del desarrollo del pensamiento complejo, además de las propias del área disciplinar convocada por la unidad de aprendizaje, requiere de la planificación del proceso, de la ejecución y de la evaluación del mismo en dos sentidos: a) la valoración del aprendizaje de los participantes, b) la calidad de la experiencia educativa construida; “la intervención educativa se construye como un proyecto comunitario, elaborado entre participantes expertos y no expertos que tienen como objetivo adelantar acciones racionales para el crecimiento personal”.

Realizadas estas actividades, quedó incorporada en el cuerpo docente, la idea que “aprender en la universidad no es un logro garantizado, depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Prima la acción del aprendiz, pero también, de las condiciones que ofrecen los docentes (y las que brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva”¹⁹

2.1.1. Multiplicidad de asignaturas y complejidad de promoción derivadas de un Currículo poco flexible

La Historia de las ideas políticas y sociales II (Moderna y Contemporánea), se dicta en el 2º cuatrimestre del 3º año de la licenciatura y profesorado de Historia. Acorde con el Plan de Estudio, es una materia troncal (común a las dos carreras) y de carácter obligatoria; tiene una carga horaria de 80 horas (presenciales), distribuidas en 6 horas semanales durante 14 semanas.

En la licenciatura y el profesorado, los estudiantes también deben cursar y regularizar ²⁰:

- | | |
|---|--|
| 1- Historia Argentina (virreinal e independiente) : | 80 horas presenciales (6 hs/semanales) |
| 2- Geografía Argentina: | 60 horas presenciales (4 hs/semanales) |

En el caso de la **Licenciatura**, los alumnos deben cursar además:

- | | |
|------------------------|--|
| 1-Historia de España : | 70 horas presenciales (5 hs/semanales) |
| 2-Historia del Arte: : | 60 horas presenciales (4 hs/semanales) |

En el caso del **Profesorado**, los alumnos deben cursar además:

- | | |
|---|--|
| 1-Didáctica y Currículo: | 180 horas presenciales (4 hs/semanales)
ANUAL |
| 2-Administración y Gestión de la Institución Educativa: | 40 horas presenciales (3 hs/semanales) |

Sirve para entender aún más la situación académico-institucional planteada, el cálculo en horas presenciales y no presenciales (horas dedicadas a las exigencias de cada asignatura):

Para los alumnos del profesorado o de la licenciatura, la suma total es de 370 hs, que divididas en 14 semanas, dan como resultado: 26 hs 45´ semanales y 5hs 20´diarias.

Para los alumnos que cursan las dos carreras (la mayoría la suma total es de 740 hs, que divididas en 14 semanas, dan como resultado: 53 hs 25´ semanales y 11 hs 5´diarias.

¹⁸ Rosales Cueva, J.H. (2010). Diseño de intervención educativa en un curso de Lingüística. Escuela de idiomas. Lisboa, Portugal; en: www.iinovacesal.org. Sección Humanidades y Ciencias Sociales. Se ha pedido autorización al autor para su utilización.

¹⁹ Carlino, P. (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.;citado por Estela Zalba en: *Proyectos Académicos. Secretaría Académica-Rectorado. UNCuyo. Memoria. Atención de la calidad educativa e igualdad de oportunidades.*

²⁰ Las asignaturas se regularizan por: evaluaciones de proceso (parciales, coloquios, prácticos, etc.). Una vez regularizada, se promueve por un examen integrador (escrito u oral) o ante tribunal en las fechas establecidas en el calendario académico (esta es la forma más utilizada). Sintéticamente: el estudiante debe 1º regularizar una asignatura y 2º promoverla a través de una evaluación final. Tiene 4 semestres para realizar esta evaluación final.

No debe perderse de vista que a estas cifras totales de trabajo del alumno para regularizar los distintos espacios curriculares, hay que agregar el tiempo que dedicará cada uno a la preparación final de cada materia. Por otro lado, para poder regularizar la asignatura sobre la que se hace el estudio, el alumno debe tener aprobadas las llamadas “correlativas”²¹ en el año en que se inscriben. Estas son: en: Historia Antigua (1º año), Historia Medieval (2º año; 1º semestre), Historia Moderna (2º año, 2º semestre) , Historia Contemporánea (3º año, 1º semestre) e Historia de las Ideas Políticas y Sociales I –Antigua y Medieval- (2º año) . En el supuesto que un estudiante llevara sus estudios al día, no podría rendir la asignatura (en los turnos de noviembre-diciembre) si previamente no aprueba Historia Contemporánea (ambas en mismo año: una en el primero y la otra en el segundo semestre). Es decir, se está frente a una inscripción formal y ante un sistema de correlatividades rígido.

2.1.2 Compleja inserción de la asignatura en la carrera de historia.

No es poca la resistencia que produce en varios docentes de la carrera, la concepción que el equipo de cátedra tiene de esta asignatura. Como contrapartida, los estudiantes adhieren plenamente a esta óptica –como se verá en las encuestas de opinión-, puesto que consideran que les permite entender los procesos y acontecimientos históricos abordados en otras cátedras. Se ha acordado como pertinente la afirmación de Roger Hausheer cuando dice; la *“historia de las ideas es, comparativamente, un campo nuevo de estudio: aún anhela ser reconocida en un mundo mayoritariamente hostil”* (1979:17). Esto pone en evidencia aquello que perciben los que cultivan esta disciplina a diario, cuando sienten la necesidad de “justificar” su autonomía académica y, más aún, el lugar que ocupa en relación con el saber humanístico en general. De allí la necesidad de considerar, en primer lugar, dos cuestiones centrales: la pertenencia de la disciplina al ámbito genérico de la Historia, y su vinculación con el saber político.

Es bien conocida la posición de Collingwood (1968:291) que podría resumirse en aquello de que *“no puede haber historia de otra cosa que no sea el pensamiento”*. Posición extrema, si se quiere, pero que contribuyó en su momento a llamar la atención sobre la trascendencia de las ideas en el desenvolvimiento histórico y, por ende, sobre la necesidad de ahondar su estudio si se pretende alcanzar un conocimiento cabal del pasado y su significación. Si bien no se cree que los estudios históricos se agoten en el análisis de la evolución de las ideas, sí se asume que el pensamiento tiene en el proceso histórico una relevancia que la *historia tradicional* muchas veces desconoció.

2.1.3 La historia de las ideas, la política y la ciencia política

La interpenetración de ideas, política e historia le confiere a la Historia de las ideas políticas una especial ubicación en el concierto del saber humanístico. La historia del pensamiento político acompaña, de una parte a la historia general, que ha de dar cuenta del acontecer humano en el pasado, y a la ciencia política, que a través de ese acontecer va recibiendo la revelación de su objeto propio, y a una y a otra no las acompaña como un complemento erudito, tampoco como una acumulación material observable, sino como un elemento constitutivo de las mismas en cuanto ciencias. Su desarrollo como ocupación científica no deriva de un puro desarrollo del saber histórico o político, en sentido cuantitativo, sino cualitativo. La Historia del pensamiento político es la condición para que se constituya lógicamente el sistema de las Ciencias del Hombre y de la sociedad, y no menos, para que la historia política se convierta en un conocimiento sistemático. Es imposible entonces, abordar su estudio solo desde una disciplina; le cabe la interdisciplinariedad.

2.2 ¿Cómo resolver la complejidad del currículo y de la asignatura?

Ha podido observarse la multiplicidad de dificultades que deben superarse para introducir nuevos enfoques y hacer un uso correcto de estrategias y herramientas. Salvando las distancias curriculares y disciplinares, se coincide nuevamente con el diagnóstico que para su disciplina hace Horacio Rosales Cueva sobre la realidad de los estudiantes:

- Los saberes previos son escasos o no tienen relación con la asignatura.
- Dificultades básicas de lectura, interpretación y expresión de ideas propias y de las de los distintos autores que deben analizar.

²¹ Se denominan “materias (asignaturas) correlativas” aquéllas que un alumno debe tener aprobadas para poder avanzar en sus estudios. Generalmente, son bloques de asignaturas como el ejemplo dado. Por otra parte, estos bloques tienen líneas horizontales y verticales.

- Escasa capacidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información y falta de capacidad para transformar dicha información en conocimiento científico o didáctico.
- Los estudiantes no tienen incorporada a su “enciclopedia personal” el vocabulario específico de la política, cuyos conceptos por naturaleza son polisémicos y complejos.
- “Los alumnos poseen dificultades para el manejo de información compleja, en los procesos de razonamiento científico y para articular conocimientos con diferentes disciplinas pertenecientes al campo de las ciencias humanas y sociales”.

Ante este panorama, entre los docentes de la cátedra surgió el interrogante: ¿Qué debemos poseer y hacer a la hora de introducir innovaciones? . La respuesta fue clara:

- capacidad para trabajar en equipos pluridisciplinarios con un profundo conocimiento del contexto de aplicación y un alto compromiso personal
- diseñar estrategias que involucren a los estudiantes en aprendizajes activos, colaborativos, con participación responsable tratando de que accedan cada vez más a mejores y complejos niveles de conocimientos. Que puedan “llegar” en base al desarrollo de sus propias habilidades, destrezas, etc.
- sobre la base de procesos ya existentes, iniciar un camino de acercamiento entre grupos de trabajo con miradas transdisciplinarias para resolver problemas multicausales (profesores y alumnos)
- necesidad de “abrir” la asignatura estableciendo complementariedades y establecer nuevos modos de transmitir el conocimiento, recurriendo a los nuevos instrumentos y acercando al alumno a la realidad.

Indudablemente, para llevar adelante la “retadora” empresa era necesario realizar una “reingeniería” del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3 Desarrollo de la intervención

2.3.1 Acciones previas

2.3.1.1. Contrato de aprendizaje. Valoración del trabajo autónomo del estudiante

Al inicio del ciclo académico -9 de agosto- luego de presentar un borrador del programa (planeación) se dialogó con los estudiantes acerca de la necesidad de establecer un “contrato”²² entre profesores y alumnos. Se les explicó que se trata de un acuerdo mutuo para la consecución de determinados aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo (énfasis de la asignatura), con un acompañamiento por parte del docente; que es una buena técnica para facilitar la individualización del aprendizaje. Aceptaron que con este contrato (García Becete, J; Fortea Bagán, M.: 2006) se pretende cambiar los parámetros relacionales entre el que enseña y el que aprende, de forma que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas, especialmente en lo referente al necesario seguimiento docente frente al trabajo autónomo del alumno, permitiendo de este modo que emerja con fuerza un “aula diversificada” (tiempos, espacios, contenidos, metas... que pueden ser diferentes). En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje se pasa de un sistema basado en la transmisión de la información **Profesor – Contenido vs Alumno** a otro sistema que pretende provocar la autonomía: **Profesor + alumno vs Contrato**.

Para efectivizarlo se intercambiaron opiniones, se comentaron las necesidades, sentimientos, proyectos y se decidió en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los principios que guiaron este acuerdo fueron: 1- consentimiento mutuo ; 2- aceptación del alumno, en tanto que es quien mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender; 3- negociación de los diferentes elementos; y 4- compromiso recíproco de cumplimiento.

2.3.1.2 Un modo distinto de enseñar

El cambio de enfoque tanto en el abordaje de los contenidos de la asignatura como en la aplicación de nuevas estrategias, dio lugar a un interesante diálogo en el que el equipo de cátedra se

²² En general esta es una metodología de enseñanza-aprendizaje “personalizada” que permite seguir el **trabajo autónomo** o no presencial del alumno promoviendo su capacidad de aprender a aprender.

comprometió a: 1- establecer una relación respetuosa del profesorado con los estudiantes; 2- ampliar y mejorar los métodos y estrategias que favorezcan la toma de decisiones y la participación de los estudiantes; 3- favorecer la resolución de conflictos como medio educativo; 4- diseñar métodos sistemáticos de consulta, participación y decisión colegiada ; 5- no defender autoritariamente posiciones personales; 6- utilizar el debate y la deliberación para abordar los temas controvertidos (negociando desde las diferentes posturas de los participantes); 7- asegurar la calidad del nivel de conocimientos.

Ha podido comprobarse, a través de las estrategias implementadas, que solo a través de una mejor conexión entre profesores y estudiantes, como parte de una comunidad de enseñanza aprendizaje se pueden conocer y compartir las necesidades e intereses de los alumnos, así como los principios y compromisos de los docentes. Escuchar y conversar con los “aprendices”, como forma de intercambio, considerando sus preguntas y sus propuestas permite leer, como afirma Hernández Álvarez (2000), la realidad social de la que todos, alumnos y docentes forman parte. Pero, para que esta conexión sea exitosa, los docentes son conscientes que los estudiantes reúnen una serie de rasgos: a) son responsables y capaces de generar conocimientos; b) son participantes activos en su propio aprendizaje; c) deben encontrar el sentido a las finalidades de su aprendizaje; d) deben disponer de tiempo para reflexionar sobre lo que hacen, siendo lo que da sentido a dicha actividad y como principal generador del aprendizaje.

2.3.1.3 Competencias

Se ha planteado ya que el Currículo no está elaborado por competencias. Por ello, en un extenso anexo del Programa se incluye, entre otros temas, el texto completo que sobre “competencias” fue elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo. A dicho texto se acude en forma continua con los estudiantes quienes ya están incorporando a su “enciclopedia personal” el tema. Ello explica por qué en el diseño del Programa se incluyan “competencias a lograr por los estudiantes”, pero sin seguir clasificación alguna:

A:

- * Realiza una lectura profunda para poder entender textos, no solamente informarse de ellos.
- * Argumenta dialécticamente en torno a un problema desde posiciones diversas y llega a conclusiones que reflejen el debate entre un pro y un contra.
- * Asume una posición crítica frente al conocimiento para formular preguntas pertinentes.
- * Puede comunicar efectivamente por escrito, procesos y resultados del ejercicio de las competencias básicas y específicas.

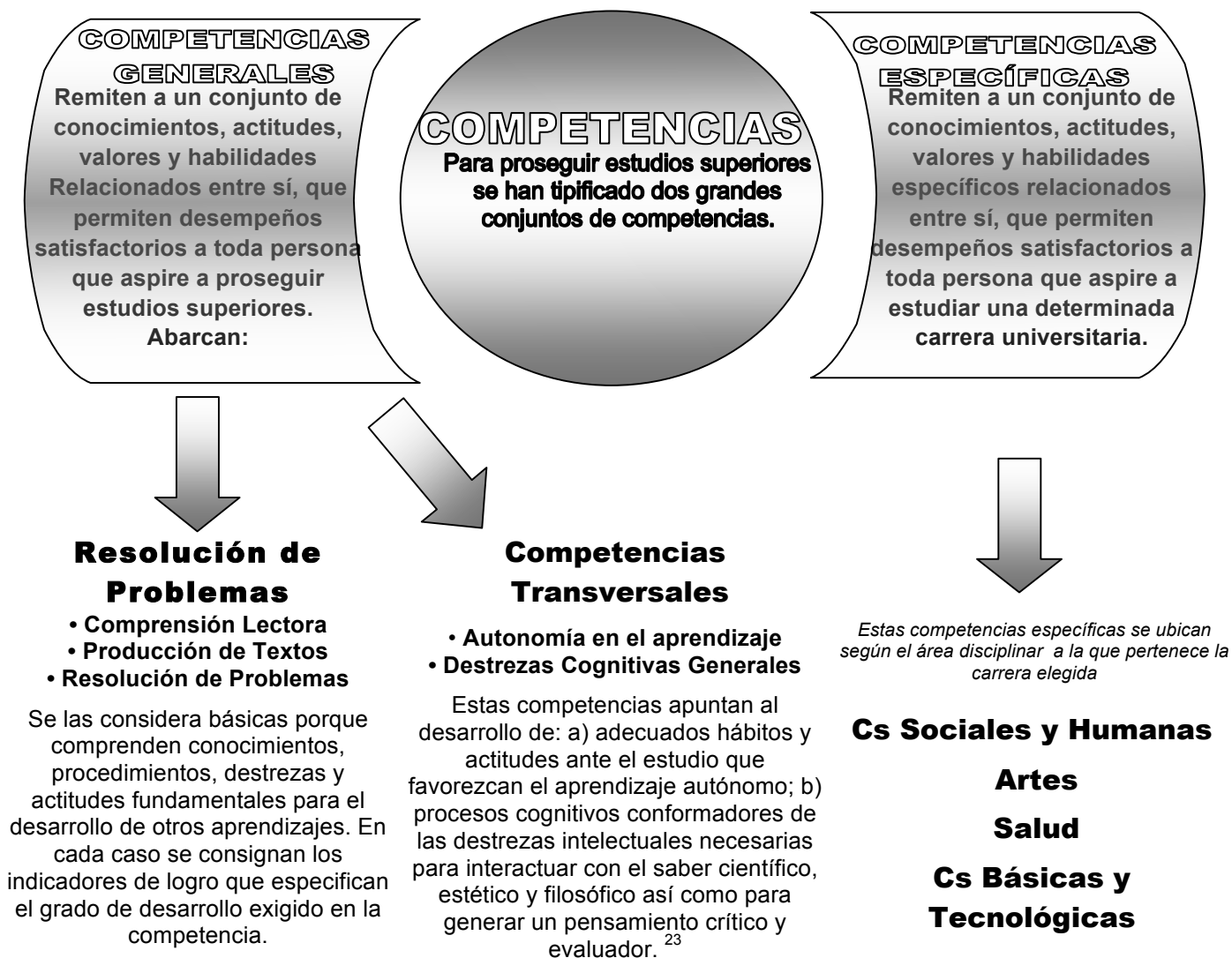
B:

- * Identifica los principales problemas que articulan a la sociedad y a su “ambiente” no sólo en lo referido a los subsistemas en juego sino también a la interacción de sus actores más destacados.
- * Conoce y maneja los conceptos claves de la disciplina, los aportes de los grandes teóricos políticos y conceptos básicos provenientes de otras disciplinas sociales, orientándose a la búsqueda permanente de la excelencia en la transmisión del saber.
- * Detecta las tendencias político-sociales de los distintos acontecimientos de la realidad y efectúa distintos análisis políticos, tanto de coyuntura como prospectivo, identificando los actores que resulten relevantes.

Como se anticipó, desde la asignatura se adhiere a la conceptualización y clasificación elaborada por la Universidad Nacional de Cuyo. Como sostiene Estela Zalba “nuestra universidad optó por trabajar a partir del desarrollo de competencias, desde un enfoque cognitivo. Entendemos la competencia como *un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana*”. Este saber y saber hacer complejos comprenden un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y

habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en un campo de prácticas sociales dado. Si bien algunas competencias se adquieren por la simple experiencia de vida, otras exigen el trabajo pedagógico formal. En torno a estas últimas se trabajó.

ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS




2.3.1.3.1. Competencia Básica: Comprensión lectora

Se denomina comprensión lectora a la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura. Por lo tanto no es una técnica sino un proceso transaccional entre el texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas y un complejo conjunto de conocimientos. Las autoras citadas afirman que “aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso literario, periodístico, jurídico, histórico...), organizados según un género (cuento, editorial, ley, decreto, sentencia...) y formateados en un tipo de soporte (libro, revista, página web...). Por lo tanto, supone un conjunto de saberes (discursivos, enciclopédicos, lingüísticos, semióticos) y saber-haceres, es decir, procedimientos que implican operaciones cognitivas de diferente nivel de

²³ Las tablas requieren de un particular orden de lectura acorde con la organización utilizada para el desarrollo de la competencia. En 1º columna (izquierda) se presentan las distintas fases que supone el proceso secuencial de cada una de las competencias. En la 2º (derecha) se desagregan los indicadores que componen cada fase. Todas las competencias básicas presentan una organización secuencial. Cada fase supone una relación secuencial de “antes/después” y, en su conjunto, representan los componentes o momentos inseparables de cada competencia.

complejidad, fuertemente vinculadas con la elaboración de inferencias: tanto *inferencias automáticas, simples o rudimentarias*, como inferencias *elaborativas*.

FASES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Fase I Lectura Exploratoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Decodifica correctamente palabras y signos gráficos - Relaciona el texto con los datos del contexto de producción: <ol style="list-style-type: none"> a. identifica la instancia productora b. ubica correctamente los datos de edición del texto c. determina el <i>discurso</i> al que pertenece el texto d. caracteriza al <i>lector modelo</i> del modelo del texto (o destinatario apuntado): edad, nivel y/o rol social, dominio de conocimiento o grado de experiencia, etc. e. infiere las <i>condiciones sociohistóricas</i> de producción pertinentes, a partir de marcas instruccionales presentes en el texto. <p style="text-align: center;"></p> <p>Procedimientos y operaciones interrelacionadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciona los propios conocimientos (enciclopedia personal) con el contenido del texto (enciclopedia que exige el texto), a partir del relevamiento de marcas instruccionales (nombres de personas, lugares, de obras, etc; fechas, acontecimientos históricos, políticos o sociales relevantes y/o - Busca en las fuentes pertinentes, la información que le permite interactuar con la en ciclopedia que exige el texto. - Elabora conjeturas adecuadas y consistentes sobre la <i>temática textual</i>. <ol style="list-style-type: none"> a. establece relaciones adecuadas entre el título y la temática textual, pudiendo discriminar <i>la función semántico-discursiva del título</i> (anticipar contenido, sintetizar el tema, despertar curiosidad del lector, etc.)
<p>Fase II Lectura Analítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Interpreta adecuadamente el sentido de las <i>palabras del texto</i>, de acuerdo con el contexto verbal (contexto) y el contexto de producción . postula el/los eje/s temático/s articulado/es consistente/s , de acuerdo con el /los temas . Distingue la <i>modalidad discursiva</i> predominante en el texto (argumentación, descripción, narración, explicación), indicando sus características distintivas . Analiza el aporte de los párrafos -u otras unidades textuales. Al eje temático (o a cada eje) propuesto/s, según su <i>función discursiva</i> (introducir, ilustrar, plantear el problema, indicar antecedentes, establecer causas, definir, etc.) . Segmenta en forma pertinente los <i>bloques informativos</i>, teniendo en cuenta tanto el eje temático articulador propuesto como la modalidad discursiva predominante . Reconoce y fundamenta, las relaciones <i>lógico-semánticas</i> que van conectando los elementos del texto, indicando –en el caso en que esté explícito- el elemento lingüístico que las representa . Jerarquiza la información, pudiendo discriminar la <i>información nuclear de la periférica</i>, acorde con el plan textual (argumentación, narración, descripción, explicación)
<p>Fase III Reproducción de la Información</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Elabora una <i>representación gráfico-verbal</i> adecuada a la organización discursiva presente en el texto y a la jerarquización de la información realizada . Elabora un <i>resumen o una síntesis</i> pertinentes, respetando la organización discursiva presente en el texto y la jerarquización de la información realizada

2.3.1.3.2. Competencia básica: Producción de textos

La producción de textos es una compleja actividad que se realiza al elaborar un texto. En el caso de los textos escritos también se la denomina *escritura*. Se la concibe como un proceso que tiene carácter flexible y recursivo, de ahí que todas las estrategias implicadas en la producción tengan carácter interactivo. El producto de este proceso es el texto.

Por ello, esta competencia se ha discriminado en dos partes, una relativa a la *escritura como proceso estratégico* y otra relativa al *texto como producto*. Esta división obedece, exclusivamente, al propósito de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de esta competencia básica.

En el siguiente cuadro, la primera columna (izquierda) corresponde al proceso cognitivo y metacognitivo que se realiza al escribir el texto (antes, durante y después). Solo se puede verificar su ejecución a través de un informe metacognitivo o planilla de autoevaluación solicitada al escritor. En ella se han diferenciado las diversas fases que componen con sus correspondientes indicadores de logro. La segunda columna (derecha) está destinada al producto, es decir, al texto producido. Es la que ofrece la posibilidad de evaluación más objetiva. Se propone un conjunto de indicadores de logro pertinentes para orientar el proceso de producción en función de las características que debe tener un texto bien construido. Las características del producto a obtener (el texto), sugeridas por estos indicadores, deberán ser tenidas en cuenta a partir de la segunda fase del proceso de escritura

La escritura como proceso estratégico Aplicar y autorregular conscientemente las estrategias del proceso de escritura (operaciones estratégicas recursivas)		El texto como producto Producir distintos tipos de textos adecuados a una situación comunicativa concreta
Fases	Indicadores de logro	Indicadores de logro
Fase I Planificación del texto a producir	<ul style="list-style-type: none"> *Determina la situación retórica <ul style="list-style-type: none"> - Plantea objetivos de escritura: piensa para qué escribe y qué quiere decir - Tiene en cuenta para quién se escribe (audiencia) y la posición de sí mismo como enunciador (en calidad de qué se escribe) * Genera ideas: <ul style="list-style-type: none"> - Piensa qué ideas se desarrollarán - Consulta bibliografía u otras fuentes según el tipo de texto y el propósito del escrito *Organiza las ideas mediante listados, esquemas, fichas, cuadros, etc. 	
Fase II Escritura del texto	<ul style="list-style-type: none"> *Realiza borradores apoyándose en los planificados 	<ul style="list-style-type: none"> + Adecua el escrito a: <ul style="list-style-type: none"> - las características del lector; - al contexto comunicativo - al propósito del escrito + Ajusta el escrito a: <ul style="list-style-type: none"> - las categorías canónicas propias del texto - las exigencias de las categorías procedimentales + Conoce y explicita el tema + Selecciona un léxico apropiado al tipo de texto y situación comunicativa y al tema + Logra el mantenimiento de la progresión temática + Cohesiona adecuadamente el texto + Estructura correctamente los aspectos morfosintácticos + Respeta las convenciones ortográficas y los signos de puntuación + Cuida la grafía y presentación final
Fase III Revisión del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> . Evalúa el escrito en sus distintos niveles . Corrige . Vuelve a planificar . Rescribe 	

2.3.1.3.3. Competencia básica: Resolución de problemas

Muchas veces las personas son conscientes de que no cuentan con las destrezas, técnicas o estrategias necesarias para llegar a la solución del problema en forma rápida y segura y que, para ello, necesitan de un proceso de reflexión y toma de decisiones acerca de la secuencia de pasos a seguir.

Desde el abordaje, elaborado en el marco de la psicología cognitiva, denominado *resolución de problemas*, se ha procurado sistematizar la secuencia de pasos y procedimientos necesarios.

Los resultados de distintas investigaciones, señalan que, independientemente de las características específicas del campo del conocimiento en el que se plantea el problema a resolver, se dan siempre

los mismos procesos : *representación del problema* (supone la comprensión del problema); *transferencia del conocimiento* (activación y aplicación de conocimientos previos en la elaboración de un plan para resolver el problema); *evaluación de la solución hallada y comunicación de los resultados*.

Abordar esta problemática como una competencia, en la que se ponen en juego una serie de conocimientos, procedimientos y habilidades para el logro de objetivos o metas, es una alternativa válida para la enseñanza activa en diversas disciplinas. En cada una de estas disciplinas, la puesta en marcha de los procesos de resolución dependerá de las estrategias propias de cada una de ellas. Así, en el caso de las Ciencias Sociales, para la *representación de un problema se pueden utilizar*: proposiciones, dramatizaciones, diagramas o esquemas, que den cuenta de las intenciones y acciones de actores sociales en conflicto, contextualizados en situaciones problemáticas.

Ciencias Sociales

Fases	Indicadores de logro
<p>Fase I</p> <p>Formulación de situaciones problemáticas de Ciencias Sociales aplicando categorías de análisis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identifica los datos témporo-espaciales que contextualizan el problema - identifica los intereses y acciones de los actores sociales en la situación problema - identifica la multicausalidad de las situaciones - diferencia distintas dimensiones de la realidad social - representa a partir de diversos soportes expresivos el problema - formula preguntas para detectar la situación problema - formula preguntas para detectar la situación problema - selecciona la pregunta que delimita en mayor medida el problema
<p>Fase II</p> <p>Elaboración de un Plan de Resolución a situaciones problemáticas "cercanas" a su realidad social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - propone una o diversas estrategias de solución - selecciona la pertinente estrategia - identifica la meta que se persigue para la solución del problema - compara situaciones problemáticas análogas
<p>Fase III</p> <p>Interpretación del problema a partir del procesamiento de información pertinente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - diferencia la información implícita de la explícita - establece relaciones entre los datos témporo-espaciales y sociales contenidos en el soporte informativo - representa las relaciones entre los datos y conceptos del o los textos seleccionados - identifica incógnitas
<p>Fase IV</p> <p>Participación en situaciones comunicativas orales, escritas y/o expresivas para socializar los resultados obtenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - evalúa la situación obtenida con relación a la meta propuesta - verbaliza lo investigado para compartir con el resto del grupo - comunica la solución a través del texto oral, escrito o expresiones artísticas

2.3.1.3.4 Competencias Transversales

La *autonomía en el aprendizaje y las destrezas cognitivas generales*, se construyen en prerrequisitos fundamentales para afrontar con éxito los estudios universitarios. Se las ha considerado como transversales porque atraviesan y se aplican tanto a las competencias **básicas** como **específicas**, es decir, son comunes a todas ellas. Incluso, en el caso de las destrezas cognitivas generales, los procesos cognitivos que las conforman son **insumos** fundamentales para el desarrollo de las otras competencias.

AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Competencias	Indicadores de logro
Planificar e implementar estrategias de aprendizaje para desempeñarse como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> . Organiza adecuadamente su tiempo de estudio . Cumple con la asistencia y con el horario establecido . Cumple con las formas y los plazos de entrega de las producciones solicitadas . Selecciona y utiliza el material de apoyo necesario para el aprendizaje . Relaciona situaciones de aprendizaje nuevas con experiencias anteriores y saberes previos . Muestra disciplina y esfuerzo en la búsqueda de resultados
Evaluar las estrategias de aprendizaje implementadas	<ul style="list-style-type: none"> . Reconstruye el proceso de aprendizaje realizado . Lo valida o modifica a partir de los resultados logrados . Discute y analiza con sus pares y docentes sus procesos de Aprendizaje

2.3.1.4 Pensamiento complejo

Al indagar sobre los saberes previos de los estudiantes, se detectaron dificultades respecto de qué entendían por “pensamiento complejo”²⁴. Fue necesario mostrarles que se intentaba aplicar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la cátedra, el paradigma de la complejidad. Para ello, se trabajó el capítulo “Propuesta metodológica para la enseñanza”²⁵ que integra el libro “El espacio y tiempo del Quijote (2003)”²⁶

Esas dificultades tenían explicación, puesto que en los programas de varias asignaturas de la carrera, si bien es habitual la utilización de vocablos como significatividad, relevancia, motivación, interpretación, interdisciplinariedad, investigación, etc., éstos quedan en una mera enunciación. Predomina ya en el desarrollo del proceso educativo, la fragmentación, la memorización, la receptividad, la parcialización y la recitación. De este modo se instala en el alumnado el principio erróneo de que la realidad social es un conjunto de fragmentos y el hábito de repetir lo que se transmite sin ejercitar su propio juicio crítico. La propuesta, fue superar estos hábitos. Partir del principio de que la sociedad configura un espacio abierto y multidimensional supone una construcción gnoseológica que atiende a la totalidad y que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones en todos los niveles que constituyen la sociedad.

También es cierto que la dificultad que los docentes enfrentan para hacer efectiva la interacción y cruzamiento entre las disciplinas no depende del uso y la variedad de estrategias didácticas disponibles sino de la constelación particular de “perfiles epistemológicos” que actúan como escuelas de pensamiento rigiendo y reglamentando todas las operaciones intelectuales sin ser conscientemente aprendidos y gobernados. Se concibe abrir la mente de los alumnos hacia el pensamiento complejo porque posibilita concebir la diversidad y multidimensionalidad de lo real a partir de una mirada particular en donde las inter-retroacciones se combinen y se combatan en el mismo proceso en que sufren condicionamientos externos. Es el pensamiento complejo la fuente epistemológica que sustenta el enfoque interdisciplinar que de ningún modo abandona la disciplina; por el contrario, el conocimiento de ésta en cuanto “forma de conocimiento” permite abordar luego los “campos de conocimiento”. Si bien se dispone de analizadores que son propiamente disciplinares, se propone enriquecer estos “hábitos visuales” con otros conceptos “clave paradigmáticos” que actúan como categorías organizadoras del conocimiento interdisciplinar.

Metodológicamente, la propuesta de la asignatura apunta a una reconstrucción articulada y progresiva que parte de un enfoque disciplinar a uno interdisciplinar (historia, ciencia política, sociología, economía, psicología, demografía, antropología...), de una apropiación de conceptos, hechos y situaciones (descripción/narración) a una aplicación de conceptos clave paradigmáticos (causalidad; similitud/diferencia; continuidad/cambio; conflicto/(consenso; control social; interrelación;

²⁴ Las dudas sobre este tema se deben a la falta de articulación entre las distintas asignaturas y al no considerarse los saberes previos. Quizás era el abordaje que se hizo en otras cátedras, pero no les fue especificado.

²⁵ A cargo de Adriana A. García

²⁶ Cozzani, M,R,, Quintá, M.C. y otros.

valores/creencias; poder; etc.) que garantizan la articulación de la diversidad de saberes de la propuesta. En síntesis, se presenta una concepción compleja de la realidad y de su representación mental desde el enfoque disciplinar hacia el interdisciplinar, utilizando la reconstrucción articulada (horizontal y vertical) como recurso metodológico que ofrece distintas alternativas de interpretación que dependerán del marco teórico-metodológico utilizado y del marco histórico social en el que el docente-investigador vive.

2.3.2 Reflexión en la acción

La intervención que se propuso y compartida por los estudiantes, trata de despertar en ellos el interés por el estudio a través de : 1- redes de trabajo colaborativo, 2- lograr un fácil y rápido acceso a fuentes de información alcanzando capacidades para gestionar, analizar, seleccionar, filtrar, sintetizar y transferir información, 3- lograr un aprendizaje más autónomo, significativo y profundo, 4- desarrollar y aplicar más y mejores estrategias cognitivas asociadas a la comprensión, al establecimiento de relaciones conceptuales y al procesamiento profundo de la información, 5- desarrollar competencias y construir nuevos conocimientos, 6- motivar para lograr una mayor perseverancia frente a resultados negativos

Desde el rol de mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se es consciente que se pretende, en muchos casos, introducir al alumno sin “aclimatación en un sistema que les exige, entre otros esfuerzos: a- Responsabilidad de su propio aprendizaje, b- Gestión de su tiempo y, c- Recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales.

Indudablemente en el contexto institucional y sin un cambio, por ahora, de mentalidad (docentes y alumnos), todas estas metas despiertan en los estudiantes gran *incertidumbre*. Para superarla se enfatizó más que en la competitividad entre compañeros y en la obtención de una calificación numérica, la comprensión de conceptos y el desarrollo de capacidades y habilidades. Finalmente, luego de todas las acciones previas llevadas a cabo entre los docente y entre éstos y los estudiantes, se decidió que el proceso pedagógico conocido como “*reflexión en la acción*” (pensar-actuar-pensar) (Schon, D. : 1992) es el que favorece considerablemente las metodologías y estrategias seleccionadas. Es claro que, la “*reflexión en la acción*” puede manifestarse en las siguientes formas: **a-** Acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o problema en una situación particular. En este caso, el conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente. Puede producir los resultados esperados siempre y cuando la situación se mantenga dentro de los límites que se ha aprendido a considerar como normales; **b-** Acciones rutinarias que producen sorpresas, resultados inesperados, agradables o desagradables, que pueden no corresponder con nuestro conocimiento en la acción, pero que llaman nuestra atención; **c-** Sorpresas conducentes a la reflexión dentro de la acción presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. El pensamiento se centra en el hecho que sorprende al docente y, simultáneamente, sobre sí mismo; **d-** Función crítica que cuestiona las suposiciones surgidas en la acción. Entonces se pueden reestructurar estrategias de acción, de comprensión de los fenómenos o de las maneras de formular los problemas; **e-** Reflexiones que dan lugar a la experimentación “*in situ*”, pues pueden idearse y probarse nuevas acciones que pretenden explorar los hecho recién observados, verificar la comprensión original de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido.

La “*reflexión en la acción*” abarca el “*conocimiento en la acción*”, aquel que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil y, paradójicamente, puede hacerse explícito verbalmente. El *conocimiento en la acción* requiere de la actitud investigativa, concebida como una *manera vivencial y práctica de conocer* que facilita la capacidad de duda, búsqueda, aventura y reflexión permanente y sistemática a través de la *pregunta reflexiva* en torno a múltiples interrogantes, fenómenos y situaciones. De esta manera, en los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre habrá una pregunta que exigirá respuesta. La *pregunta*, así asumida, se convierte en el arma predilecta contra la rutina, ese enemigo oculto pero poderoso que acecha constantemente el quehacer pedagógico. El *conocimiento en la acción* contribuye a que no se sea presa de las prácticas pedagógicas academicistas, en las cuales la teoría y los conocimientos se asumen como fines en sí mismos, con poca o ninguna aplicación práctica. Por ello, las estrategias pedagógicas deben tener siempre presente el desempeño, lo cual implica:

- Destacar la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden.
- Evitar el fraccionamiento tradicional de los conocimientos y facilitar su integración.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Estimular, facilitar y provocar la autonomía personal del estudiante.

2.3.3 Propuesta metodológica

En las acciones previas se han puesto de manifiesto los criterios para la elaboración y ejecución del plan de desarrollo del curso, superador, se cree, de los programas centrados en el dictado de una serie de contenidos y en la actitud pasiva por parte de los alumnos. En el programa se acordó aplicar una metodología basada en un aprendizaje constructivo, activo, contextualizado, colaborativo y autónomo²⁷, mediante el que se regulariza la asignatura, facilitando la preparación del examen final.

Se destacan dos de las estrategias seleccionadas que, según el equipo de cátedra, permiten demostrar los logros alcanzados en esta primera etapa, relacionados con las metas propuestas en el Proyecto INNOVA CESAL.

A- Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación, a través de la creación de una página web de la asignatura.

B- Elaboración de proyectos de investigación, a través de Seminarios-Talleres y tutorías.

En el cuadro siguiente se detallan todas las modalidades organizativas que se desarrollan en el curso: (de Miguel Díaz; 2006):

HORARIO PRESENCIAL

Modalidad	Finalidad / Descripción
Clases teóricas	<i>Hablar a los estudiantes</i> : a través de sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos, conceptos claves paradigmáticos, etc. (pueden estar a cargo del profesorado o de los estudiantes)
Seminarios-talleres	<i>Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad</i> : sesiones supervisadas con participación compartida (profesorado, estudiantes, expertos, etc.)
Clases prácticas	<i>Mostrar cómo deben actuar</i> : distintos tipos de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.)
Tutorías	<i>Atención personalizada a los estudiantes</i> : relación personalizada de ayuda, el profesor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo. Es un "acompañamiento pedagógico"

HORARIO SEMIPRESENCIAL. TRABAJO AUTÓNOMO

Modalidad	Finalidad / Descripción
Estudio y trabajo en grupo	<i>Hacer que aprendan entre ellos</i> : Preparación de lecturas, investigaciones, informes, obtención y análisis de datos, entrevistas, etc., para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los estudiantes en grupo
Estudio y trabajo autónomo, individual	<i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje</i> : Las mismas actividades que en la celda anterior, pero realizadas de forma individual; incluye además, el estudio personal (preparar exposiciones, trabajo en bibliotecas, lecturas complementarias, intervención en foros, etc.) que es fundamental para el aprendizaje autónomo.

Para la promoción (regularidad) de la asignatura, los estudiantes deben realizar las siguientes acciones:

A- Seis trabajos prácticos que consisten en el análisis y exposición en clase por los alumnos de textos obligatorios de la asignatura. Los temas y lecturas que serán trabajados (en base a las competencias básicas: comprensión lectora, interpretación, argumentación proposición,) son:

²⁷ En el estudio realizado sobre "créditos académicos", Estela Zalba y la autora de este informe, han llegado a las siguientes conclusiones: el trabajo autónomo siempre tiene, en mayor o menor medida, la intervención del profesor. El llamado "trabajo independiente" es el que el alumno realiza por fuera del currículo (contribuye a su formación para la vida, pero no es un insumo para su carrera. Sin embargo, se estudia incorporarlo en el CAT)

- a) López, Mario J. (1984). Introducción a los Estudios Políticos. Bs. As., De Palma, Tomo 1, cap. 1
- b) Duchhardt, H. (1992). La época del absolutismo. Madrid, Alianza, 1992
- c) Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. La Plata, Caronte, cap. 13.
- d) Horkheimer, M. y Adorno, T. (1969). La dialéctica del Iluminismo, Buenos Aires, Sur, 1969, pp. 15-59.
- e) Bourdieu, P. (2005). "De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático". En: Wacquant, Loïc ; *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*, Barcelona, Gedi,
- f) Gramsci, M. (2003) La cuestión meridional. Buenos Aires, Quadrata.

B- Elaboración de un proyecto de investigación :

- Este proyecto deberá contener los siguientes puntos: título, definición del objeto de estudio, hipótesis o pregunta, objetivos, fundamentación y estado de la cuestión, metodología, bibliografía y fuentes.
- Formato: el texto no deberá exceder las 8 páginas, justificado, escrito en Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio.

Para ello, la cátedra inició su Programa formal con un Seminario- Taller en el que se desarrollaron los criterios a tener en cuenta para la redacción de un proyecto. Estos aspectos fueron abordados desde una perspectiva estrictamente empírica, es decir, aplicadas a prácticas historiográficas concretas, no a contenidos epistemológicos y teóricos.

Temas del Seminario-Taller

- Exposición y discusión sobre las causas intrínsecas y extrínsecas de la motivación. Breve análisis acerca del pensamiento complejo en la visión de Edgar Morin.
- ¿Qué es un proyecto de investigación? Finalidad y significación en relación con la elaboración de textos científicos. Elementos constitutivos: definición del tema y del objeto de estudio, planteo de hipótesis o interrogantes, objetivos, fundamentación teórica, estado de la cuestión, índice y cronograma tentativos.
- Pasos de la metodología científica de investigación: recolección de datos y materiales empíricos, lecturas teóricas previas y simultáneas, procesamiento de la información, redacción del texto, presentación.
- El texto académico: elaboración del aparato erudito (cita/nota), sistemas de citas, caracteres formales, ordenamiento de bibliografía.
- Los usos de las tecnologías informáticas: conformación de bases de datos y algunos programas para procesamiento.

C- Participación en el foro en la página de la materia:

www.tramasintelectuales.com.ar

"Se evaluará cualitativamente la intervención de los alumnos en los debates sobre las problemáticas propuestas por la cátedra o por los estudiantes en el foro habilitado en la página. Para ello deben registrarse con sus nombres y apellidos. Estos foros permitirán realizar una evaluación permanente de los alumnos la cual será articulada con las otras dos instancias citadas".

2.3.3.1 Las tecnologías de la información y la comunicación: desarrollo de competencias transversales (alfabetización informacional)

Es evidente el incremento en el acceso a las TIC's de los jóvenes universitarios. Sin lugar a dudas, el desarrollo tecnológico seguirá generando más y mejores recursos, con una probable tendencia hacia los sistemas móviles y personales. Por su parte, se ha observado que los jóvenes universitarios (nativos digitales, al decir de Prensky:2001) seguirán adoptando los nuevos recursos para sus actividades, pero el reto en materia de aprendizaje profundo y desarrollo cognitivo, seguirá siendo el punto débil de los sistemas educativos si no se adoptan estrategias realmente innovadoras y sustentadas en las ciencias cognitivas. Como señala Brunner (2000), "desde una visión interactiva y constructivista del aprendizaje, y una concepción de inteligencia distribuida, se puede ver ahora

cómo las nuevas tecnologías podrían proporcionar a los alumnos un poderoso medio para controlar su aprendizaje”.

Indudablemente, el éxito de las TIC's en la enseñanza universitaria constituye no solo un reto desde el punto de vista institucional, sino además un indiscutible esfuerzo de adaptación tanto de profesores como de alumnos a los nuevos modos de aprendizaje.

La aplicación de esta estrategia tiene como objetivos:

- incentivar el uso y difusión de herramientas multimedia en la enseñanza universitaria.
- aprovechar la habilidad natural de los jóvenes universitarios para apropiarse de las TIC's e incorporarlas a sus actividades académicas y de socialización
- poner a disposición de los alumnos el corpus documental y bibliográfico de la cátedra
- ponderar los trabajos originales (autónomos) elaborados por los alumnos y ponerlos a disposición de la comunidad académica a través de la página web: www.tramasintelectuales.com.ar

Esta página tiene como antecedentes:

- el uso de un blog: ww.tramasintelectuales.wordpress.com (sigue abierto) que se inició experimentalmente en el 2008. En ese momento no se obtuvieron grandes resultados, si bien se sugería a los estudiantes consultarlo. Pero, durante el desarrollo de las clases en el 2009 y ante la marcada inasistencia de los alumnos a las sesiones presenciales, se incorporaron los trabajos prácticos, además del programa y otras noticias, utilizando este soporte como facilitador del aprendizaje (se tuvieron en cuenta todas las dificultades académicas, institucionales, personales, hábitos de estudio, etc. , expuestas en las páginas precedentes). Fue altamente motivador -lo demuestra el siguiente cuadro- , la inclusión de los trabajos científicos que los alumnos habían elaborado en forma autónoma. Se sintieron ya “ actores activos del proceso de enseñanza- aprendizaje” , situación poco común en la carrera.

Total de visitas: 2516

Día más activo: 3 de noviembre (69 visitas) previo a la entrega de un trabajo práctico

Número de alumnos inscriptos: 93; promocionados: 50



- en base a estos resultados el equipo de cátedra concluyó que pese a las necesarias reservas a la hora de obtener conclusiones extrapolables con carácter general, dadas las limitaciones en cuanto a la representatividad muestral y el carácter experimental de las iniciativas, los resultados apuntaban

claramente a que la utilización de las TIC's permitían un seguimiento individualizado y aumentaba la motivación del alumno, aspecto esencial en el proceso formativo, al tiempo que mejora sus resultados. Se decidió entonces abrir un soporte propio (página web con estructura similar alojada en un servicio de hosting privado) con el objetivo principal de introducir el mecanismo del *foro* para fomentar la discusión y la participación en las discusiones y temáticas planteadas durante el dictado de la asignatura.

La página web tiene la siguiente presentación: ²⁸

The screenshot shows the homepage of the website 'TRAMPAS INTELECTUALES'. The header features the site's name in large, stylized letters. Below the header, there is a main navigation menu on the left with options like 'Inicio', 'La Catedra', 'Seminarios de Historia', 'Noticias', 'Preguntas Frecuentes', 'Enlaces', and 'Quienes Somos?'. The main content area is divided into several sections: 'Últimas noticias' with a list of articles, 'Popular' with a list of popular posts, 'Encuestas' with a poll question, and '¿Quién está en línea?' showing one member connected. There are also search bars, a user profile menu, and a section for 'Anuncios' with recommended links. The page is dated August 11, 2010, and features a prominent article titled 'Bienvenidos a la Catedra de Historia de las Ideas Políticas y Sociales II'.

²⁸ La portada es de agosto de 2010, fecha de apertura de la página.

2.3.3.1.1. Logros alcanzados por los estudiantes.

Desde la apertura de la página, se ha comprobado que la incorporación y extensión del uso de las TIC permite agilizar la reformulación del papel y práctica pedagógica del docente, orientada hacia el desarrollo de las destrezas y potencialidades cognitivas del alumno. En este sentido, las TIC han facilitado el desarrollo de una acción formativa flexible, centrada en el estudiante y adaptada a sus características y necesidades, con un seguimiento individualizado y continuo.

Del menú principal, se hace especial referencia a las categorías del foro y a las opiniones de los alumnos (hasta el 30 de setiembre) sobre esta nueva forma de aprendizaje:

1- Categorías:

- a. Presentación. Normas reglamentarias y anuncios
- b. Historia de las ideas políticas y sociales. Siglo XX
 - El proceso de la civilización . Intervenciones: 10; vistas: **250**
- c. El mundo de las ideas: recomendaciones, preferencias, libros
- d. Cambios y oportunidades en las prácticas y representaciones sociales y culturales
 - *Disciplinamiento social y transformaciones culturales: Intervenciones: 10; vistas: **107**
- e. Discusiones en torno a la centralización del Antiguo Régimen
 - *Consideraciones sobre el Absolutismo. Intervenciones 23. Vistas: **427**
- f. Estado, economía y sociedad en los siglos XVII – XX
 - *Problemáticas actuales del Estado
 - Pragmatismo político y políticas de salud: el tema de las drogas
Intervenciones 35. Vistas **661**

Es importante señalar que las intervenciones de los estudiantes en respuesta a pequeñas aportaciones o preguntas motivadoras por parte de los docentes, hacen referencia a : 1 - problemáticas (temas) que aún no han sido desarrolladas en las clases teóricas. Es más, en el punto b. al incorporar el tema “El proceso de civilización”, la propuesta de inicio era solo una prueba de la página; 2- se ha instalado en el foro un tema de actualidad (política de estado sobre el consumo de drogas) que toca tangencialmente el programa, pero que pone de manifiesto la concepción del mundo, del hombre y de la vida que tiene cada uno, o sea, su ideología.

2.3.3.1.2. Opinión de los estudiantes sobre el nuevo abordaje de la asignatura.

Se ha podido hacer una evaluación de las ventajas que proporciona este nuevo enfoque en las respuestas dadas por los estudiantes en la pestaña “opinión” a la pregunta: **¿En qué medida las estrategias planteadas para este curso influyen en tu proceso de aprendizaje?**. Se transcriben algunas de ellas (pueden consultarse en la página).

“Influyen porque nos colocan en la situación de enfrentar textos complejos y conectarlos entre si. La enseñanza lineal que se viene haciendo en algunas materias es pobre y desactualizada y además no enriquece el proceso de aprendizaje .Este nuevo método es un desafío interesante, porque involucra una lectura profunda de los textos, nos obliga (en el buen sentido) a realizar transferencia de otras materias, nos conduce por el camino de la búsqueda de bibliografía alternativa que amplíe, aclare y enriquezca lo leído. Por otro lado, la exposición oral es fundamental tanto en el trabajo de los docentes como en la defensa de nuestra postura o trabajo de investigación, y que los prácticos sean orales es un muy buen ejercicio”.

*Fecha de Post: 16 septiembre 2010
Posteado por: Carla Riggio*

"La verdad me parecen buenas las estrategias referidas a los trabajos prácticos y sus exposiciones y debates ya que todos podemos dar a conocer nuestros puntos de vista, posturas, modos de interpretación de los textos y nutrirnos aún más sobre los temas que trabajados. El proyecto de investigación creo que también es una buena herramienta debido a que dejará una importante experiencia tanto a los chicos estudian la licenciatura como a los que estudian el profesorado ya que en cuarto año deben realizarse investigaciones en el Seminario de investigación Educativa y Procesos Económicos, entre otras materias."

Fecha de Post: 31 agosto 2010

Posteado por: Matias Gaston Martinez

"Creo que lo más importante que esta cátedra nos está proponiendo es la libertad de análisis y pensamiento, algo poco común en las universidades en general. Dentro del proceso mismo de aprendizaje considero que priorizar la construcción del conocimiento antes que la mera repetición de datos genera un ambiente propicio para incorporar nuevos conceptos, que no son resultado de un pensamiento único sino que son elaboraciones conjuntas entre los profesores de la cátedra y nosotros. La metodología empleada es altamente enriquecedora, creo que ha sido un gran acierto la eliminación de los parciales y el cambio por un trabajo vinculado con la investigación que nos hará pensar en nuestros propios procesos, en nuestras ideas y capacidades. Costará un poco, estoy segura, pero será debido a la falta de costumbre. Este es un gran paso para abrir la puerta a más innovaciones dentro de nuestra carrera, no sólo la de docentes sino la de investigadores también".

Fecha de Post: 30 agosto 2010

Posteado por: Carina Peralta

"Las estrategias planteada por este curso me parecen muy interesantes y enriquecedoras ya que plantean un permanente espacio de opinión y debate, el cual posibilita al estudiante desarrollar diversas competencias que hasta el momento no se habían puesto en juego en otros espacios de la carrera. Además por mi parte me parece muy importante el desarrollo del proyecto de investigación ya que sólo apartir del ejercicio el investigador puede ir mejorando su trabajo como tal."

Fecha de Post: 30 agosto 2010

Posteado por: Emmanuel Olgas

"Encuentro satisfactoria la modalidad de trabajo-debate planteada por la Cátedra. Sin embargo, creo que al trabajo sobre Bourdieu le falta un moderador del lenguaje utilizado para expresar ideas académicas y, la terminología correspondiente con el autor. De igual manera, veo como un aporte positivo la utilización de tecnología, para agilizar el aprendizaje de la materia. Así mismo, apoyo la idea de realizar un proyecto de investigación; ya que, nos brinda una experiencia que nos será necesaria, a todos aquellos que cursemos los seminarios de investigación de las diferentes licenciaturas."

Fecha de Post: 30 agosto 2010

*Posteado por: Eugenia Moyano
Guilhou*

"Sin duda que estas estrategias son novedosas para nosotros, acostumbrados a los métodos de evaluación más tradicionales. Personalmente considero un desafío la propuesta del proyecto de investigación; la de vencer el miedo, los prejuicios y animarnos a abrir el debate y exponer oralmente los prácticos frente a los compañeros. Debo admitir que trabajar con el foro y el debate en el curso me genera inseguridad, pero también soy consciente del beneficio que significa desarrollar estas aptitudes, que sirven para estimular la capacidad crítica y la reflexión. Por esto a pesar de que signifique un gran cambio y por lo tanto adaptación y mayor esfuerzo, considero que las innovaciones son productivas y beneficiosas."

Fecha de Post: 30 agosto 2010

Posteado por: Celeste Aroca

"considero que las estrategias que plantea la cátedra son lo suficientemente válidas como para permitirnos formular argumentaciones que sean escuchadas por nuestros pares, ya sea a través del foro o las exposiciones orales que facilitan la expresión oral ; además la idea del proyecto de investigación me parece muy buena ya que nos encamina a proyectarnos a una realidad que muchos no tenemos pensado por ahora."

Fecha de Post: 30 agosto 2010

Posteado por: noelia reta

"Las estrategias planteadas influyen en gran medida en nuestro proceso de aprendizaje ya que los trabajos prácticos y el foro nos permiten estar en contacto con diferentes opiniones y perspectivas respecto a una misma temática, lo que nos ayuda a abrir nuestra mente y volvernos más críticos. Además es muy importante la utilización de nuevas tecnologías para insertarnos mejor en este mundo globalizado. También, el proyecto de investigación es relevante para nuestra formación ya que es una actividad que no realizamos en todas las materias y creo que es muy importante y necesario saber realizarlo, tanto en los aspectos formales, como en cuanto a poner en práctica nuestra capacidad de innovar, y de esa manera lograr trabajos originales"

Fecha de Post: 29 agosto 2010

Posteado por: María Nella Quiroga

"Creo que la idea es muy buena, influye mucho en nuestro aprendizaje ya que nos ayuda a ser críticos; a aprender que a un tema puede haber muchas formas de abordarlo. Nos exige informarnos antes de ejercer una opinión o discutir. Además es importante incorporar nuevas tecnologías a la educación ya que nos encontramos en un mundo globalizado"

Fecha de Post: 29 agosto 2010

Posteado por: Ana Silva

"Que la propuesta de trabajo es adecuada para el proceso que intentamos hacer, particularmente debido a la temática de la Cátedra, ya que al estudiar historias políticas y sociales de la edad moderna y contemporánea, el hecho de ser participantes en este "pensar la política y sociedad moderna y contemporánea" que es la propuesta del foro, con una libertad de opinión concretamente respaldada por los profesores de la Materia, ayuda a que el aprendizaje sea realmente significativo. Por otro lado, aprovechar las ventajas que ofrecen **las tecnologías** de nuestros tiempos es algo **vanguardista en nuestra facultad**, y por el nivel de discusión generado creo que se puede decir que está siendo satisfactorio. También, la modalidad de elaborar

un proyecto de investigación, además de enseñarnos la parte formal, es otra instancia para poner a prueba nuestra creatividad, y estimularla, de modo que nuevamente nos hace re- pensar los temas que estudiamos, y ser más activos”

Fecha de Post: 29 agosto 2010
Posteado por: Michelle Lacoste

“En la medida en que nos proponen este tipo de estrategia, nos permiten aprender no solo a preparar un proyecto sino que además la idea de interpretar las cosas y no hacer un mero aprendizaje memorístico, es una mirada distinta que se nos permite de mirar, y comprender la historia”

Fecha de Post: 29 agosto 2010
Posteado por: sebas

Puede llamar la atención, a pesar de haberles solicitado que todos dieran su opinión, la reticencia de varios alumnos a hacerlo. Se explica quizás, por el miedo que aún tienen de emitir una opinión desfavorable, más cuando ésta no es anónima.

2.3.3.1.3. Evaluación de los cambios detectados

- Asistencia masiva de los alumnos a las clases (reglamentariamente, no es obligatoria la asistencia).
- El horario establecido es de 18 a 21 horas. Los alumnos permanecen intercambiando ideas hasta que la facultad cierra sus puertas (22 horas aproximadamente).
- Gran participación en la página. Expresan libremente sus opiniones.
- Superación de los escasos saberes previos. Para interactuar en la página y ante los documentos iniciales propuestos por la cátedra, se informan e indagan antes de intervenir.
- Buen uso de las horas de tutorías.
- Uso correcto del correo electrónico.
- Originalidad en los temas propuestos para el proyecto de investigación.
- Acercamiento a la cátedra de alumnos destacados que habían elegido otras orientaciones.

- Motivaciones: promoción de la investigación, libre elección de temas, inclusión en los proyectos institucionales de la asignatura, participación en Seminarios, Jornadas, etc. que propone el equipo docente.

- Participación en Talleres paralelos sobre distintas temáticas que realiza la cátedra con participación de expertos de otras unidades académicas.²⁹

2.3.3.1.4. Evaluación implementada

Frente a la propuesta de la asignatura, el equipo de cátedra ha considerado necesario revisar la forma de evaluación. Para ello, ha asumido la postura que considera que la evaluación es, quizás, el más importante de todos los procesos involucrados en la educación, sobre todo en la educación superior, pues a través de él se decide la suerte del estudiante. Este puede evadir, a veces con mucha dificultad, las metodologías de enseñanza inapropiadas, pero es casi imposible escapar de las formas evaluativas inconvenientes que usan algunos docentes, sobre todo cuando se evalúa para controlar y decidir con base en “ganar-perder”.

Como resultado de lo anterior se concluye que los métodos de evaluación existentes pueden tener efectos completamente opuestos a los que buscan. Afortunadamente, el tema de la relación entre competencia, aprendizaje y evaluación ha vuelto a colocarse en el centro de la escena y es posible mirar nuevamente los modos en que la evaluación puede complementar dos requerimientos necesarios: evaluar la competencia y tener un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje.

En el equipo docente se considera que desde una perspectiva cualitativa la esencia de la evaluación es *comprender lo que sucede en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Es mucho más que un momento final del proceso formativo en el que se comprueban los logros, es una actividad permanente, reflexiva, compartida entre estudiantes y profesores y apoyada en evidencias de diversos tipos, no exclusivamente los exámenes, sobre todo cuando éstos se reducen a los denominados “primeros parciales”, “segundos parciales” (suprimidos en la cátedra) y “exámenes

²⁹ Además de la asignatura, el equipo integrado por: Cristina Quintá, Eugenia Molina y Fernando Quesada, tiene a cargo dos seminarios de investigación en la orientación de Historia universal. Además, la autora de este informe es la Directora del “Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos” dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras. Integra un nodo en Red del CONICET (Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología de la Nación).

finales”, lenguaje y prácticas muy arraigadas en la educación superior. Naturalmente, modificar las formas de evaluación final, llevará algún tiempo más.

Actualmente se sigue a Santos Guerra (1998) en lo referente a las funciones de la evaluación:

- *Diagnostico*: permite conocer las ideas de los estudiantes, los errores que cometen, las principales dificultades en que se encuentran, los logros más importantes alcanzados. Desde luego, los profesores también deben auto diagnosticarse
- *Comprensión*: facilita la interpretación, argumentación y proposición de lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es la principal característica de la evaluación, su valor esencial.
- *Retroalimentación*: facilita la reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo referente al trabajo académico de los estudiantes, sino también a la planificación de la enseñanza, a los contextos de aprendizaje y al desempeño docente.
- *Aprendizaje*: es un momento muy propicio para que profesores y estudiantes detecten si las competencias y los conocimientos adquiridos, así como las pedagogías usadas son adecuados, claros, pertinentes, significativos y relevantes.

A partir de este ciclo, se insiste en la evaluación cualitativa, como valoración de los logros, que analiza y verifica hasta dónde éstos se han alcanzado, hasta dónde se es competente. Desde esta mirada, *evaluar es atribuir sentido y significado a los logros e indicadores de logros*. Esta interpretación de los logros se fundamenta en determinadas concepciones pedagógicas y en la naturaleza de los saberes y las disciplinas. En cambio, la evaluación cuantitativa con mayor arraigo escolar muy tradicional, más que valorar logros, comprender y detectar niveles de desempeño, *mide* qué tanta información posee el estudiante, según el número de respuestas correctas en los exámenes, sobre todo cuando se responde sin mayor comprensión, “a punta de memoria”. La evidencia más clara de este proceder es prohibir a los estudiantes usar fuentes y medios (textos, calculadoras, datos, etc.) y conversar entre ellos durante los exámenes, prácticas éstas esenciales en la vida profesional cuando se ignora algo. Se trata, nada más ni nada menos, de una evaluación memorística, artificial, alejada del verdadero desempeño profesional.

Se trabaja en el curso la llamada *evaluación participativa*, experimentada con los estudiantes en la cual los juicios valorativos son elaborados conjuntamente por los estudiantes y el profesor. Este procedimiento se desarrolla del siguiente modo:

- El estudiante se autoevalúa individualmente (autoevaluación)
- Los estudiantes se evalúan entre sí, organizados en grupos no mayores de cinco (coevaluación intragrupo). Los grupos también se evalúan entre ellos (coevaluación intergrupo).
- El profesor evalúa (heteroevaluación) teniendo en cuenta la autoevaluación y la coevaluación, y coordina el análisis e interpretación de los resultados, realizado conjuntamente con los estudiantes.

Todo el procedimiento anterior se fundamenta en las competencias y los conocimientos adquiridos por el estudiante. Por ejemplo, en el eje sobre Teoría Política, el profesor ha planteado la siguiente competencia a los estudiantes: *“interpretar y argumentar las principales teorías sobre el poder”* (comprensión lectora: lectura exploratoria, argumentación, comunicación oral).

A modo de ejemplo, se muestran a continuación:

A- Un modelo de parrilla de heteroevaluación y coo-evaluación intragrupo para una competencia básica:

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN

ACTIVIDAD: FECHA:.....

ESTUDIANTE O GRUPO EVALUADO:

ESTUDIANTE O GRUPO EVALUADOR:

COMPETENCIA A EVALUAR: Interpretar, argumentar y exponer las principales ideas sobre el poder (1º trabajo práctico sobre La Política)

INSTRUCCIÓN: Marcar con una X la letra correspondiente a cada indicador

Excelente (E) ; Aceptable (A); Insuficiente (I)
INDICADORES DE LOGROS VALORACIÓN

	E	A	I
1. Relaciona los nuevos conocimientos con sus ideas previas			
1. Aplica los conocimientos correctamente en situaciones específicas			
2. Compara los conocimientos entre sí			
3. Identifica las ideas claves			
4. Organiza sus ideas			
5. Aporta ideas nuevas			
6. Investiga otras fuentes o textos			
7. Intercambia conceptos y opiniones			
8. Argumenta clara y coherentemente			
9. Vocaliza adecuadamente			
10. Relaciona las ideas con el contexto			
11. Responde preguntas correctamente			
12. Plantea interrogantes interesantes			
13. 000			
EVALUACIÓN DEFINITIVA			
SUGERENCIAS (Fortalezas y Debilidades)			

B- Un modelo con escala de autoevaluación de actitudes y comportamiento:

	Siempre	A veces	Nunca
Termino las actividades propuestas			
Distribuyo correctamente los horarios de estudio			

Soy puntual con los horarios y fechas establecidas			
Asisto con regularidad a las tutorías			
Intervengo responsablemente en la página web			
Coopero con mis compañeros para la solución de problemas			
Colaboro activamente en los trabajos en equipo			
Escucho con respeto las opiniones de los demás			

3. Consideraciones finales

Sintetizando las aportaciones más significativas de este trabajo, se considera que promover en los estudiantes la motivación por aprender es una clave fundamental para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y exigente. En el desarrollo del informe se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos académico/institucionales, pero especialmente se ha puesto énfasis en los factores motivacionales, en los que se entremezclan factores experienciales, afectivos y cognitivos, mostrando la gran influencia que elementos tales como el autoconcepto y las atribuciones causales tienen sobre la motivación. De ahí se deduce la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de nuestros alumnos, de modo que pueda reforzarse su autoestima y responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. Para ello es fundamental transmitirles que “creemos” firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar habilidades y destacar el valor del esfuerzo y el trabajo, como garante para la consecución de lo que uno se proponga, corrigiendo atribuciones causales erróneas. Además, se han analizado las características de los estudiantes orientados al resultado y aquellos cuyo principal objetivo es aprender, señalando importantes diferencias relacionadas con el tipo de estrategias cognitivas utilizadas y los criterios que emplean para valorar el grado de éxito. Todo esto tiene importantes repercusiones tanto en la calidad del aprendizaje desarrollado como en el autoconcepto y la capacidad de regulación y persistencia frente a factores adversos. Por ello, se han ofrecido una serie de recomendaciones destinadas a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cuáles son sus metas y qué implicaciones tiene cada tipo de orientación. Por último, se ofrece un análisis sobre qué características del diseño del proceso de enseñanza favorecen en los alumnos la motivación intrínseca y el interés por aprender. En este sentido se destacan dos aspectos fundamentales: aumentar el grado de autonomía y responsabilidad del estudiante, de modo que se refuerce su sensación de control y con ello su implicación y motivación, y enfatizar la comprensión, la metacognición y el desarrollo de competencias como los principales objetivos del proceso formativo. Es importante que los estudiantes perciban el valor del trabajo y de las actividades de aprendizaje como vías para adquirir interesantes capacidades y habilidades. De forma coherente, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento calificador del grado de éxito o fracaso, sino como una herramienta informativa y orientadora del proceso de desarrollo y mejora personal. Este enfoque no solo promueve una orientación hacia el aprendizaje, sino que propicia un ambiente en el que la implicación del estudiante y sus sentimientos de satisfacción personal y de autoeficacia van unidos al esfuerzo y al trabajo, lo que redundará en un aumento de su motivación.

Se ha iniciado un camino... por el momento la cátedra desafía las estructuras, pero cuenta con el apoyo y el interés de los estudiantes.

4. Bibliografía

Aparicio, M. (2010) La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa. Mendoza, EDIUNC.

Arellano, M. y Cerda, A. (2006) Formación continua de docentes: un camino para compartir. Santiago, CPEIP, MINEDUC.

Brunner, J.. (2000): Educación y escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y Sociedad de la transformación, documento N.º 16. Ed. OPREAL (Programa De Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), Caracas Venezuela. Ver en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/educacion_y_esc.html

CINDA - Centro Interuniversitario de Desarrollo, "Educación superior en iberoamérica: Informe 2007",

CONEAU, *Informes sobre proyectos institucionales*. En: www.coneau.gov.ar

Cullen, C. (1996). "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II". En *Novedades Educativas* N° 62, Buenos Aires, MECyT.

De Miguel Díaz, M. (Coordinador) (2006), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario para el espacio europeo de educación superior*, Madrid, Alianza.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2003), *La educación superior argentina en debate. Situaciones, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Eudeba,

García, A. (2003). Propuesta metodológica para la enseñanza. El siglo XVII español desde un enfoque interdisciplinar, en Cozzani, M.R., Cristina Quintá y Otros (2003). *El espacio y el tiempo del Quijote. Argentina*, EDIUNC.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Temas de Educación*. Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo*. Paidós. Barcelona.

García Becete, J. y Fortea Bagán, M.A. (2006). El contrato de aprendizaje como elemento facilitador de la autonomía del alumno. Material Mimeo, en: www.recursosees.ufi.es/fichas/fmiz. PDF

Gómez de Erice, M.V. y Zalba, E.M. (2003) *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, EDIUNC

Habermas, J., (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

Hausheer, R. (1979). Introducción a Isaiah Berlin; en *Contra la corriente. Ensayo sobre historia de las ideas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata, Ediciones Al Margen

López Franco, Olivera, L. (1999) *La tutoría y la orientación en la universidad*. Madrid: *Revista española de orientación y psicopedagogía*, Vol. 10, N° 17.

Maravall, J.A. (1955) La historia del pensamiento político, la ciencia política y la historia, en *Revista de Estudios Políticos*. Nº 84, nov-dic. Madrid. Instituto de Estudios Políticos.

Ministerio de Educación –SPU. *Anuarios estadísticos*. En: www.spu.gov.ar

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá, Imprenta Nacional.

Orden, Arturo de la (2007): El nuevo horizonte de la investigación pedagógica, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, n.º 1. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>>

Porto, A. (2001). La internacionalización de las universidades y las estrategias de mejoramiento. Buenos Aires, CONEDUS, Ministerio de Educación.

Proyectos Académicos. Secretaría Académica – Rectorado. Universidad Nacional de Cuyo. Memoria 2002-2007. Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC)

Ruiz Bueno, C. y Otros (2008) . *Revista Iberoamerica de Educación*, Nº 46/3

Santos Guerra, M.A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata

Schon, D. A (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992

Senge, P. M.(1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Sladogna, M.G. (2000). “Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina”. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Nº 149, mayo-agosto.

Vegas González, S. (1982) *Filosofía de la educación y currículum*, en *Revista española de Pedagogía*, Nº 158, oct-dic.

Verdejo, P., (2008) “Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias”, en: *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina*. Informe final del Proyecto 6 x 4 UEALC.(CD)

Zalba, E.M., (2005), “Competencias para el ingreso y permanencia en la Universidad: una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza”. En: *Actas del Seminario "Currículo Universitario basado en Competencias"*, Barranquilla, CINDA – Universidad del Norte.

Zalba E. M. (Dirección general), (2005) *Competencias. Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y permanencia en la Universidad*. Fascículos 1 – 4, Mendoza, Los Andes

Zalba, E.M. (Directora) (2008). Duración real de las carreras de la Universidad Nacional de Cuyo. Una aproximación a la definición de créditos académicos; en *Experiencias institucionales para la renovación de la educación superior*. Méjico-Colombia, ASCUN.